



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CONFLITOS DISCURSIVOS NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE  
CIÊNCIAS SOBRE SEXUALIDADE**

**Aluna: Tayline Silva de Oliveira**  
**Orientadora: Profa Dra. Marlucy Alves Paraíso**

**Belo Horizonte**  
**2018**

**Tayline Silva de Oliveira**

**CONFLITOS DISCURSIVOS NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE  
CIÊNCIAS SOBRE SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de Pesquisa Currículos, Cultura e Diferença, sob a orientação da Profa. Dra. Marlucy Alves Paraíso, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação.

**Belo Horizonte**

**2018**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa Dra. Marlucy Alves Paraíso – UFMG**  
**Orientadora**

**Prof. Dr. Cláudio Eduardo Resende Alves – Faculdade Pitágoras**  
**Examinador Externo**

**Profa Dra. Maria Carolina da Silva Caldeira - UFMG**  
**Examinadora Interna**

**Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha - UFRN**  
**Suplente Externo**

**Profa Dra. Shirlei Rezende Sales - UFMG**  
**Suplente Interna**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus. Mas agradeço a Deus agradecendo junto à minha família. Faço isso, porque eu só pude ter Deus como minha força e salvação graças à fé que minha família me ensinou. Minha família não é divina como Deus. É cheia de defeitos, mas são pessoas que dão o seu melhor uns aos outros. Para mim não importa o nome que se dá a Deus em diferentes culturas ou religiões. Importa a fé que meu pai e minha mãe me ensinaram a ter. Uma fé que fortalece, que une, que dá amor. A fé que tenho em Deus me ajudou a vencer cada tristeza, cada sofrimento, cada desafio que encontrei nesse período de mestrado. Então, agradeço a Deus pela força que foi e é em minha vida. Mas agradeço juntamente à minha família que é força em Deus e que me ensinou a ter fé.

Agradeço à minha mãe Maria, que é proteção, doçura, simplicidade e amor gratuito.

Agradeço à minha mãe, Rose, e a meu pai, Manoel. Agradeço por serem alicerce em minha vida, por serem exemplos, por serem amor. Vocês viveram comigo cada sonho, cada conquista, cada medo e tristeza. Não queria que vocês tivessem sofrido comigo. Mas em momento algum vocês quiseram me deixar sofrer sozinha. Conto brevemente uma crônica de minha vida acadêmica com minha mãe e meu pai: por se dedicarem tanto em me ajudar a vencer os desafios da vida acadêmica, sempre brincávamos que minha mãe e meu pai deveriam receber também um diploma de biólogos/as professores/as, pois cursaram a faculdade comigo, cada um/a a seu modo e, ao me formar, foi também como se eles/as estivessem se formando. Foi um sonho realizado comigo. Agora, minha mãe e meu pai também serão mestra e mestre. Pois viveram, sentiram, choraram e sorriram comigo cada etapa que vivi neste mestrado. Não só pelo que sentiram, porque também estudaram e me ouviram explicar sobre tudo que eu estudava e aprendia na universidade. Mãe e Pai, não posso emitir um certificado de conclusão de curso em nome de vocês apesar de merecerem. Mas posso dedicar a vocês um certificado de amor como forma de reconhecimento de todo esforço que tiveram para que eu me formasse professora de ciências biológicas e agora mestra em educação. Um certificado de amor, que é maior do que o certificado que qualquer curso pode dar.

Agradeço aos meus irmãos, Taciano e Talisson. Amo vocês e sei da torcida e admiração que vocês têm por mim.

Agradeço ao Rangel pelo companheirismo, carinho, amor.

Agradeço a toda minha família, tios, tias, primos, primas, meus padrinhos e minhas madrinhas, meus/minha afilhados/a, à minha avó Geralda. Muitos/as de vocês acompanharam de perto minha luta. Obrigada por todo apoio e torcida.

Agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais, onde também concluí minha graduação. Ao financiamento de todos/as os/as brasileiros.

Agradeço aos/às professores/as maravilhosos/as de quem tive a oportunidade de ser aluna ou de conviver na pós-graduação. Obrigada Maria Teresa Gonzaga Alves, André Márcio Picanço Favacho, Renata Pereira Lima Aspis, Marlucy Alves Paraíso, Inês Assunção de Castro Teixeira, Maria Alice de Lima Gomes Nogueira, Anna Paula Vencato, Clarice Salete Traversini, Marlécio Maknamara. Um obrigada especial à Shirlei Rezende Sales, que além de exemplo de profissional e pessoa também fez o parecer para meu projeto de pesquisa.

Agradeço à minha orientadora. Marlucy, antes de te agradecer formalmente, peço-te desculpas por algum desconforto e imprevistos que te causei durante esse período. Agradeço a você pela orientação, pelos exemplos bons que me deu. E agradeço à flexibilização e orientação que me dedicou após meu retorno ao mestrado. Sem que você flexibilizasse seus horários, me disponibilizasse orientação individual, se colocasse à disposição de me ajudar, talvez eu não terminasse essa dissertação.

Agradeço aos/às professores/as entrevistados na pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Agradeço aos/às funcionários/as da UFMG e aos/às da FaE em especial. Obrigada aos/às que trabalham no administrativo, no colegiado e na secretaria da FaE e da pós-graduação, na biblioteca, nos serviços gerais, aos/às estagiárias envolvidos/as.

Agradeço ao CNPq pelo financiamento de meus estudos na pós-graduação, pelos meses de bolsa que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço:

Aos/às amigos/as da graduação que também puderam acompanhar esse processo;

Agradeço a todos/as que passaram pelo grupo de orientação nesse tempo: Aline Nicolino, Maíra, Camila, João, Gláucia, Érika, Rhaisa, Claudiane, Gabi, Carol, Patrícia, muito obrigada por fazerem parte da minha vida, por me ajudarem com as leituras dos meus textos e pelas dicas e sugestões;

Ao grupo de estudos do GECC: Aline, Jéssica, Rafaela, Gabriel, Luíza, Gislene e todo o nosso grupo de orientação (de novo!), obrigada. Aprendi muitíssimo estudando com vocês. Vocês são o melhor grupo de estudos!;

Às minhas amigas lindas, mulheres de força gigante, que me deram amor, carinho, apoio nos momentos em que nem eu pude acreditar que era possível continuar. Maíra, Jéssica, Camila, Aline, Gláucia, Érika, um agradecimento especial a vocês é pouco! Vocês merecem realizar os melhores sonhos! Vocês merecem o amor da amizade mais sincera. Amo vocês!;

Às minhas amigas de vida: Angélica Borges, Zelina Lisley, Luana Oliveira, Flávia Souza, Laise Vieira, Larissa Carvalho, Janaína Andrade, Nathalie Barbosa, Malu Munique, Dani Andreza, Dani Galvão, Paula Vidigal, Denise Arão, Adlane Vilas-Boas;

À Darlene Machado, à Mayara Vilas Novas, à Vivian Rosselis e ao grupo de amigos/as do pilates, à Luciani Dalmashio, obrigada pela dedicação, carinho e atenção.

À banca examinadora por ter aceitado o convite a ler esta dissertação, participar da banca e por suas contribuições: obrigada Cláudio Alves, Maria Carolina Caldeira, Marlécio Maknamara e Shirlei Sales;

A todos/as que não citei por algum esquecimento momentâneo, mas que participaram positivamente da minha vida nesses anos de mestrado;

O melhor que levarei deste mestrado são as amizades. Amigas e amigos que me deram o mais valioso que tinham, seu tempo, sua disponibilidade, seu abraço, sem me pedir nada em troca. É o mais valioso desse tempo e quero que fique para sempre, são vocês amigxs! Guardo com maior carinho e espero que vocês sejam retribuídos/as por tudo isso um dia. Que também se confortem nas amizades verdadeiras que a vida e Deus nos proporciona.

Obrigada!

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
A vida não para.  
(Música Paciência- Lenine)*

*Se perguntarem por mim, diga que me encontrei.  
E fui do tamanho que pude. (MARTINS, 2017, p.7).*

*Qual o papel do intelectual na prática militante? [...] O intelectual não tem mais que desempenhar o papel daquele que dá conselhos. Cabe àqueles que se batem e se debatem encontrar, eles mesmos, o projeto, as táticas, os alvos de que necessitam. O que o intelectual pode fazer é fornecer os instrumentos de análise. [...] Em outros termos, fazer um sumário topográfico e geológico da batalha.... Eis aí o papel do intelectual. Mas de maneira nenhuma dizer: eis o que vocês devem fazer! (FOUCAULT, 2016, p.242).*

## RESUMO

A forma como a sexualidade é vivida, o que se fala dela ou quem fala a respeito dela possuem suas peculiaridades em cada cultura e ao longo da história. Isso porque existe um conjunto de discursos que se ocupam de nomear, descrever, metaforizar, explicar e julgar a sexualidade. Não há um discurso unitário e regular sobre a sexualidade. Trabalhando com alguns conceitos foucaultianos, tais como discurso, relações de poder e posições de sujeito, tomo como objeto de estudo nesta dissertação os discursos assumidos e divulgados por professores/as de ciências. Identifico, descrevo e analiso elementos do Discurso Feminista, do Discurso Machista e do Discurso *Queer* que estão presentes nos ditos desses/as professores/as de ciências sobre sexualidade, as relações de poder estabelecidas e algumas posições de sujeito demandadas nesses discursos. Esta dissertação se insere no campo das pesquisas pós-críticas, em que tanto a sexualidade é considerada um dispositivo histórico, como também os conceitos de corpo, sexo e gênero são considerados construtos sociais e culturais, produzidos em meio a relações de poder. Na pesquisa que subsidia esta dissertação, foram entrevistados/as dez professores/as de ciências da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e foi utilizada a análise de discurso de inspiração foucaultiana como metodologia. O argumento geral aqui defendido é o de que o Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso *Queer* atuam sobre o entendimento que os/as professores/as de ciências têm sobre sexualidade e disponibilizam posições de sujeito para serem assumidas por tais professores/as. Argumento também que os Discursos Feminista e Machista, presentes nos ditos dos/as professores/as sobre sexualidade, são concorrentes, assim como os Discursos *Queer* e Machista são concorrentes e conflitantes entre si. Já o Discurso Feminista e o Discurso *Queer* ora são complementares ora são concorrentes. Isso mostra que, por um lado, apesar do histórico de lutas acumuladas de movimentos feministas por direitos igualitários, o Discurso Machista continua presente nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade. Por outro lado, foi possível constatar que o Discurso Feminista apareceu com grande força nos ditos dos/as professores/as pesquisados/as sobre sexualidade. Além disso, o Discurso *Queer*, que luta pelos direitos de grupos sociais que não exercem poder na sociedade, que problematiza as identidades fixas de gênero e de sexualidade, também está presente nos ditos de professores/as de ciências da educação básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sexualidade. Gênero. Discursos. Feminismo. Machismo. *Queer*. Professores/as de ciências.



## ABSTRACT

The way sexuality has been lived, what has been told about it and who speaks about it, points to some peculiarities on each culture throughout the history. And this is because there are an amount of discourses which deal with nominating, describing, metaphorizing, explaining and judging the sexuality. Thus, there is not a regular and unique discourse about sexuality. In this dissertation I operate with some Foucault's concepts, such as discourse, power relations, subject position and I took as object the discourses which are assumed and spread by science teachers. I identify, describe and analyze the elements of feminist, male chauvinist and *Queer* discourses that are present on sayings of these teachers, about sexuality; the power relations which are established and some subject positions that are demanded on these discourses. The current dissertation is inserted on post critical studies area, in which sexuality is considered a historical dispositive and the concepts of body, sex and gender are thought as social and cultural constructs. As methodology procedures, I interviewed ten science teachers from Belo Horizonte Municipal Education Network and, then, I used the discourse analysis with inspiration on Michel Foucault. Thus, the general argument which is defended on this dissertation is that feminist, male chauvinist and *Queer* discourses act for the comprehension that science teachers have about sexuality. Moreover, these discourses demand some subject positions to be assumed by those teachers. I also show, through the analysis, that feminist and male chauvinist discourses, present on teachers' sayings, are concurrent, and *Queer* and male chauvinist discourses are also concurrent and conflicting between themselves. However, the feminist and *Queer* discourses are as complementary as concurrent. This analysis shows that, on one hand, in spite of the historical struggles accumulated by feminist movements, for equal rights, the male chauvinist discourse still remains among science teachers. On the other hand, it was possible to verify that feminist discourse came out too strongly on science teachers' sayings about sexuality. Besides, *Queer* discourse, which struggles for rights of groups which are excluded from power exercises, and that problematizes gender and sexuality fixed identities, is also present on the sayings of science teachers from basic education.

**Keywords:** Sexuality. Gender. Discourses. Feminism. *Queer*. Science teachers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Quebra-Cabeça-Dissertação.....	24
<b>Figura 2 -</b> Mulheres dividem tarefas domésticas com marido.....	102
<b>Figura 3 -</b> Maridos exploram esposas para tarefas domésticas.....	103
<b>Figura 4 -</b> O que é o machismo.....	111
<b>Figura 5 -</b> Recortes de Jornal de notícias sobre feminicídio no Brasil.....	116
<b>Figura 6 -</b> Existe mulher para casar.....	117
<b>Figura 7 -</b> Mulher de roupa curta merece ser atacada.....	117
<b>Figura 8 -</b> Placas de banheiro feminino e masculino.....	127
<b>Figura 9 -</b> Placas de banheiro para meninos e para meninas.....	127
<b>Figura 10 -</b> Adesivos para porta de banheiro Bla e BlaBlaBla.....	127
<b>Figura 11 -</b> Foto antes e depois da transformação de uma drag.....	139
<b>Figura 12 -</b> Passeata do movimento feminista em 1917 como estratégia de luta por visibilidade e por direitos.....	151
<b>Figura 13 -</b> Passeata do movimento LGBT em 2017, conhecida como Parada LGBT ou Parada do Orgulho Gay, como estratégia de luta por visibilidade e por direitos.....	152

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA DE PESQUISA: UM QUEBRA-CABEÇA PARA CONSTRUIR E MONTAR.....	22
2.1	As primeiras peças: peças teóricas.....	25
2.2	O projeto de pesquisa: uma peça que se transforma em mapa guia	27
2.3	Entrevista e Análise do discurso: peças e possibilidades de montar o Quebra-Cabeça-Dissertação.....	33
2.3.1	<i>Entrevista narrativa como possibilidade de criação: peça metodológica do Quebra-Cabeça-Dissertação.....</i>	34
2.3.2	<i>Sob o olhar da análise do discurso: montar, construir e inventar um Quebra-Cabeça-Dissertação possível.....</i>	40
2.4	As peças da atualidade: um dos maiores desafios para um/a pesquisador/a.....	43
3	SOBRE A PESQUISADORA E SOBRE OS/AS ENTREVISTADOS/AS.....	45
3.1	Sobre a pesquisadora.....	46
3.2	Sobre os/as professores/as entrevistados/as e Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.....	53
3.3	Uma pedagogia da Sexualidade.....	58
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	70
4.1	Discurso, sujeito e relações de poder.....	71
4.2	Sexualidade: um dispositivo histórico.....	77
4.3	Relação de poder e sexualidade: crise, regulação e possibilidades de escapes.....	82
5	“PORQUE A MULHER NÃO É MAIS COMO ANTIGAMENTE, DE TER QUE ACEITAR TUDO!”: O DISCURSO FEMINISTA NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS.....	89
5.1	Os diferentes feminismos e o Discurso Feminista.....	90
5.2	Professor/a questionador/a das assimetrias de gênero: uma posição de sujeito disponibilizada para professores/as de ciências.....	94
6	“RESPEITA A MOÇA!”: O DISCURSO MACHISTA NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS.....	111
6.1	Discurso Machista <i>versus</i> Discurso Feminista: um duelo pela produção de sujeitos.....	114
6.2	Posição de Sujeito Professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas.....	122
6.3	Posição de sujeito homem garanhão e Posição de sujeito mulher decente recatada.....	131

7	<b>“NO MUNDO DE HOJE TEM ESPAÇO PRÁ TUDO. NADA É ANORMAL”:</b> O DISCURSO QUEER NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS.....	139
7.1	O Discurso <i>Queer</i> .....	143
7.2	Discurso <i>Queer versus</i> Discurso Machista: sempre conflitantes e concorrentes.....	145
7.3	Discurso <i>Queer</i> e Discurso Feminista: complementariedades e disputas.....	150
7.4	Sexo como natural <i>versus</i> sexo como construção: conflitos discursivos.....	163
8	<b>POSFÁCIO</b> .....	171
9	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESPERANÇA DE NOVOS POSSÍVEIS</b> .....	172
	.	
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181
	<b>Apêndice 1 - COMPROMETIMENTOS ÉTICOS UTILIZADOS NO PROJETO DE PESQUISA</b> .....	193
	<b>Apêndice 2 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A</b> .....	194
	<b>Apêndice 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	195
	<b>Apêndice 4 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA</b> .....	197
	<b>Apêndice 5 - MÚSICA FLOR DE MULHER</b> .....	214
	<b>Apêndice 6 - MÚSICA GENI E ZEPELIM</b> .....	216

## 1 INTRODUÇÃO

A forma como a sexualidade é vivida, o que se fala dela ou quem fala a respeito dela possuem suas peculiaridades em cada cultura e até mesmo ao longo do tempo e da história. Nas diferentes sociedades impõem-se regras aos indivíduos, determinando quais modos de ser e viver a sexualidade serão considerados normais/incentivados e quais serão considerados anormais/desviantes/abjetos. Por muito tempo – e ainda hoje esse é um discurso muito forte – considerou-se que a sexualidade no ocidente foi reprimida, silenciada, negada, principalmente quando se referia aos comportamentos desviantes. Em contrapartida, Michel Foucault (2007) inaugura um ponto de vista que diz que há uma incitação à fala sobre assuntos relacionados aos sexos<sup>1</sup> e às sexualidades<sup>2</sup>. Para Foucault (2007), há mais uma multiplicação dos discursos relacionados ao sexo e à sexualidade do que sua repressão. “A fala da sexualidade e não o seu silêncio constituiu-se como fator importante no discurso educacional brasileiro” (CÉSAR, 2009, p.40). Nessa incitação à fala e à construção de saberes sobre o sexo há normas, regras, controle e também modos considerados “corretos” e “adequados” para tal. Contudo, para toda norma há desvios, fugas; para todo controle há outros possíveis. Então, para se compreender a sexualidade e os discursos sobre ela, é preciso “levar em consideração o fato de se falar de sexo, quem fala, as instituições que incitam a fazê-lo, que armazenam e que difundem o que dele se diz.” (FOUCAULT, 2007, p.18).

Tomando esse entendimento como ponto de partida, esta dissertação tem como objeto de estudo os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências. Afinal, como diz Foucault (2014), “estamos muito longe de haver constituído um discurso unitário e regular da sexualidade; talvez não cheguemos nunca a isso e, quem sabe, não estejamos indo nessa direção” (FOUCAULT, 2014, p.63). Isso porque, segundo Foucault (2014), existe um conjunto de discursos, tais como os discursos literários, religiosos, éticos, biológicos, médicos, jurídicos e outros, que se

---

<sup>1</sup> O termo “sexo” é utilizado nesta dissertação, conforme Butler (2016), como um construto social cultural. No capítulo 6, a concepção de sexo como biológico/essência humana e a concepção de sexo como construto serão discutidas. Além disso, aqui utilizo “sexos” no plural para indicar que a perspectiva adotada nesta dissertação considera que não existe um sexo verdadeiro ou apenas um ou dois sexos, mas vários.

<sup>2</sup> O termo “sexualidade” é utilizado nesta dissertação em concordância com a definição dada pelo filósofo Michel Foucault (2007). Ele será apresentado adiante e mais bem discutido no referencial teórico, capítulo 3 desta dissertação. Além disso, aqui utilizo “sexualidades” no plural para indicar que a perspectiva adotada nesta dissertação considera várias sexualidades como possíveis.

ocupam de nomear, descrever, metaforizar, explicar, julgar a sexualidade. Nesta dissertação, identifico, descrevo e analiso alguns discursos que aparecem nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade que foram entrevistados/as na pesquisa aqui desenvolvida. Diversos trabalhos deram suporte a essas descrições, nomeações e análises e serão apresentados ao longo do texto. Alguns desses discursos são mais conhecidos, outros menos, por serem divulgados em vários ambientes e de modos diferenciados. Nesta dissertação, identifico, descrevo e analiso o Discurso Feminista, o Discurso Machista, o Discurso *Queer* nos ditos de professores e professoras de ciências quando o assunto é sexualidade.

Os/as professores/as de ciências foram escolhidos/as para fazerem parte deste estudo por motivos pessoais relacionados à minha vivência como professora de ciências e por motivos teóricos: os/as professores/as de ciências têm sido responsabilizados/as e autorizados/as a falar sobre sexo e sexualidade no ambiente escolar. Algumas pesquisas apontam para isso<sup>3</sup>. Um dos motivos é a forte convicção, por parte dos/as profissionais das escolas entrevistados/as em algumas dessas pesquisas, de que a sexualidade está intimamente relacionada à biologia. Segundo essas pesquisas, profissionais de diversas áreas na escola atribuem à disciplina de ciências a responsabilidade por tratar o tema, e consideram os/as professores/as de ciências os/as mais preparados/as para tal trabalho. Biancon (2005) sugere que “parece haver um verdadeiro empurra-empurra de responsabilidades” (BIANCON, 2005, p.42). Assim, esses/as professores/as são aqueles/as autorizados/as e responsabilizados/as a falar de sexualidade no ambiente escolar.

Seguindo essa mesma linha de argumentação, alguns/algumas autores/as têm mostrado que os/as professores/as de ciências também têm trabalhado o tema sob enfoque estritamente biológico, restringindo o ensino de sexualidade apenas às informações sobre fisiologia, anatomia, sistema sexual e doenças sexualmente transmissíveis<sup>4</sup>. Complementando essa ideia, Aquino e Martelli (2012) afirmam que nas aulas de ciências “cria-se a relação de sinônimo entre sexualidade e sexo” (AQUINO; MARTELLI, 2012, p. 9). Barros, Quadrado e Ribeiro (2009), em concordância com essa afirmação, apontam que a sexualidade é vinculada ao ato sexual e à higiene pessoal (BARROS;

---

<sup>3</sup> Conferir, por exemplo, EM BIANCON (2005), JARDIM; BRETAS (2006), FRIZON (2008), BARROS, QUADRADO; RIBEIRO (2009), LANDO (2010), SOUZA (2007), MIYASAKI (2002), AQUINO; MARTELLI (2012), SILVESTRE (2012), QUIRINO; ROCHA (2013).

<sup>4</sup> Ver Nota de Rodapé 3.

QUADRADO; RIBEIRO, 2000). Esse evento é chamado por Biancon (2005) de “biologização da sexualidade” (BIANCON, 2005, p.23). Por acreditar que os/as professores/as de ciências trabalham o tema a partir dos discursos dos quais são sujeitos e de que poderiam divulgar discursos aos quais tiveram acesso ao longo de sua vida e de suas experiências foi que se escolheu entrevistar alguns/mas professores/as dessa disciplina. A polêmica em torno do tema sexualidade nas escolas inclui, então, tanto a decisão sobre “o que constitui” esse campo como a definição sobre “quem tem sobre ele autoridade ou legitimidade” (LOURO, 1997a, p.128). Cabe destacar que a forma como a sexualidade deve ser trabalhada no ambiente escolar passa por uma disputa já há algum tempo e continua um assunto em questão, como mostram as pesquisadoras Nicolino e Paraíso (2014). Na construção de um campo no qual se trabalhe sexualidade, observamos uma “longa história de polêmicas, de lutas, de avanços e recuos onde diversos grupos se mobilizaram e se mobilizam para fazer valer suas verdades” (LOURO, 1997a, p.128).

Na própria produção acadêmica sobre sexualidade há diferentes entendimentos sobre esse trabalho e até mesmo sobre o que é sexualidade. A sexualidade pode ser entendida, por exemplo, como sendo instintiva, parte essencial do corpo e da existência (WEEKS, 2000). Nesses casos ela é relacionada a um sexo fixo, considerado natural, e a um gênero restritivo que juntos conduzem ao desejo, à sexualidade (PINO, 2007; PRECIADO, 2010; LOURO, 2013; BUTLER, 2016). Essa noção natural de sexo, gênero e sexualidade tem sido duramente criticada por autores/as pós-críticos. Esta dissertação se insere nesse contexto de contestação, de questionamento e de desconstrução das imposições heteronormativas e de possibilidade de apresentar – para alguns/mas – e de crescer – para outros/as – um entendimento diferente para a sexualidade, assim como para sexo e gênero, que estão intimamente relacionados à sexualidade. Para autores como Foucault (2007), Weeks (1999), Preciado (2010), Louro (2013), Butler (2016), entre outros/as, a sexualidade é uma construção social e cultural, um “dispositivo histórico” (FOUCAULT, 2007, p.116). Alguns desses/as autores/as consideram também o sexo e o gênero como construções sociais. Esses entendimentos serão mais bem explicados ao longo da dissertação<sup>5</sup>.

As transformações que ocorrem no conceito de sexualidade no século XX estão vinculadas às transformações no conceito de corpo: antes visto como um “pedaço de

---

<sup>5</sup> Para ver a discussão sobre *gênero* como uma construção social sugiro o capítulo 4 desta dissertação. Para ver a discussão de sexo como construção social sugiro o capítulo 6 desta dissertação. A desconstrução sobre sexualidade natural e discussão dela como construto social é abordada na dissertação como um todo.

matéria, um feixe de mecanismos”, agora, “o corpo foi ligado ao inconsciente, amarrado ao sujeito e inserido nas formas sociais de cultura, [...] ele carrega, desde então, as marcas de gênero, de classe ou de origem e estas não podem mais ser apagadas” (COURTINE, 2008, p. 8). Entre essas marcas culturais do corpo está a sexualidade. Segundo Butler (1998), o corpo já foi tido como uma materialidade passiva onde seriam inscritos os gêneros e as sexualidades (BUTLER, 1998). Nesse entendimento, o corpo seria uma “superfície pré-existente, anterior à cultura” (LOURO, 2013, p.83), onde a sexualidade estaria inscrita e definida. Essa noção foi sendo abandonada e o corpo também passou a ser entendido como produto cultural, o que se entende por corpo é uma forma de subjetivação (PRECIADO, 2011). Assim, a sexualidade, que estaria inscrita no corpo e determinada por sua suposta “essência”, não poderia mais ser considerada simplesmente como essência.

O entendimento adotado nesta dissertação é de que as normas sócio-culturais, principalmente as heteronormativas, promovem a limitação das “corporalidades possíveis” (CABRAL, BENZUR, 2005), enquanto a subversão dessas normas produz a “multiplicidade de corpos” (PRECIADO, 2011, p.4; PEREIRA, 2012, p.373). A disciplinarização, regulação, normatização dos corpos fazem parecer que há naturalidade e essência em cada ato, cada gesto – que é performático (BUTLER, 2016) –, em cada sexualidade. A heterossexualidade compulsória liga os entendimentos de corpo, sexo, gênero e sexualidade em um caminho único, linear e restritivo, onde a única possibilidade de existir divulgada é dimórfica, binária, generificada, heteronormativa, bissexual, homofóbica e machista. As relações de poder estabelecidas no campo da sexualidade constroem corpos, não só falam sobre eles ou os leem. Constroem também os sexos, os gêneros e as sexualidades.

Para essa compreensão de sexualidade, discurso é um conceito central. Discurso, aqui, não é entendido como sinônimo de fala ou enunciado. Discurso é entendido, aqui, como uma prática, que aciona saberes, enunciados e está sempre envolvido em relações de poder (FOUCAULT, 1972). Para Foucault (1972), as próprias práticas são discursivas (FOUCAULT, 1972). O discurso produz também posições de sujeitos a partir de demandas do próprio discurso que podem ser ocupadas pelos indivíduos ao serem interpelados pelo discurso ou por seus enunciados. É trabalhando com essa compreensão discursiva da sexualidade, portanto, que nesta dissertação foram investigados os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências.



Inicialmente, quando ingressei no mestrado, queria pesquisar a responsabilização do/a professor/a de ciências em trabalhar o tema sexualidade na escola. Bem, isso ficou para um outro trabalho. Para um trabalho futuro! Eu, juntamente com o grupo de orientação, cheguei à conclusão de que é importante responder a outras questões antes dessa, tais como: Quais são os discursos sobre sexualidade assumidos por professores/as de ciências? Que relações de poder estão envolvidos nesses discursos? Quais as posições de sujeito disponibilizadas e demandadas nesses discursos sobre sexualidade? É importante conhecer os discursos sobre sexualidade que circulam entre professores e professoras de ciências, as relações de poder estabelecidas, as posições de sujeito disponibilizadas, para depois tentar compreender quais são os discursos que darão suporte a essa sensação de responsabilidade (ou não) em trabalhar sexualidade e gênero na escola.

Nesta dissertação, ao categorizar as informações produzidas nas entrevistas, foram muitos os discursos identificados e que poderiam ter formado peças para esse Quebra-Cabeça-Dissertação. Apesar disso, não foi possível descrever e analisar todos eles. Assim, a questão da responsabilização e de algumas especificidades dos/as professores/as de ciências e seus ditos sobre sexualidade não puderam ser muito desenvolvidos. Descrevo e analiso 3 dos discursos identificados – o Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso Queer –, mas antes cito brevemente aqui outros discursos identificados e que compõe as relações de poder estabelecidas em torno no tema sexualidade na escola:

- ◆ O Discurso Biologicista: aquele que foca o conceito de sexualidade como sendo puramente biológico, que trata sexualidade como sinônimo de sexo, de reprodução, de biologia. Também considera que o trabalho sobre sexualidade na escola é trabalhar reprodução, DSTs, anatomia e fisiologia humana. Esse discurso também considera que o trabalho com sexualidade é de responsabilidade do professor de ciências por considerar que sua formação é mais adequada. Esse discurso está fortemente ligado à medicalização e patologização da sexualidade.
- ◆ Discurso Heteronormativo: aquele que considera apenas a sexualidade heterossexual como possibilidade. Nesta dissertação, apesar de não tomar esse discurso como título, foi possível mostrar que ele opera conjuntamente com o Discurso Machista e que os Discursos Feminista e *Queer* são concorrentes dele. No entanto, são ricas as empirias que podem ser utilizadas para mostrar esse discurso operando nas explicações sobre sexo e sexualidade, por exemplo, nos ditos dos/das professores/as de ciências.

- ◆ Discurso Geracional Conservador: aquele que se baseia na comparação entre gerações de idades diferentes para justificar a vivência da sexualidade. Geralmente é fácil identificar porque o/a professor/a anuncia “na minha época não era assim” ou “os alunos de hoje não são como os daquela época” ou “isso há 30 anos era impensável”. Costuma-se comparar gerações diferentes e parece haver alguma enunciação de que a geração antiga era melhor, mais comportada, menos subversiva, menos atrevida. Esse Discurso anuncia uma grande mudança nos comportamentos relativos à sexualidade em um curto espaço de tempo histórico, que seria de cerca de 50 anos para cá. Ele também parece anunciar uma história linear da sexualidade, que considera as vivências escolares dos/as professores/as. Análises de como esses discursos operam silenciando a diversidade sexual das gerações passadas podem ser muito interessantes. Esse discurso também seria analisado do ponto de vista conservador, por tentar silenciar as vivências e a diversidade sexual/ da sexualidade nas escolas atualmente.
- ◆ Discurso Religioso: aquele que utiliza de saberes religiosos para explicar a sexualidade, sua origem ou para explicar sua associação com os conceitos de sexo e gênero. São ditos que se vinculam a várias religiões, mas sobretudo à fé dos/as professores/as. Fé que ora pode estar ligada a uma religião específica ou a várias religiões, fé que aponta para o sincretismo religioso em muitos casos. Esse discurso é excelente para mostrar como a não há coerência no discurso. Ele disponibiliza posições de sujeito conflitantes entre si. Ora o Discurso Religioso é concorrente com o Discurso *Queer* e se apresenta em complemento ao Discurso Heteronormativo/ Machista e ora ele se apresenta em concorrência com o Discurso Heteronormativo e em complemento ao Discurso *Queer*. O Discurso Religioso não tem coerência interna, tem muita vontade de sujeito, por isso disponibiliza uma variedade de posições.
- ◆ Discurso Generificado: aquele discurso que generifica a língua e por assim fazer silencia todas as outras possibilidades de sexos, gêneros e sexualidades dentro de um idioma. A fala, a língua, o idioma, constroem os sexos, os gêneros e podem limitar ou dificultar a luta por visibilidade de pessoas que estão excluídas nas regras linguísticas. A língua portuguesa é generificada e muitos estudos já se esforçaram para mostrar isso. No entanto, me parece que é possível pensar o Discurso Generificado como um discurso e não como apenas parte do Discurso Machista, por exemplo. Ele pode complementar Discursos como o

Heteronormativo, o Machista e até o Feminista e conflitar com vários outros. O interessante talvez de levantar a discussão desse Discurso seria mostrar como ele opera nos ditos dos/as professores/as entrevistados/as e de como ele concorre e conflita com o Discurso *Queer*. Considero que isso é um “novo” para as pesquisas sobre generificação linguística. Não é somente um silenciamento das mulheres, mas uma amarração das possibilidades de se viver a sexualidade. Discutir quais são as estratégias que tem sido levantadas no Discurso *Queer* para driblar o Discurso Generificado e quais são as dificuldades de se incorporar isso no idioma. A própria fala da Professora Tulipa sobre um casal *queer* no capítulo 7 é um bom exemplo da dificuldade que a linguagem traz para a realidade *queer*.

A discussão, descrição e análise desses discursos e sua relação com os ditos de professores/as de ciências poderão ser abordados em outros momentos. Nesta dissertação, faço a análise de 3 discursos diferentes que identifiquei nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre sexualidade: O Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso *Queer*. Para cada um deles, faço uma descrição que ajudará a entender o porquê de eu estar nomeando cada um deles dessa forma e a que se referem. A descrição feita para cada discurso trabalhado na dissertação não é uma descrição fechada, do tipo taxonômica (muito utilizada na biologia, por exemplo, para descrição de espécies biológicas). Não é do tipo que pretende definir, apreender, prender, fechar o sentido. Pelo contrário. Ao descrever, considero um conjunto de características que constituem o discurso e os sujeitos que o discurso quer formar e sua condição histórica. Considero que o discurso não é fixo, é fluido e mutável.

Descrevo o discurso de forma aberta, dentro de sua coerência e de suas contradições. Pois, conforme explicou Foucault (2014), é a partir da contradição que emerge o discurso e por meio dela e para fugir dela que ele muda, se metamorfoseia, continua e recomeça indefinidamente. “A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade” (FOUCAULT, 2014, p.185). Aquilo que permite e que faz com que ele mude ao longo do tempo e também em contextos sociais diferentes. A coerência é a parte que conseguimos capturar para encontrar lógica e assim identificar o discurso. A coerência “podemos estabelecer segundo marcos mais amplos e dar-lhes as dimensões coletivas e diacrônicas de uma época, de uma forma geral de consciência, de um tipo de sociedade, de um conjunto de tradições” (FOUCAULT, 2014, p.184), elementos comuns em toda uma cultura.

Utilizando esse referencial é possível descrever os discursos a partir da coerência que possuem e criticar/comparar a partir da contradição existente neles e entre eles. Essa é uma das propostas desta dissertação para os três discursos analisados. Dediquei-me a essa proposta, tanto por motivações pessoais como por ser uma lacuna identificada na bibliografia sobre o tema. Durante meus estudos, muito ouvi falar sobre os movimentos feministas, sobre o machismo e sobre o movimento *queer* (em menor proporção), mas sempre assim: sobre a história das lutas ou sobre os movimentos atuais. Quando estudava o referencial foucaultiano sobre discursos, sempre tentava relacionar com a atualidade, já que nos estudos pós-críticos utilizamos os conceitos como ferramentas teórico-metodológicas para fazer as análises. Foucault desenvolveu seus estudos sobre alguns discursos, sempre preocupado com a questão do sujeito, dos processos de subjetivação e das relações de poder que se estabeleciam. Alguns exemplos são o discurso médico, o pedagógico, o jurídico. Mais do que descrever, Foucault estuda a arqueologia e a genealogia desses discursos, trabalho exaustivo e minucioso, que não seria capaz de desenvolver em apenas um mestrado nos moldes atuais.

Os estudos da arqueologia foucaultiana buscam definir “os próprios discursos enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2014, p.170), “é a descrição sistemática de um discurso-objeto” (FOUCAULT, 2014, p.171). A arqueologia define os “tipos e as regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais” (FOUCAULT, 2014, p.170). Tais regras podem comandar as obras por inteiro ou regerem apenas uma parte delas. A genealogia foucaultiana se refere à anatomia dos detalhes (FOUCAULT, 2007), à análise das relações de poder micro e macroscópicas. A análise genealógica se detém “nas séries da formação efetiva do discurso: procura apreendê-lo em seu poder de afirmação” (FOUCAULT, 2014, p.65), “o poder de constituir domínios de objetos, a propósito dos quais se poderia afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas” (FOUCAULT, 2014, p.65). Nela, ele relaciona o saber e o poder. Há, ainda, uma terceira fase em Foucault, a ética do cuidado de si, quando ele se debruçou a estudar o governo de si e dos outros, o governo das populações: governamentalidade, o biopoder. Essa fase é conhecida como uma estética da existência.

Cabe, aqui, a mim identificar e analisar falas dos/as professores/as entrevistados/as que são regidas por um ou outro discurso. Os discursos foram identificados e descritos a partir das entrevistas que fiz com professores/as de ciências, mas eles circulam em todos os lugares que podem alcançar. Mostro isso multiplicando as possibilidades de análise, no vai e vem entre as minhas entrevistas e a arte, nas notícias

de jornal, e no ciberespaço. Introduzo cada capítulo analítico com uma arte (uma letra de música, uma charge e duas fotografias). Porque os discursos sobre sexualidade, a norma e a subversão dela, tudo isso é expresso em arte e nela pode ser exposto, exaltado ou ridicularizado. Assim, também utilizei da arte como ferramenta para mostrar que os discursos que foram identificados nas entrevistas não se restringem à professores/as de ciências ou à escola. Mas estão em toda parte.

Assim, o argumento geral desta dissertação é de que o Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso *Queer* atuam sobre o entendimento que os/as professores/as de ciências têm sobre sexualidade e disponibilizam posições de sujeito para serem assumidas por tais professores/as. Argumento também nesta dissertação que os Discursos Feminista e Machista, presentes nos ditos dos/as professore/as entrevistados/as, são concorrentes, assim como os Discursos *Queer* e Machista são concorrentes e conflitantes entre si. Já o Discurso Feminista e o Discurso *Queer* ora são complementares, ora são concorrentes. “As relações de poder que permeiam as ciências biológicas não são facilmente redutíveis” (BUTLER, 2016, p.68).

Para desenvolver o argumento apresentado, esta dissertação foi dividida em mais 8 capítulos: No capítulo 2, intitulado *Metodologia de Pesquisa: Um Quebra-Cabeça-Dissertação para construir e montar*, explicito as escolhas teórico-metodológicas que subsidiaram a pesquisa que deu origem a esta dissertação. No capítulo 3, intitulado *Sobre a pesquisadora e sobre os/as entrevistados/as*, conto um pouco sobre minha vida, sobre como foi esse tempo na pós-graduação e minha relação com a pesquisa. Também conto um pouco sobre os/a entrevistados/a nesta pesquisa e sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, rede onde meus/minhas entrevistados/as trabalham. Também separei um tópico para trazer nesta dissertação uma pequena discussão sobre a história do tema sexualidade nas escolas brasileiras e nas políticas curriculares atuais. No capítulo 4, intitulado *Referencial Teórico*, apresento minhas escolhas teóricas para desenvolver a pesquisa e a análise presentes nesta dissertação. O trabalho aqui desenvolvido tomou como base os estudos pós-críticos em educação e os estudos foucaultianos em educação e sexualidade. Os capítulos seguintes a estes são analíticos e tem três discursos principais como foco: O Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso *Queer*.

No capítulo 5, intitulado “*Porque a mulher não é mais como antigamente, de ter que aceitar tudo!*”: *O Discurso Feminista nos ditos de professores/as de ciências*, descrevo o Discurso Feminista e identifico elementos deste discurso presente nos ditos

de professores/as de ciências sobre sexualidade. Mostro também que o Discurso Feminista disponibiliza a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero* para ser assumidas e ocupadas por professores/as de ciências e exponho as marcas constitutivas dessa posição de sujeito. Neste capítulo aponto conflitos discursivos entre os Discurso Feminista e as práticas que promovem a assimetria de gênero, a hierarquia e a desigualdade entre os gêneros. No capítulo 6, intitulado “*Respeita a moça!*”: *o Discurso Machista nos ditos de professores/as de ciências*, descrevo e analiso o Discurso Machista que identifiquei nos ditos dos/as entrevistados/as sobre sexualidade. Neste capítulo, analiso as relações de poder e os conflitos discursivos entre o Discurso Machista e o Discurso Feminista, além de algumas posições de sujeito demandadas pelo Discurso Machista tais como, *Posição de sujeito homem garanhão*, *Posição de sujeito mulher decente recatada*, *Posição de sujeito mulher responsável pela prevenção de gravidez e responsável pelo planejamento familiar*, *Posição de sujeito mãe responsável pelos/as filhos/as* e *Posição de sujeito mulher puta rodada*.

No último capítulo analítico desta dissertação, o capítulo 7, intitulado “*No mundo de hoje tem espaço pra tudo. Nada é anormal!*”: *O Discurso Queer nos ditos de professores/as de ciências*, descrevo e analiso o Discurso *Queer* nos ditos de professores de ciências sobre sexualidade. Um dos objetivos principais desse capítulo é apontar e analisar os conflitos discursivos, primeiro, entre o Discurso *Queer* e o Discurso Machista, e depois, entre o Discurso *Queer* e o Discurso Feminista. Juntamente a esta análise das relações de poder entre estes discursos, as concorrências e complementariedades existentes entre eles, analiso os ditos dos/as professores/as de ciências entrevistados/as que são relativos à sexualidade e pertencentes ao Discurso *Queer*.

O capítulo 8 é um posfácio, uma despedida que faço a esta etapa de minha vida e onde abro portas para novas possibilidades. No capítulo 9, intitulado Conclusão: a esperança de novos possíveis, apresento diversas questões e perguntas que surgiram desde antes deste mestrado e também durante ele e que se vinculam a esta dissertação, mas que não puderam ser abordadas e respondidas neste trabalho. Adianto que minhas empirias podem ser utilizadas para discutir e analisar algumas destas questões, mas que outras pesquisas são possíveis e necessárias. Também apresento as principais conclusões que esta dissertação possibilitou nascer. Desejo a você uma ótima leitura!

## **2 METODOLOGIA DE PESQUISA: UM QUEBRA-CABEÇA PARA CONSTRUIR E MONTAR**

Tomo como ponto de partida para esta dissertação a explicitação das etapas e dos processos para a produção da pesquisa que a subsidia. Assim, serão apresentadas aqui as escolhas teóricas e metodológicas que possibilitaram a produção deste trabalho diante das múltiplas possibilidades disponibilizadas no campo. Este capítulo é uma espécie de metalinguagem: uma dissertação que explica o processo de sua produção por sua pesquisadora. O processo de sistematização de várias das experiências que vivi e dos vários conhecimentos que tive durante o mestrado pode parecer enfadonho para pesquisadores/as experientes, porém foi de grande importância para mim e considero que pode ser importante para pesquisadores/as iniciantes também. Optei por explicar cada etapa fazendo uma analogia às peças de um quebra-cabeça e as relações possíveis diante dos encaixes e desencaixes.

Existem quebra-cabeças de variados tamanhos, número e formato de peças. Existem quebra-cabeças para crianças, para jovens, adultos, para iniciantes e para exímios/as jogadoras/es. Há quem diga que eles ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico, que são uma brincadeira, ou uma boa ocupação do tempo. E até competições de quebra-cabeças acontecem em vários lugares do mundo. Tenho duas primas que amam quebra-cabeças. Foi observando sua habilidade em montar quebra-cabeças de até 5000 peças, que comecei a pensar nas possibilidades de escrever a dissertação utilizando esse jogo nas diferentes facetas metodológicas possíveis. Desse modo, a pesquisa aqui desenvolvida pode ser considerada um grande quebra-cabeça que foi sendo construído e montado em um exaustivo trabalho intelectual. Não obstante, as peças foram articuladas e montadas em equipe, como foi explicitado em meus agradecimentos.

Foco aqui na certeza de que habilidades distintas são exigidas na construção e montagem de uma dissertação. Essas habilidades podem e são desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do processo de elaboração da pesquisa e dos procedimentos metodológicos escolhidos, assim como a habilidade de montar quebra-cabeças pode ser desenvolvida até que alguém fique fera como minhas primas. Apesar de me inspirar na minha própria dissertação para escrever este texto, as peças desse quebra-cabeças não são

componentes apenas de uma pesquisa de mestrado, mas podem compor qualquer pesquisa.

Um quebra-cabeças é um jogo de encaixe de peças para formar uma imagem, um cenário. Nesse sentido, esta dissertação é o resultado da montagem desse quebra-cabeças. Esta dissertação é a imagem ou o cenário que montei ao longo desse tempo de mestrado. É importante ressaltar que não corresponde à representação de algo ou à vontade de se encerrar nela própria. A imagem desse quebra-cabeça - leia-se: esta dissertação ou este trabalho -, tentando se inserir no campo das pesquisas pós-críticas, “não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 34). Nesse caso, a imagem é o produto de dúvidas, questionamentos que começaram muito antes de minha entrada no curso de mestrado e que se multiplicaram, mas me deram também a oportunidade de procurar respostas e também de questionar outras coisas, aprender sobre outros olhares. Assim, esse quebra-cabeça não se mostra convencional, como os citados acima, visto que as peças não estavam prontas, expostas previamente, para que eu as juntasse. Elas precisaram ser construídas, criadas e reinventadas.

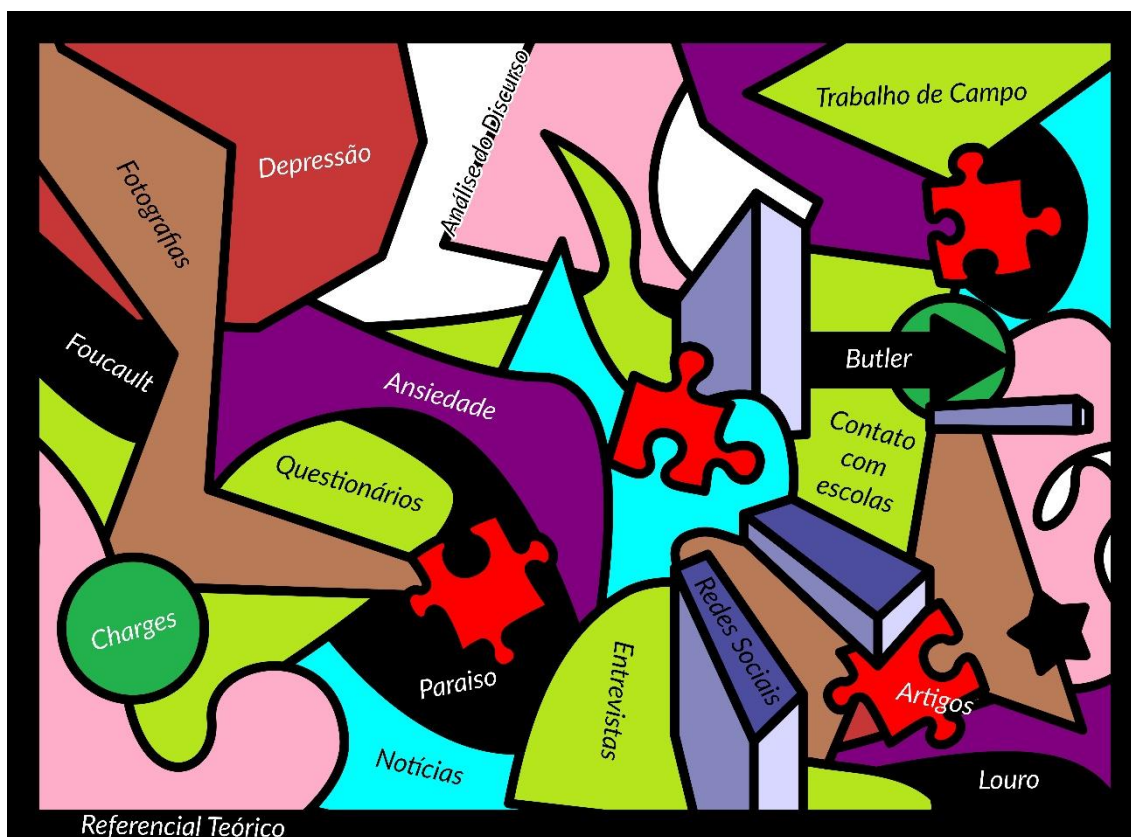
Nesse sentido, montar esse quebra-cabeça é mais do que simplesmente juntar peças. Isso, porque as peças do quebra-cabeça de uma pesquisa não estão já recortadas em um material firme e resistente, nem prontas para serem encaixadas umas nas outras. As peças desse quebra-cabeça são construídas uma-a-uma pelo/a pesquisador/a. Essas peças não preexistem assim como não existem dados prontos a serem coletados. Em pesquisas pós-críticas “preferimos chamar de ‘produção’ de informação” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.17). E são muitas as peças a se construir e são muitas as possíveis formas de montá-las em um quebra-cabeça. Os materiais usados são maleáveis e efêmeros.

Com base nessa concepção de produção de peças para o Quebra-Cabeça-Dissertação, pode-se imaginar que mesmo criando as peças para o jogo, tem-se, ao final, um cenário ou imagem pré-estabelecida. Não é essa a ideia trabalhada em toda a dissertação. A imagem final é uma dissertação. De certa forma, há uma formatação esperada para esse tipo de texto que o configura dentro das exigências para a conclusão do mestrado. É um gênero textual acadêmico. Por mais inventiva, criativa e ousada que eu poderia ter sido, o texto-final esperado para o relato dessa pesquisa é uma dissertação. Nesse sentido, então, não existe um cenário pré-definido de conceitos, metodologias, "resultados", produção de informações, pois, conforme reafirmei acima, essas são



questões efêmeras, maleáveis, não fixas. A moldura pré-estabelecida segue a norma do texto-dissertação. Assim, produz-se peças não lineares, com tamanhos e cores distintas e sem simetria, mas, ao final, tem-se uma dissertação, que teve por objetivo - também - a obtenção do grau de mestra. A Figura 1, é uma tentativa de ilustração do meu Quebra-Cabeça-Dissertação, das peças que construí, das que me constituíram mestranda e que de alguma forma contribuíram positivamente ou até mesmo negativamente para esse resultado inacabado que é uma pesquisa acadêmica.

**Figura 1** - Quebra-Cabeça-Dissertação



Fonte: Elaborada pela autora - Ilustradora Thayssa Mateus de Oliveira Silva

Na Figura 1, podem-se observar algumas das características já citadas para esse Quebra-Cabeça-Dissertação: peças construídas sem formato regular e sem tamanho previsto, sem imagem pré-determinada. Isso se deve à especificidade que cada pesquisa possui. Cada pesquisador/a tem uma história e é atravessado/a por discursos diferentes ao longo da vida pessoal e acadêmica que o/a fazem pensar de uma determinada forma. Por isso, diferentes pesquisadores/as têm olhares distintos sobre suas pesquisas, tomam “coisas” diferentes como objetos e fazem perguntas diferentes sobre tais objetos.

Concordo com Veiga-Neto (2002) que “é o olhar que botamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p.30). Isso pode parecer estranho para pesquisas de certas áreas, que podem estar acostumadas a pensar que o mundo está dado e só precisa ser descoberto ou desvendado. Mas apesar de soar estranho, isso não é ruim, pois esse é o motivo pelo qual há diversidade de pesquisas sendo desenvolvidas nas diferentes áreas, abrindo possibilidade de discussões ricas e com várias formas de explicar o mundo. “Não se trata de pensar em melhores e piores representações, mais ou menos corretas; nem de pensar que umas sejam mais verdadeiras do que outras [...]. O que interessa é o sentido que damos ao mundo.” (VEIGA-NETO, 2002, p.32).

Este capítulo foi dividido conforme cada etapa da pesquisa que configura uma peça desse Quebra-Cabeça-Dissertação. Pode seguir uma ordem cronológica ou não, pois algumas peças são produzidas simultaneamente, outras necessitam de um tempo específico para serem elaboradas. Não é uma receita de bolo! Este texto não tem caráter normativo, pois se insere no contexto de pesquisas que “têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. (PARAÍSO, 2004b, p.287). Além disso, “uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.15. Grifo das autoras).

As peças desse Quebra-Cabeça-Dissertação que consegui descrever e explicar são: 2.1 “As primeiras peças: peças teóricas”; 2.2 “O projeto de pesquisa: uma peça que se transforma em mapa guia”; 2.3 “O trabalho de campo: As peças de entrevistas e suas múltiplas possibilidades”; 2.4 “As peças da atualidade: um dos maiores desafios para um/a pesquisador/a”; 2.5 “Um Quebra-Cabeça-Dissertação: o trabalho final que não acaba aí”.

## **2.1 As primeiras peças: peças teóricas**

É necessário muito estudo para se programar uma pesquisa acadêmica. Geralmente uma pesquisa nasce de uma pergunta, de um questionamento que intriga, que não aceita respostas simplistas, ingênuas ou óbvias. Então, um primeiro passo é estudar sobre o tema que envolve a pergunta intrigante. Procurar por autores/as que trabalhem com o tema e por suas produções. Rastrear outros/as autores/as a partir de cada leitura. Estudar pesquisas já realizadas no campo e estudar as conclusões dos trabalhos e as

metodologias escolhidas pelos/as pesquisadores/as, suas vantagens, desvantagens e adequação ao objeto. A partir daí, ir reelaborando a pergunta, deixando surgir outras perguntas que sejam derivadas da primeira para assim chegar a uma pergunta que seja interessante e que não esteja descontextualizada dos acontecimentos de sua época e das investigações anteriores.

Após realizar essa empreitada, é necessário fazer escolhas teóricas, ser interesseiro/a para delimitar a abrangência de seu trabalho. Selecionar as pesquisas e autores/as que serão úteis e adequados à pesquisa que se pretende realizar, ao objeto de estudo. Essas são as primeiras peças a serem construídas: as peças teóricas. A partir dessas peças teóricas é que são elaborados a pergunta, o objeto, o objetivo. A pergunta deve incluir o objeto e o objetivo. Esses, por sua vez, só são definidos tendo um referencial teórico como perspectiva. O referencial teórico é o que dá suporte à pesquisa e o que sustenta a pergunta. Após delimitar sua pesquisa, faz-se necessário construir peças a partir da seleção de trechos de teorias e trabalhos realizados por outros/as pesquisadores/as para atribuir sentido àquilo que se quer dizer. São recortes interessados de frases, conceitos, termos que se juntam às suas palavras e às informações que se produz para dar origem a um novo trabalho. Devem ser palavras escolhidas cuidadosamente que farão também um trabalho analítico e político. São peças que se constroem do início ao fim da pesquisa dissertação.

Essas peças estão representadas na Figura 1 pelas peças de cor preta. Perceba que o Quebra-Cabeça-Dissertação foi alicerçado em um Referencial Teórico e algumas das peças teóricas que compõem esse bloco foram representadas também com nomes de autores/as importantes para esta pesquisa, por exemplo, Foucault, Paraíso, Butler e Louro. Na dissertação, um capítulo é destinado a expor e explicar as escolhas teóricas, os/as principais autores estudados e as teorias que serviram para as análises. Isso tudo será explicado no capítulo 4 desta dissertação, intitulado Referencial Teórico. Agora disserto um pouco sobre uma peça muitíssimo importante, o projeto de pesquisa. Este funciona como um croqui, um mapa guia que ajudará o/a pesquisador/a a fazer escolhas importantes para a pesquisa.

## 2.2 O projeto de pesquisa: uma peça que se transforma em mapa guia

O projeto de pesquisa é uma peça que começa com rabiscos. Começa com esboços de perguntas, de objetos e de objetivos. Vai sendo reescrito até que se adquira uma consistência teórica e metodológica necessária e se transforme em um mapa guia para sua pesquisa. O projeto será um croqui para o Quebra-Cabeça-Dissertação. Já que em uma pesquisa não há imagem pré-determinada, o projeto serve como a primeira construção, programação, planejamento para a pesquisa e base de onde se pode ir construindo as outras peças desse quebra-cabeça. Daí a importância de se escrever um projeto para sua pesquisa: por meio dele muitas questões vão sendo respondidas, se contextualizando e se organizando. Assim, quando o/a pesquisador/a vai ao campo, já tem um mapa, um croqui, que o/a guiará por um trajeto de pesquisa não tão incerto. Ele é um ponto de partida interessante e, em meu ponto de vista e do grupo de pesquisa de que participo (o GECC), é também necessário.

Escrevi meu projeto sob a orientação da Dra. Marlucy e do seu grupo de orientação<sup>6</sup> composto por outros/as alunos/as da iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Cada um/a lia o projeto do/a outro/a e contribuía com o que podia, dando sugestões, fazendo perguntas, mostrando trechos que não ficaram bons ou elogiando trechos que estavam bem escritos. Portanto, nem meu projeto de pesquisa nem mesmo minha dissertação foram escritos por mim de forma isolada. Eu estava a todo instante trocando ideias com outros/as pesquisadores/as e amigos/as. Ele ficou dividido nas seguintes partes: Apresentação; contextualização do objeto; justificativas; referencial teórico; objetivos; metodologia; comprometimentos éticos; cronograma e referencial bibliográfico. Assim, descrevo abaixo como foi o processo e como ele foi desenvolvido ao longo do tempo no mestrado.

Primeiro defini o tema a ser pesquisado e fiz uma breve contextualização sobre ele. Pode ser uma contextualização histórica ou focada somente em uma parte do tema de interesse. No meu caso, o tema é sexualidade e fiz uma contextualização sobre sexualidade nas escolas e sobre a heteronormatividade. Depois é necessário apresentar as

---

<sup>6</sup> A Dra. Marlucy Paraíso adota um método de orientação em grupo. O grupo é formado por ela, na posição de orientadora, e por seus/as alunos/as de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A orientação dos trabalhos desenvolvidos acontece para cada integrante do grupo com a participação dos/as outros/as alunos/as, que leem os trabalhos uns/umas dos outros/as e desenvolvem pareceres sobre tais trabalhos. Assim, é possível que ocorra uma formação diversificada e colaborativa de seus alunos/as. Ocasionalmente, se necessário, ocorrem orientações individuais.

justificativas para a realização da pesquisa proposta no projeto. Pode-se utilizar uma justificativa pessoal, como os motivos que levaram a querer pesquisar tal tema. No entanto, ela não é suficiente. É necessário apresentar justificativas mais fortes que não se resumam somente ao interesse do/a pesquisador/a. Por exemplo, justificativas de interesse social, acadêmico, científico, artístico, etc.

Apresento abaixo as três justificativas que apresentei no meu projeto para o desenvolvimento desta pesquisa. A primeira de cunho pessoal e dos desafios que encontrei em minha trajetória profissional. A segunda de cunho social, já que pude identificar um tema polêmico e contraditório entre os/as profissionais de ciências nas escolas. Havia muita dúvida, muitas opiniões e pouca orientação sobre como os/as professores/as de ciências deveriam trabalhar o tema sexualidade na escola. Portanto, justifiquei pela importância de se mapear os discursos que regiam esse trabalho atualmente nas escolas investigadas. A terceira justificativa encontra validade em uma lacuna que encontrei nos trabalhos acadêmicos e científicos sobre esse tema de pesquisa.

Diante das justificativas, concluí que a realização da pesquisa se configurava importante para preencher uma lacuna nas discussões sobre sexualidade na escola. Algumas perguntas que me intrigavam eram: Quais discursos sobre sexualidade são assumidos e divulgados por professores/as de ciências? Que campos discursivos estão disputando espaço? Que disputas e relações de poder podem ser identificados nesses discursos? Que lutas estão sendo empreendidas nos discursos de sexualidade no ambiente escolar? Essas perguntas que pretendi responder foram discutidas nesta dissertação e, em parte, respondidas. Certamente são uma contribuição importante para as discussões sobre o tema da sexualidade na escola, sobretudo para professores/as de ciências que se encontram presos a tantos dilemas e responsabilização.

Após apresentar as justificativas, escrevi um tópico sobre o referencial teórico que escolhi para me ajudar nas perguntas e nas análises. Alguns projetos e dissertações não contêm um item exclusivo para isso. Mas ainda que você escolha não o colocar no projeto final é importante escrevê-lo para ajudar a entender melhor e delimitar suas escolhas teóricas. Se você não conhecer bem os conceitos importantes para o seu trabalho não poderá falar com propriedade sobre eles, ou utilizá-los com coerência ao longo do texto. Além disso, é importante que você apresente essas escolhas para seu/sua leitor/a. Aqueles/as que lerem seu trabalho não são obrigados/a a saberem como você entende isso ou aquilo. Quando você diz a ele/a o que você entende por tal conceito, ou como você usa

tal palavra, você facilita a compreensão do seu texto e evita que o/a leitor/a faça uma apropriação diferente daquilo que você escreveu.

Claro que não temos controle sobre a compreensão do/a leitor/a e do uso que fará. Mas podemos tentar ser mais colaborativos ao escrever e ao usar os conceitos. Esta dissertação também possui um referencial teórico – capítulo 4, para explicitar conceitos principais para as análises –, mas não exatamente igual ao do projeto. Ao longo da pesquisa e após o trabalho de campo, pode-se perceber que alguns conceitos que pensávamos ser importantes para análise deram lugar a outros conceitos que se mostraram mais adequados. O esforço que se fez antes para escrever o projeto não é em vão. Com certeza é importante para o amadurecimento do/a pesquisador/a e também para se chegar à conclusão de quais conceitos são mais adequados. Isso evita incoerências e confusões conceituais em seu texto, além de produzir argumentos e conclusões mais sólidos.

Com a contextualização do tema feita, a pesquisa justificada e os conceitos esclarecidos, o próximo passo é explicitar os objetivos geral e específicos da pesquisa. Dica importante para os objetivos é utilizar verbos de ação possíveis de se verificar depois. Analisar, identificar, mapear, descrever, conceituar.

O objetivo geral foi identificar e analisar os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências, as relações de poder estabelecidas nesses e por esses discursos, assim como as posições de sujeito neles disponibilizadas e demandadas. Meus objetivos específicos foram: a) Mapear e analisar os aspectos relacionados à sexualidade que o/a professor/a de ciências se propõe a trabalhar e discutir com os seus/suas alunos/as e quais eles/as não estão dispostos/as a trabalhar; b) Identificar e analisar as concepções de sexualidade dos/as professores/as de ciências; c) Descrever e analisar os discursos que dão suporte à compreensão de sexualidade dos/das os/as professores/as; d) Analisar as relações de poder constitutivas desses discursos sobre a sexualidade; e) Mapear e analisar as posições de sujeito demandadas nos discursos assumidos pelos/as professores/as de ciências.

Especifiquei muitos objetivos específicos, um desmembramento do objetivo geral. Não consegui atender a todos eles nesta dissertação, ainda assim, foi importante tê-los elaborado. A adequação dos objetivos de uma pesquisa, assim como da metodologia, ao tamanho, ao tempo da pesquisa e ao esforço necessário para desenvolvê-la não é óbvia e vai se aprendendo com o tempo/experiência e com outros trabalhos que se lê/estuda. O mestrado no Brasil é, geralmente, de duração de dois anos e são dois anos onde o/a estudante muito tem a aprender. Juntando a inexperiência do/a aluno/a com as muitas

exigências de alguns programas de pós-graduação costuma-se não ser possível desenvolver uma pesquisa muito grande. No meu caso, tanto os objetivos quanto a metodologia foram além do que pude fazer no trabalho final. Isso será explicado adiante.

A escolha da metodologia e das ferramentas metodológicas utilizadas é decisiva na produção de informações. Chamamos, nas pesquisas pós-críticas, de produção de informações todo material que venha da pesquisa realizada. Sejam eles áudios, vídeos, imagens, fotografias, recortes da mídia (reportagens, jornais, charges, etc.), cadernos de campo, entrevistas transcritas, documentos analisados ou outros materiais, pois, consideramos que nada disso está “dado” esperando que o pesquisador apenas realize uma “coleta” e encontre/desvende uma realidade que estava escondida ou ainda não revelada. Por si só nenhum desses materiais diz. Eles somente adquirem sentido quando são relacionados entre si, ligados ao objeto de estudo e aos sujeitos investigados, a partir das análises.

Metodologias diferentes, ainda que aplicadas ao mesmo objeto, podem levar a questionamentos, à produção de informações diferentes e a conclusões diferentes em uma pesquisa. Portanto, o planejamento da metodologia que será utilizada para desenvolver a pesquisa é fundamental. Ela deve estar em consonância com as decisões teóricas, com o objeto e objetivo do trabalho. Ir a campo sem um planejamento da metodologia é como cair de paraquedas em um campo de batalha. Não se vai saber para onde olhar, o que tomar nota, como agir. Corre-se um sério risco de ter em mãos para análise mais dúvidas e mais confusão em relação ao problema de pesquisa. É preciso ter em mente que não é possível ir a campo e anotar tudo, observar tudo, ver tudo. A totalidade não existe. Algo sempre escapa. O olhar, os ouvidos, os sentidos precisam estar direcionados.

Nos estudos pós-críticos, perspectiva na qual se insere esta dissertação, não se é recomendado um único método. Ao pensarmos a metodologia que vamos utilizar, “traçamos, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens e artefatos” (PARAÍSO, 2012, p.32). Porque compreendemos metodologia como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa.” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p.16).

A metodologia não é escolhida tendo por finalidade encontrar uma resposta certa para o problema de pesquisa. Uma perspectiva pós-crítica “não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo”

(VEIGA-NETO, 2002, p. 34). As investigações que compartilham dessa perspectiva “se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos.” (MEYER, 2012, p.50).

Outro fator que precisa ser considerado é a não neutralidade do/a pesquisador/a e sua influência na produção das informações. Não estamos aqui falando de um viés que contamina os dados da pesquisa. Estamos considerando que o tema da pesquisa, problema de pesquisa, o objeto de estudo, a metodologia, o trabalho de campo foram construídos e desenvolvidos por uma pesquisadora que tem interesses e gostos pessoais, que tem uma história de vida e uma motivação para fazer pesquisa. Estamos considerando que não é possível deixar de ser sujeito dos discursos pelos quais estamos subjetivados para fazermos a pesquisa e que a pesquisa e sua necessidade é uma construção social e histórica.

Reconhecendo que nenhuma pesquisa é neutra e isenta das contribuições do/a pesquisador/a, “tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2002, p.34). Para isso, também contei com a contribuição dedicada de outros/as pesquisadores/as e amigos/as que fizeram a leitura cuidadosa do projeto e deste trabalho e apresentaram seus pareceres e críticas, me ajudando a refletir sobre a minha ação e escolhas como pesquisadora e sobre a pesquisa que desenvolvi. A partir disso, submeti o projeto à análise do Comitê de ética, a qual explicarei a seguir.

Outro tópico do meu projeto de pesquisa foi o comprometimento ético (Apêndice 1) com a pesquisa. O/a pesquisador/a precisa estar comprometido eticamente com os/as envolvidos/as em sua pesquisa para não lhes causar danos, preservando-os de constrangimentos desnecessários ou estando pronto para sanar qualquer prejuízo que a pesquisa possa lhes causar. Além disso, princípios éticos da pesquisa trazem maior segurança ao leitor sobre a veracidade das informações produzidas e o compromisso com as análises realizadas. Meu projeto de pesquisa foi submetido à análise no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMG) e a pesquisa foi aprovada (Número CAAE: 51144315.1.0000.5149). O CEP-UFMG é “o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade<sup>7</sup>”.

---

<sup>7</sup> Retirado do site <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>. Acesso dia 22/03/2018.



Em penúltimo lugar, é necessário pensar em um cronograma para se desenvolver a pesquisa e explicitá-lo no projeto. Os prazos estipulados devem conter uma coerência com o tempo total disponível para a pesquisa e é recomendável que não se trabalhe com o prazo limite, já que imprevistos acontecem. Entre as atividades que podem ser especificadas no cronograma estão tempo destinado às disciplinas, revisão bibliográfica, reescrita do projeto, elaboração e inserção no campo de pesquisa, produção das informações, transcrição das informações, análise das informações, redação da dissertação, preparação de artigos, defesa da dissertação. O tempo para essas atividades pode ser especificado de mês a mês ou de semestre em semestre ou por ano. Depende do seu interesse e do tempo total da pesquisa. Lembrando que algumas atividades são desenvolvidas em concomitância.

Por último, em um projeto de pesquisa, assim como em qualquer trabalho científico, deve-se especificar as referências bibliográficas utilizadas na elaboração do texto. Também deve-se ficar sempre atento/a às normas de formatação exigidas para o trabalho. A apresentação do projeto, que também recebe por nome a introdução, só foi escrita após ter sido feito todo o processo, porque esse é um tópico onde se apresenta o projeto e sobre o que se vai tratar nele. Então, para mim, só fez sentido escrever a apresentação após ter tudo definido e, no mínimo, esboçado.

Elaborar um projeto de pesquisa é, então, como construir um mapa guia, um croqui, para sua pesquisa. É não se sentir perdido em campo. É ter coragem e uma noção de como e por onde começar a “produção das informações”. Por isso ele é tão importante principalmente para pesquisadores/as iniciantes no meio acadêmico. No entanto, a efemeridade é uma característica das pesquisas pós-críticas. Nada é para sempre, nada é inquestionável, nada é imutável. Isso “porque queremos produzir outros sentidos para a educação” (PARAÍSO, 2012, p. 35). Queremos “montar, desmontar, remontar” (PARAÍSO, 2012, p. 35)”, “decompor e recompor” (PARAÍSO, 2012, p. 36), “multiplicar os sentidos” (PARAÍSO, 2012, p. 39) e os “significados daquilo que lemos na luta para mostrar a não fixidez do significado.” (PARAÍSO, 2012, p. 39).

Da mesma forma, nosso projeto não pode ser escrito, lido e seguido de forma fixa, rígida e imutável. Devemos saber que aquilo que escrevemos também não pode ser considerado uma verdade absoluta, mas que também é uma produção histórica inserida em relações de poder que gerem regimes de verdade. Por isso, também no projeto de pesquisa pensamos uma metodologia que planejamos executar. Todavia, a metodologia deve ser repensada a todo momento e “ser construída no processo de investigação, de

acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Assim, em qualquer momento o/a pesquisador/a pode adequar as metodologias às necessidades da pesquisa. Essa efemeridade no processo de pesquisa não diminui a importância de se elaborar um projeto de pesquisa. Sendo assim, juntar/separar, recortar/colar e zigzaguear é uma habilidade que todo/a pesquisador/a precisa ter.

Há pesquisas em que se precisa definir outras coisas ou que não sejam necessárias tantas certezas durante o projeto. Reafirmo que este texto não é um modelo, mas sim, para provocar a reflexão e verificar o que cabe e o que não cabe, é para recortar e colar formando sua própria peça de quebra-cabeça. Escrevi o projeto desta dissertação de janeiro a setembro do ano de 2015. Foi muito tempo investido em ler, esboçar, escrever, reescrever, estudar e definir, fazer escolhas. Isso não quer dizer que construí um mapa certo. Fiz um exercício intenso de aprender o que era e como se fazia uma pesquisa pós-crítica. Feito isso, é necessário finalizar algumas peças e partir para outras. Neste caso, partir para o campo.

### **2.3 Entrevista e Análise do discurso: peças e possibilidades de montar o Quebra-Cabeça-Dissertação**

As ferramentas metodológicas utilizadas neste trabalho são duas: entrevistas individuais narrativas e análise do discurso de inspiração foucaultiana. Tais ferramentas foram muito importantes para compreendermos o objetivo da presente pesquisa, que consiste em analisar os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências, as relações de poder estabelecidas e as posições de sujeito disponibilizadas por esses discursos. A entrevista foi utilizada como uma importante peça para a construção de peças e montagem do Quebra-Cabeça-Dissertação. Já a análise do discurso de inspiração foucaultiana se tornou uma ferramenta de junção, encaixe, criação e análise desse material produzido. Por meio dessas ferramentas metodológicas, construíram-se peças importantes para se pensar esta dissertação, bem como o objetivo geral dela e o modo de análise específico utilizado, que são de inspiração foucaultiana.

Então, este tópico foi redividido em duas partes. Na primeira delas, o 2.3.1, escrevo sobre a entrevista como ferramenta de produção de informações, na medida em que trabalho os procedimentos metodológicos dessa ferramenta. Na segunda parte, 2.3.2,

escrevo sobre a análise do discurso de inspiração foucaultiana: partes teórica e prática juntas compondo as formas de se montar o Quebra-Cabeça-Dissertação.

### ***2.3.1 Entrevista narrativa como possibilidade de criação: peça metodológica do Quebra-Cabeça-Dissertação***

As entrevistas são o método utilizado para a “produção de informações” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p.16) que foram posteriormente transformadas em materiais para proceder a análise do discurso. Nesta pesquisa de mestrado, os materiais produzidos foram uma ficha com informações sobre os/as entrevistados/as, conforme modelo do Apêndice 1, os áudios das entrevistas, as transcrições dos áudios (Apêndice 4)<sup>8</sup> e notas sobre o contato com os/as entrevistados/as e sobre as entrevistas.

Foram realizadas entrevistas narrativas com 10 professores/as de ciências atuantes no chamado ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano do EF) na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Esses/as professores/as, em sua maioria, atuavam em outras escolas, públicas ou particulares, às vezes, com turmas dos mesmos anos escolares, outras vezes com outros níveis de ensino, por exemplo no ensino médio. Nessa perspectiva, não há intenção de totalização e generalização dos resultados como se eles pretendessem explicar “a realidade”, nem mesmo a intenção de prescrever medidas e ações de intervenção homogêneas e universais. Portanto, o número da amostra foi escolhido diante da necessidade de se fazer entrevistas consistentes e análise das informações produzidas, tentando considerar sempre o tempo hábil para o desenvolvimento da pesquisa. Além do número de professores/as, outro recorte foi preciso fazer: a escolha do segmento educacional. A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte foi escolhida por ser o Município o órgão incumbido, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 -, de oferecer, com prioridade, o ensino fundamental, ficando o Estado incumbido apenas de assegurá-lo. (BRASIL, 1996).

Com alguns/algumas desses/as professores/as foram realizadas apenas uma entrevista, mas que se mostrou satisfatória considerando os assuntos que propus, novos assuntos que surgiram e fatores que foram levantados por eles/as mesmos/as. Essas

---

<sup>8</sup> Apenas a transcrição de uma entrevista foi disponibilizada na íntegra, como apêndice, nesta dissertação, a título de consulta. Caso alguém deseje ter acesso à transcrição das outras entrevistas, como *corpus* de pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail [tayline.silva@yahoo.com.br](mailto:tayline.silva@yahoo.com.br).

entrevistas tinham uma média de uma hora e trinta minutos de duração. Os/as professores/as tinham total liberdade de fazerem pausas na entrevista ou até mesmo de interrompê-la e finalizá-la, caso quisessem. Por esse motivo, alguns/as professores/as optaram por encerrar a entrevista em um dado momento para continuar em um outro dia e horário. E assim foi feito, sempre respeitando a disponibilidade de tempo e de colaboração do/a entrevistado/a. Portanto, com alguns/algumas professores/as foram realizadas duas entrevistas em dias diferentes. As entrevistas foram áudio-gravadas, com a autorização prévia dos/as entrevistados/as.

A entrevista narrativa é flexível e possui um roteiro prévio (Apêndice 3), porém, “não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e o que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 33). Nas ciências sociais, as entrevistas, tais como as semi-estruturadas e narrativas, “têm sido consideradas como ‘conversas com um objetivo’” (BURGESS, 2001, p.112), pois “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (FLICK, 2004, p. 89). Baseando-me nessas ideias, construí um roteiro para as entrevistas que se mostrou flexível o suficiente para conduzir o processo como uma conversa, uma troca de ideias, que permite que o/a entrevistado/a discorra tranquilamente sobre o tema, sem se preocupar com uma resposta certa, correta e objetiva.

Esse modo de entrevistar “utiliza uma série de temas e tópicos em torno dos quais se constituem as questões no decurso da conversa” (BURGESS, 2001, p.112). Não há necessidade de formulação de questões objetivas prévias, mas sim da definição clara de tópicos a serem discutidos em momentos oportunos dessa conversa que se configurou ao longo da própria entrevista. Além disso, elementos que surgiram ao longo da entrevista e não estavam previstos no roteiro foram acatados e desenvolvidos, a fim de compreender as demandas do/a entrevistado/a.

Na entrevista narrativa, os/as pesquisados/as falam de forma espontânea, livre, sem se prender a um roteiro determinado. Essa técnica “permite ao/a narrador/a a elaboração de imagens de si, do outro e do mundo e a atribuição de significados às suas experiências, constituindo-se como forma discursiva privilegiada para a compreensão das interpretações dos sujeitos sobre si mesmos, numa possível invenção de si” (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.3). Além disso, também permite “olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas

também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte” (SILVEIRA, 2007, p. 118). Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa tem como base uma questão gerativa referente à temática em estudo. Nesse sentido, se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos. Os autores ainda argumentam que esse tipo de entrevista estimula o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento de sua vida e do contexto social em que vive, permitindo que os/as pesquisados/as contem suas histórias, interpretando-as, significando-as e ressignificando-as.

Dessa forma, nas narrativas o/a autor/a não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela. A narratividade torna-se então em um recurso que visa investigar a intimidade dos/as entrevistados/as, possibilitando a riqueza de detalhes. Josso (2004) argumenta que a metodologia de trabalho com narrativas, permite aos/às narradores/as a produção de pensamentos, ideias e interpretações que façam sentido para eles/as. De acordo com a autora, os relatos possibilitam que os/as próprios/as narradores/as, se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Para Teixeira e Pádua (2006)

A narrativa trabalha com o suceder das coisas, não com o mero transcorrer, mas dos momentos significativos dos tempos nas vidas dos sujeitos. Neste sentido, possibilita a abertura de um horizonte temporal significativo, no qual os sujeitos (re)significam o passado e o futuro a partir da consciência que possuem no momento presente. É o ponto de vista do presente que ilumina a construção imaginativa do passado e do futuro, tornando-os significativos. (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.5).

Dessa forma, a entrevista narrativa, nos pareceu mais adequada para o recolhimento dos sentidos, significados e interpretações pois ela “é como uma pausa que ao mesmo tempo movimenta, que move as lembranças, reinventando a vida. Em meio ao turbilhão e aos ritmos intensos dos tempos (pós) modernos, a entrevista pode ser repouso que é também vigília e celebração (TEIXEIRA; PÁDUA, 2006, p.10). Assim, ao realizar e analisar as entrevistas não busquei “verdades” a serem reveladas, mas procurei entendê-las como discursos de seu tempo.

Fiz contato com os/as professores/as entrevistados/as de diferentes formas. Inicialmente duas amigas pessoais me indicaram três colegas de trabalho delas que atendiam aos critérios desta pesquisa. Entrei em contato com estes/as três e todos/as foram solícitos/as e aceitaram o convite para participar. Pedi a cada um deles/as para me indicar algum/a outro/a colega para que eu entrasse em contato e convidasse para participar da

pesquisa. Dos/as indicados/as nem todos/as responderam ao convite. Paralelamente a isso, procurei algumas escolas municipais e fui procurando pelos/as professores/as de ciências que atuavam ali e fiz o convite. Convidei ao todo 14 professores/as, dos quais 10 aceitaram o convite e contribuíram com a pesquisa. Não se firmou vínculo com nenhuma instituição, visto que esta pesquisa tem como interesse os discursos que interpelam os/as entrevistados/as. Elas foram apenas um meio para chegar aos/às professores/as interessados/as nesta investigação e, em alguns casos, o local da entrevista.

O contato inicial exigia em certa parte uma formalidade que apresenta a pesquisa realizada com a seriedade e comprometimento que possui. Apresentei-me como mestrande/pesquisadora e falei um pouco sobre a pesquisa e porque os/as estava convidando para participar. No entanto, após contato inicial, a formalidade dava lugar aos poucos a uma atitude que tinha intenção de se afastar da relação pesquisadora – entrevistado/a para uma relação de coleguismo e colaboração. Apesar de não haver muita oportunidade de aproximação entre mim e o/as entrevistados/as antes do dia e horário marcado para entrevista, considerei importante lançar mão de outras estratégias para tentar tornar a situação da entrevista mais agradável e confortável para eles/as. Falei um pouco da minha experiência como professora e das minhas motivações para desenvolver este estudo. Fiz esforço para me colocar em pé de igualdade, como uma professora que conversa com um/a colega de trabalho ao invés de uma entrevistadora que interroga um sujeito/objeto. A entrevista adquiriu em muitos momentos o caráter de uma conversa entre pares como era meu objetivo, visto que “é vital desenvolver um clima de confiança entre aqueles com quem as entrevistas se realizam” (BURGESS, 2001, p.114), mas não se pode desconsiderar as relações de poder implicadas entre mim e os/as entrevistados/as.

As entrevistas aconteceram em local escolhido pelo/a entrevistado/a visando favorecer um ambiente agradável e familiar para que ele/a se sentisse à vontade durante a entrevista. Algumas entrevistas ocorreram nas escolas onde estes/as professores/as trabalham, outras foram combinadas em outros locais, no entanto, em todos os casos, esses locais estavam relacionados ao ambiente escolar ou universitário. Um professor entrevistado, por exemplo, sugeriu que nos encontrássemos na UFMG para fazermos a entrevista após eu ter me identificado como estudante dessa instituição. Ele alegou que também estudou na UFMG e que o ambiente era acessível e familiar a ele. Diante disso, nós combinamos e nos encontramos na biblioteca central da UFMG. Nesse sentido, reitero como foi importante favorecer ao/a entrevistado/a um ambiente à sua escolha para que ele/a ficasse mais à vontade durante o processo.

Antes de iniciar a entrevista, apresentei novamente a pesquisa e me coloquei à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Ao apresentar a pesquisa aos/às entrevistados/as deixei claro que não seria juíza das informações, que não faria juízo de valor sobre as opiniões deles/as ou seus posicionamentos e que suas opiniões não seriam reprimidas ou desrespeitadas. O/a entrevistado/a foi informado sobre a ética da pesquisa e da liberdade de concordar ou não em participar. Também informei sobre a confidencialidade e privacidade das informações e de que a qualquer momento ele/a poderia pausar, interromper ou encerrar a entrevista e decidir sobre o uso ou não das informações até ali produzidas.

Pausas nas entrevistas ocorreram por motivos diversos: necessidade de beber água, ir ao banheiro, ou pela necessidade de atender a alguma solicitação externa, como alguém que pede informação sobre algo ao/à entrevistado/a, ou que informa necessitar fazer uso da sala onde estávamos – e nesse caso trocamos de sala –. Em uma das entrevistas o/a professor/a pediu para que eu interrompesse a gravação do áudio para que ele me contasse um caso sobre o tema sexualidade, ocorrido na escola em que ele trabalhava, mas que ele/a não gostaria que fosse registrado. Atendi à solicitação interrompendo a gravação. Após relatar o caso, o/a entrevistado/a reiterou que gostaria que esse caso não fosse utilizado na pesquisa e sua solicitação foi atendida. Não houve nenhum caso de desistência ou cancelamento do uso das informações.

Explico agora, a partir do roteiro (Apêndice 3), como foram as entrevistas, lembrando que a ordem das questões, os temas e assuntos discutidos e a dinâmica foi única e irrepetível para cada entrevista. O roteiro da entrevista foi dividido em blocos ou categorias para facilitar a organização das informações produzidas.

Em um primeiro bloco a ficha de identificação do/a entrevistado/a e da entrevista foi entregue para que eles/as mesmos/as preenchessem com suas informações pessoais. Há um tópico mais adiante onde faço uma breve descrição sobre quem são meus/minhas entrevistados/as. Iniciávamos a conversa falando sobre a trajetória profissional do/a entrevistado/a, a motivação para cursar graduação na área de ciências biológicas e para a profissão de professor/a de ciências. Eu tinha claro em minha proposta de entrevista que era necessário aproveitar as oportunidades de discutir os tópicos do roteiro quando eles surgiam espontaneamente na conversa, para tornar a entrevista fluida e natural, sem cortes bruscos e sem a tediosa dupla pergunta/resposta. Quando os tópicos que eu pretendia discutir não apareciam espontaneamente eu oportunizava a discussão e introdução do tema na conversa. Evitei fazer perguntas incisivas. Na maioria das vezes, oportunizava a

discussão retomando algum fato relacionado que fosse de conhecimento público ou pedia para que o/a professor/a se manifestasse a respeito, falasse o que pensava ou como se sentia sobre o assunto.

Em um segundo bloco, os/as professores/as foram convidados/as a citar palavras que consideram importantes para entender/descrever como é o ensino de sexualidade na escola. Essas palavras serviram como um mote para iniciar a discussão sobre sexualidade na escola. A partir dessas palavras conversávamos sobre o tema e foi possível introduzir outros tópicos na discussão. No último bloco, estão listados os tópicos e algumas situações de conflitos, por muitos consideradas polêmicas, que considerei importante fazer presente na entrevista. Alguns dos tópicos são o que é sexualidade, sexualidade e gênero no currículo escrito, bissexualidade, casamento, adoção de crianças por casais homossexuais, ensino de sexualidade na escola, inclusão no currículo escolar das questões de gênero, manifestações públicas de carinho entre casais homossexuais, relacionamentos amorosos envolvendo mais de duas pessoas.

Agora que expliquei meu roteiro de entrevistas posso dizer sobre uma das coisas que aprendi com ele: houve um erro de planejamento. Na vontade de desbravar o assunto e dominar vários aspectos sobre o tema sexualidade programei um roteiro muito grande e abordei muitos assuntos nele. Abordei muitos assuntos sobre sexualidade – conceito de sexualidade, ensino de sexualidade e materiais utilizados, namoro na escola, namoro em diferentes fases da vida, métodos contraceptivos, manifestações públicas de carinho, bissexualidade, transexualidade, travestilidade – e muitos assuntos sobre outros temas que conversam com o tema sexualidade – gênero, currículo, casamento, família, adoção, métodos contraceptivos e planejamento familiar, além de outros temas que pudessem surgir.

Esse erro de planejamento é muito comum e por isso considero importante que o/a pesquisador/a sempre avalie as ferramentas utilizadas e sua adequação. Exponho alguns dos pontos negativos que considerei durante essa avaliação metodológica da minha pesquisa. O tempo de duração do mestrado me exigia um trabalho de campo mais sucinto, objetivo, e o roteiro que preparei, bem como o tempo de entrevista e material produzido, não estavam em compatibilidade com o tempo do mestrado disponível para pesquisa e análise. Dessa forma, houve a produção de um volume muito grande de informações que não foram utilizados nesta dissertação. Tudo isso também tomou um tempo muito grande do/a entrevistado/a e um tempo muito valioso para mim como estudante e pesquisadora. Outro ponto a ser analisado foi o fato de dificultar a seleção das



informações que realmente seriam utilizadas na pesquisa: foram produzidas quase 400 páginas de entrevistas transcritas. Empenhei muitas horas para transcrever e revisar as entrevistas e, a cada seleção de informações que fazia para montar peças para meu Quebra-Cabeça-Dissertação, eu precisava empenhar mais algumas horas para reler e categorizar tais informações.

Produzir um volume muito grande de informações durante a pesquisa pode confundir o/a pesquisador/a ao invés de ajudá-lo/a na escrita. Em um primeiro momento, tudo parece muito importante e necessário de ser utilizado, no entanto, excesso de empiria pode dificultar a análise e deixar o texto faltoso. Também não é ético, mas no caso da presente pesquisa isso aconteceu por falta de experiência. Não foi possível utilizar todas as informações produzidas, mas, ainda assim, elas não precisam ser desperdiçadas. Após a defesa desta dissertação essas informações podem e devem ser utilizadas para a produção de artigos e outros trabalhos científicos, inclusive na continuidade dos meus estudos na academia como em um doutorado, por exemplo.

Após fazer contato com os/as entrevistados/as, realizar as entrevistas e transcrevê-las foi preciso montar novas peças para meu quebra-cabeça. Montei muitas peças a partir da categorização de trechos das entrevistas guiadas por assuntos, por conceitos utilizados nas análises e sofri por não poder utilizar muitas informações que consegui produzir. Uma peça na Figura 1 representa os trechos de entrevista que utilizei nesta dissertação. Abrir mão da maioria das informações produzidas para chegar ao que realmente era importante ser utilizado nesta dissertação foi penoso e trabalhoso. Foram muitas peças montadas e algumas utilizadas, mas não isoladamente. As entrevistas só fazem sentido quando são analisadas utilizando ferramentas da análise de discurso de inspiração foucaultiana, que será explicada no tópico 2.3.2.

### ***2.3.2 Sob o olhar da análise do discurso: montar, construir e inventar um Quebra-Cabeça-Dissertação possível***

Conforme foi dito no início deste tópico, a análise do discurso foi utilizada como uma ferramenta metodológica para juntar, criar e inventar esse Quebra-Cabeça-Dissertação. A partir da teoria desenvolvida por Michel Foucault e sob os olhares de alguns de seus conceitos principais, analiso alguns discursos sobre sexualidade que pude identificar nas entrevistas, relações de poder estabelecidas e posições de sujeito

disponibilizadas que foram se constituindo. Nesse sentido, se a entrevista foi utilizada para se construir algumas peças desse Quebra-Cabeças-Dissertação, a análise do discurso de inspiração foucaultiana foi utilizada para dar sentido às diferentes peças criadas e para juntar, montar, separar e agrupar as peças podendo compor esta dissertação. Assim, criei, a partir dessa ferramenta, uma possibilidade de análise da produção de informações.

Desse modo, as informações produzidas foram submetidas a análise do discurso de inspiração foucaultiana. As entrevistas foram transcritas e as informações categorizadas, agrupadas de acordo com a semelhança e os conflitos que apresentaram para compor, assim, o Quebra-Cabeça-Dissertação. Tais categorias de análise foram relacionadas com os discursos que parecem subsidiar. Os conflitos e as disputas que emergiram foram ressaltados em vez de serem eliminados das categorias, pois em uma perspectiva foucaultiana eles são importantes nas análises, apontam para as relações de poder presentes. Como explicita Paraíso (2012), nessa perspectiva, “analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito” (PARAÍSO, 2012, p.28). A análise de discurso na perspectiva foucaultiana trata de demarcar o ponto em que certas práticas discursivas “se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam.” (FOUCAULT, 1972, p. 179).

Ao optar por fazer análise de discurso em nossas metodologias, estamos dizendo que vamos investigar, não só o discurso, mas os sujeitos produzidos pelo discurso, “a que condições ele está submetido, qual o seu status” (FOUCAULT, 2004, p.235). “Buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Ou seja, “trata-se de determinar seu modo de subjetivação” (FOUCAULT, 2004, p.235).

Consideram-se “os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 1972, p. 159). Portanto, “não se trata de buscar uma origem para determinado discurso, nem, muito menos, a intenção de quem produz certos discursos” (SALES, 2012, p. 125). Não se deve analisar os enunciados fazendo análise do pensamento. “Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto. Recusa-se a ser ‘alegórica’” (FOUCAULT, 1972, p. 159). Ou seja, não procura concepções ou ideias embutidas, escondidas, sentido figurado do que é enunciado. “Não é um retorno ao próprio segredo de origem; é a descrição sistemática de

um discurso-objeto” (FOUCAULT, 1972, p. 160) e de suas condições externas de possibilidades de existência.

A análise do discurso, nessa perspectiva, “só se pode referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados [...] descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (FOUCAULT, 1972, p. 126). Como explica Rosa Maria Bueno Fisher (2001), trata-se de analisar porque aquilo é dito, “suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso”, (FISHER, 2001, p.221).

Foucault (1972) reconhece “que as coisas, muitas vezes, são ditas umas pelas outras” (FOUCAULT, 1972, p. 127). Reconhece também que um “sentido manifesto” e facilmente aceito pode “encobrir um segundo” e que, de um modo ou de outro, “as coisas ditas dizem bem mais que elas mesmas” (FOUCAULT, 1972, p. 127). “Mas, de fato, esses efeitos de redobramento ou de desdobramento, esse não-dito que se encontra dito, apesar de tudo, não afetam o enunciado, pelo menos como aqui foi definido” (FOUCAULT, 1972, p. 127). Não afetam porque é preciso tratar o discurso “no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1972, p. 28). Ele “não apenas reflete ou nomeia a realidade pré-existente. Em vez disso, o discurso é uma força constituinte e define, por meio das relações heterogêneas de poder-saber, o que pode ser dito – e por quem – em determinado lugar e tempo histórico.” (SALES, 2012, p 124).

Admitimos que o discurso, enquanto objeto, está inserido em “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 2007, p. 96). Trata-se de relacionar o que foi dito com suas “condições de existência”, da situação em que foi dito, da sua singularidade, de “estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar de que outras formas de enunciação exclui” (FOUCAULT, 1972, p. 31). Em suma, é necessário manter o discurso em suas “asperezas múltiplas” (FOUCAULT, 1972, p. 179), de deixar a heterogeneidade e os conflitos/confrontos aparecerem, de evidenciar as relações de poder-saber, de não homogeneizar, não padronizar. “Buscamos exaltar a diferença e a multiplicidade” (PARAÍSO, 2012, p. 31).

## 2.4 As peças da atualidade: um dos maiores desafios para um/a pesquisador/a

Uma pesquisa pós-crítica não se fecha aos acontecimentos da atualidade. Ao investigar os discursos sobre sexualidades assumidos e divulgados por professores/as de ciências foi necessário estar à espreita de discursos sobre sexualidade divulgados também por outras pessoas, outros sujeitos, em outros locais, por exemplo nas redes sociais, na mídia, no marketing. Porque é necessário estar à “espreita” (DELEUZE, 1988) para relacionar seu objeto de pesquisa com os acontecimentos atuais. Na análise de discurso foucaultiana é necessário multiplicar os sentidos e mostrar que o poder está em toda parte (FOUCAULT, 2016) e que os discursos circulam por onde puderem, disponibilizando posições de sujeitos para serem ocupadas e disputando espaço com outros discursos.

É sempre um desafio fazer esse tipo de análise. É um desafio construir peças para um quebra-cabeça e depois encaixá-las de forma que façam algum sentido e, mais ainda, é um desafio pensar que existem várias formas de encaixá-las. Porque não existe uma verdade única, não existe uma verdade e uma resposta pronta para a sua questão de pesquisa. É o/a pesquisador/a que precisa construir as peças e atribuir-lhes sentido dentro das relações de poder que pode identificar. Nesses anos de mestrado muitas foram as discussões sobre o tema sexualidade que pude presenciar, nem todas pude apreender, nem todas pude incorporar nesta dissertação, no entanto, cada uma pode contribuir com o quebra-cabeça final de uma pesquisa. Depende da espreita do/a pesquisador/a e das ferramentas que se utiliza. É preciso estar atento! É preciso estar à espreita de novos acontecimentos! E é preciso construir peças novas a todo momento, em todo o processo de pesquisar. As etapas metodológicas não são partes isoladas. Em momento nenhum é possível sentar com os “dados coletados” e se isolar do mundo para ler o que “tem a me dizer”. Porque não existem dados a serem coletados e, portanto, não há o que eles tenham a dizer. O que é feito é pensar que sentido queremos dar a essas informações produzidas e como posso relacioná-las com um mundo complexo e fluido, efêmero, cujo sentido queremos apreender.

A dissertação, o Quebra-Cabeça-Dissertação, é o resultado de muitas peças que construí, as que pude usar e algumas também que foram necessárias dispensar. É possível ver, conforme ilustrado na Figura 1, que nesse quebra-cabeça faltam peças. São lacunas que uma pesquisa não pode completar. São novas perguntas que surgem durante a pesquisa e que não puderam ser respondidas – ainda. São lacunas necessárias a essa

perspectiva pós-moderna, que não pretende uma resposta final! “Não formula uma verdade absoluta” (CORAZZA, 2001, p.19). Que não pretende ser dono/a da verdade! Fazer análise nessa perspectiva, juntar as peças, é reconhecer que as peças foram criadas durante a pesquisa, que foi preciso ser interesseiro/a: selecionar, categorizar, acrescentar e rejeitar partes/peças e tentar trabalhar no campo das possibilidades dos discursos estudados. O/A “pesquisador/a pós-crítico/a renuncia tanto ao saber consolidado, quanto ao próprio acervo de conhecimentos obtidos por suas investigações” (CORAZZA, 2001, p.18). Eu, minha orientadora, meus/minhas amigos/as do grupo de pesquisa e do grupo de estudos de Foucault, como pesquisadores/as e estudantes pós-críticos/as que somos, não estamos além dos discursos que circulam na sociedade. Somos também sujeitos e de discursos vários. E assumimos que não somos neutros em nossas pesquisas.

Pesquisar em educação, pesquisar o campo das sexualidades, é um ato político. Escolher os discursos que iriam compor minhas análises, é um ato político. Esta dissertação se insere no campo político de lutas por direitos. Minha dissertação é o resultado de uma pesquisa que precisava ser concluída, que necessitava ser montada e apresentada como uma imagem final. Entretanto, é um trabalho que não acaba em si. Assumir isso não é fazer a conclusão de uma pesquisa reconhecendo falhas. Assumir isso é definir a metodologia de trabalho e o referencial teórico escolhido por mim e ensinado por pessoas que admiro como pesquisadoras que são, cujos créditos dei em meus agradecimentos.

No próximo capítulo, apresento um pouco sobre minha história de vida e como isso tem relação com a construção desta dissertação, um pouco sobre os/as professores/as entrevistados/as e um pouco sobre as políticas curriculares sobre sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e no Brasil.

### 3 SOBRE A PESQUISADORA E SOBRE OS/AS ENTREVISTADOS/AS

A ciência não é produzida na neutralidade fria dos/as cientistas, mas em espaços nos quais múltiplas teias de desigualdades e enfrentamentos são tecidas e negociadas. (PELÚCIO, 2012, p.404).

Neste capítulo trago algumas informações pessoais sobre minha vida no intuito de colocar em questão minhas experiências de vida antes e durante o mestrado que se relacionam com esta dissertação. Na perspectiva adotada nesta dissertação sabe-se que o/a pesquisador/a fala de um lugar interessado. Sabe-se que as questões de pesquisa a que se dedica só puderam surgir de sua experiência de vida. Nenhuma questão está posta, assim como nenhuma resposta é óbvia e nem neutra. Aproveito para trazer à tona um tema que vem sendo mais discutido no meio acadêmico recentemente, principalmente na UFMG, após alguns casos mais sérios que vieram a ocorrer, do desenvolvimento de doenças mentais relacionadas ao trabalho e em alunos/as da pós-graduação. Trago minha experiência pessoal de sofrimento, de forma resumida, por considerar que não preciso ter vergonha da doença que desenvolvi – hoje sei disso – e por não considerar que seja um fato que se deva esconder ou abafar no trabalho final desta etapa na pós-graduação. Com esse tema sendo exposto neste texto final de mestrado, pretendo dar mais visibilidade à questão de transtornos de ansiedade, depressão, pânico e outras doenças mentais que podem atingir estudantes da pós-graduação, futuros professores/as, orientadores/as, pesquisadores/as.

No segundo tópico deste capítulo, trago algumas informações sobre os/as professores/as de ciências entrevistados/as no processo de produção das informações desta pesquisa. O intuito é mostrar que esses/as profissionais também possuem um contexto profissional além do que foi dito nas entrevistas e que pude pesquisar sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Apesar de não estar analisando nesse tópico do texto não se propõe a essa análise e sim à análise dos discursos que pude identificar nos ditos nas entrevistas, considero importante contextualizar quem são esses/as professores/as, sem claro, identificá-los individualmente. Seus nomes originais foram substituídos por nomes de plantas. Os nomes das plantas foram escolhidos a partir de um *hobby* meu, que tanto me serve de terapia para o estresse que vivi durante o mestrado. Aproveito para, ainda nesse tópico, trazer um levantamento sobre um pouco da

história do trabalho sobre sexualidade e das políticas públicas curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Em um terceiro tópico, utilizo diversos/as autores/as para relembrar o histórico de uma pedagogia da sexualidade nas escolas brasileiras. Nesse tópico, relembro os motivos – melhor dizendo, discursos – utilizados para justificar a prática de ensino de sexualidade nas escolas brasileiras, alguns desafios vividos, algumas críticas, o tema sexualidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a polêmica política de silenciamento e amedrontamento do Escola sem [com!] partido<sup>9</sup> atualmente no Brasil.

Tudo isso já serve para mostrar como o tema sexualidade está emaranhado em conflitos discursivos, em disputas travadas em torno do que se deve considerar verdadeiro para o corpo, sexo, gênero e sexualidade nas escolas.

### **3.1 Sobre a pesquisadora**

Nasci no dia 3 de abril de 1989 em Belo Horizonte. Minha família é formada por meu pai, minha mãe e mais dois irmãos, um dois anos de idade mais velho do que eu e o outro cinco anos mais novo. Sempre estudei em escolas públicas da cidade de Contagem. Durante o ensino fundamental, estudei em uma que fica no bairro onde cresci, era da Rede Municipal de Ensino de Contagem e depois na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC) onde cursei o Ensino Médio. Após me formar, fiz cursinho preparatório por um ano e passei no vestibular da UFMG para o curso de Ciências Biológicas e para o curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Optei por fazer biologia na UFMG e me formei em fevereiro de 2013, em licenciatura.

Sou professora de ciências e biologia e possuo experiência de trabalho na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e no ensino médio, onde atuei desde 2012 como professora designada. Gosto de ser professora e escolhi essa profissão mesmo sabendo que é tão desvalorizada pelos políticos e políticas públicas brasileiras. Em janeiro de 2013 me casei. Estive casada apenas 7 meses, tempo em que sofri com um relacionamento abusivo, onde era diariamente humilhada, explorada em tarefas domésticas e impedida de continuar estudando sob violência psicológica.

---

<sup>9</sup> O Movimento se intitula “Escola Sem Partido”. No entanto, utilizo dessa forma de escrita no texto introdutório do capítulo para desde já me manifestar e me colocar contra essa falácia de que é possível uma escola neutra, que não toma partido, que não discute sobre política e sobre qualquer outro tema que seja de importância para a formação de cidadãos.

Separei-me em tempo! Tive o apoio de minha família e me reestruturei. Foi nessa época em que aprofundei meus estudos sobre o movimento feminista. Isso muito me ajudou.

Como docente dessa rede de ensino, participei de um curso de formação continuada, em 2013, que dividiu os/as professores/as por área do conhecimento, de forma que tive contato com professores e professoras de ciências de diferentes escolas. Nesse curso, uma das práticas sobre o tema sexualidade utilizava possíveis perguntas de alunos/as para que os/as professores/as se posicionassem sobre como reagiriam naquela situação. As primeiras perguntas foram capazes de levantar uma polêmica discussão, na qual pude notar grande diversidade de posicionamentos, de abordagens do tema e de discursos sobre a sexualidade. Alguns professores e algumas professoras diziam considerar que “trabalhar sexualidade representa um trabalho social além do trabalho de professor/a”, não sendo, portanto, “função ou responsabilidade de nenhum professor ou professora”. Outros/as reconheciam a importância de se trabalhar o tema, mas não se sentiam preparados/as. Um docente presente sugeriu que fosse convidado um profissional da área de saúde ou alguém mais desinibido (que não se sentisse incomodado ao falar sobre o tema) para ir um dia à escola e resolver o “problema” do/a professor/a que não se sentia apto/a.

Havia também alguns/algumas professores/as desse curso que diziam que não se deveria tratar o tema e apresentavam justificativas para isso, tais como o fato de ‘evitar o assunto’ por receio de receber reclamação dos pais dos/as alunos/as ou confrontar a vivência pessoal com a obrigação de ensinar práticas com as quais não concordam e as quais não seguem. Um outro professor relatou que as meninas da escola onde ele trabalhava ficariam grávidas antes de completar o ensino médio, descreditando na capacidade de aprendizagem dos/as alunos/as e reduzindo o trabalho do tema às questões reprodutivas. Havia ainda aqueles/as que afirmavam que esse trabalho é, sim, de responsabilidade dos/as professores/as. Esses relatos vão ao encontro da afirmação de Biancon (2005) de que “os professores apontam dificuldades de toda natureza para justificar a inexistência de um trabalho educacional adequado” (BIANCON, 2005, p.84) sobre a sexualidade. Isso e outros acontecimentos aguçavam minha vontade de estudar o tema sexualidade.

Em 2014, voltei à UFMG para cursar bacharelado em Ciências Biológicas e continuei lecionando na Rede Estadual. No fim desse ano, passei no processo seletivo do mestrado em Educação da FaE. Em dezembro, já começaram as atividades de reformulação do pré-projeto de pesquisa. Mantive minhas atividades como professora



somente até o mês de maio de 2015, quando fui contemplada com uma bolsa de estudos da CNPq e pude me dedicar integralmente ao mestrado. Logo no início do mestrado, já fui embaralhada na sensação de que não sabia com o que estava trabalhando: meus conhecimentos sobre os estudos sobre sexualidade eram rasos, não conhecia os estudos foucaultianos e nunca ouvira falar do movimento *queer*. Eu tive que me dedicar muito, não só em esforço mental/intelectual, como em horas de trabalho, para reformular meu projeto de pesquisa e adequá-lo à perspectiva pós-crítica, foucaultiana e sobre sexualidade. Sem o grupo de orientação da Dra Marlucy Paraíso e sem o grupo de estudos sobre Foucault do GECC não teria sido possível.

Terminei o projeto em setembro de 2015. Não descansei. Logo fui me preparar para realizar as entrevistas. E ainda havia os trabalhos de fim de semestre. Também não descansei na virada do ano. E estudantes de pós-graduação não têm direito reconhecido de férias. O que se diz é: “não é trabalho, é estudo”, “são só dois anos de mestrado”, “você não pode descansar nesse período, precisa estudar”, “depois você descansa”. Frases que têm efeitos diferentes para cada um que diz e que ouve. Eu fui de cabeça. Realmente não descansei. Mesmo nos fins de semana não conseguia relaxar. Ficava o tempo todo pensando em tudo que tinha que ler, estudar e escrever.

Não sei bem como começou. Sei que a doença mental trouxe peças ao meu Quebra-Cabeça-Dissertação que eu não queria que estivessem ali. Algumas peças imprevisíveis, mas que quero ajudar a prevenir! Imprevisível porque nunca acreditamos que pode acontecer com a gente. O/a estudante que é aprovado em um processo seletivo de mestrado – que geralmente costuma ser bem difícil e muitas vezes concorrido – está animado/a para fazer o curso e escrever sua dissertação. Cada um tem uma motivação, mas imagino que todos/as saibam que um curso de mestrado é um trabalho intelectual que exige dedicação de tempo e esforço, muito estudo também. No entanto, para ele/a é imprevisível adoecer no meio desse processo. Eu nunca imaginei que pudesse adoecer ao fazer algo com que sonhei tanto. Mas será que o adoecimento do/a estudante é tão imprevisível assim? Problematizo aqui o fato de as instituições de ensino terem conhecimento do adoecimento de alunos/as na pós-graduação. Dessa forma, o adoecimento de outros/as alunos/as não é tão imprevisível assim. Além disso, acredito que é possível prever e prevenir casos de adoecimento, ou, ao menos, deveria se tentar isso.

Hoje percebo que o descanso durante esse processo, o lazer e as férias são necessárias! Lembro-me de que me sentia frustrada por achar que não estava dando conta

de desenvolver as atividades. Eu trabalhava direto, sábado, domingo, feriado e sempre com uma cobrança imensa (minha e da Universidade) e a sensação de que não era suficiente para cumprir aquilo que me era exigido. Quando tirava um dia para descansar, isso significava dormir! Meu namorado ficava com apenas um tempinho na minha semana, sempre escutando de mim que precisei trabalhar um pouco mais para cumprir os prazos. A ansiedade começou a me consumir. Nunca era suficiente o meu trabalho. Isso é muito frustrante.

Não sei quando os sintomas começaram a aparecer. Foi aos poucos e eu não conseguia perceber. Comecei a ter crises de ansiedade que me doíam as costas, os pulsos, me davam torcicolos, dores de cabeça. Elas foram se agravando, durante as aulas ou reuniões me doíam e formigavam as pernas e os braços e isso me faziam ter a vontade de sair correndo da Faculdade sem rumo ou destino. Era meu corpo me dando sinais de que minha rotina não podia ser assim. Mas eu me segurava ali, imóvel, sentada na cadeira da sala de aula ou da sala de orientação coletiva, me esforçando para ouvir e entender. Eu também não dormia bem. Meu sono não era renovador. Eu acordava por cerca de 10 vezes durante a noite e a insônia também passou a ocorrer com mais frequência mesmo que eu estivesse cansada. Comecei a ter crises de dor de cabeça agudas em agosto. Analgésicos só aliviavam a dor, não conseguia interrompê-la.

Comecei a chorar com frequência, mas sempre em momentos em que eu estava sozinha. A frustração e a angústia só aumentavam. Sentia-me no meu limite. Já não conseguia criar e escrever, não sentia prazer algum em desenvolver as atividades do mestrado e tudo já era sinônimo de sofrimento. Eu achava que estava sendo persistente ao não parar de estudar, ao não desistir. Pensava que eu devia me dedicar mais para acabar logo com aquele sofrimento em que meu sonho havia se transformado. Eu sofria e sabia que sofria, mas não entendia a amplitude disso. Eu não estava bem, eu precisava parar e descansar um pouco, eu precisava respeitar o meu limite. Mas sentia que meu limite não era respeitado pela vida acadêmica e, mesmo não concordando com isso, eu não parava para descansar. Quanto mais eu me sentia mal, mais rápido eu queria acabar minha dissertação para ficar livre do mestrado, da faculdade e do fardo de escrever.

Além disso tudo, estamos vivendo um momento temeroso na política brasileira e nas políticas educacionais. A UFMG e a Faculdade de Educação estavam em luta para impedir cortes de gastos e a precarização na educação e desvalorização dos/as professores/as. Tudo isso me afetava muito. Eu queria lutar por um Brasil melhor. Queria fazer algo naquele momento e me via dividida entre as atividades estudantis de luta e as

atividades do mestrado. Foi um momento muito tenso para todos/as na Universidade. Mas minha cabeça não estava dando conta de tantas coisas. Eu sentia que ia ou explodir ou definhar. A gota d'água foi um desentendimento com uma pessoa muito próxima e que era um exemplo para mim. Aquilo me abalou. Era fim de novembro de 2016. Trabalhei ainda mais uma semana aos trancos e barrancos e em dezembro tive uma pane. Uma crise fortíssima que me impossibilitou de fazer qualquer coisa daí para frente. Eu não sabia o que estava acontecendo, eu não tinha noção de como eu estava doente. Eu sei que meu corpo não respondia aos meus comandos. Tudo doía. Por dentro e por fora. Eu dizia a mim mesma para me levantar da cama, mas não conseguia. O peso que se sente é tão grande, que a sensação é de estar sendo esmagada na cama. É como se o ar atmosférico exercesse uma pressão muito maior do que 1atm sobre mim. Chorava muitas vezes no dia. Angústia, ansiedade, depressão, crises de pânico, fibromialgia. No início, ainda tentei esconder de meus pais, pois não sabia mesmo que não conseguiria sozinha.

Não podia conversar sobre o mestrado e isso desencadeava uma crise de pânico: a respiração fica ofegante como quem corre, mas com a pessoa parada, as mãos, braços e pernas tremem sem controle, o peito e a cabeça disparam uma dor aguda fortíssima, a vista embaça. É como se o mundo fosse acabar naquele momento. O desespero me levava a um choro compulsivo. Comecei tratamento psiquiátrico ainda em dezembro. Desde outubro havia procurado uma psicóloga e comecei a fazer terapia. Mas só depois de fevereiro comecei a obter melhora. Só depois de começar a melhorar é que percebia como havia ficado mal. Mas, meu prazo do mestrado estava acabando. Sentia que tinha que terminar, mas que não ia conseguir. Sentia muito medo.

Tentei voltar a escrever em maio de 2017, mas regredi no tratamento. Um dia fui até à FaE para buscar uns livros. Quando entrei na faculdade me bateu um enorme medo de encontrar alguém conhecido e ter que responder a alguma pergunta sobre quando seria minha defesa. Corri para a biblioteca. Quando cheguei lá, tive uma crise de pânico e me escondi em meio às estantes de livros com vergonha e medo. Esperei na esperança de que aquela crise não demorasse muito. Chorei como uma criança que tenta se esconder e não fazer muito barulho. Foi quando vi um professor conhecido andando nos corredores da biblioteca e me disparou o pânico novamente. Não queria que ele me visse naquele estado. Após mais ou menos meia hora de crise eu consegui sair do meu esconderijo. Pedi ajuda à bibliotecária, que foi muito atenciosa comigo. Quando me recuperei, fui embora o mais rápido que pude decidida de que não estava pronta para voltar ao mestrado.

Quando voltei a escrever, após inúmeras tentativas de retorno às atividades acadêmicas, eu não queria defender uma dissertação de excelência. Só queria fazer um trabalho digno de aprovação e acabar com aquilo que eu amei, busquei, mas passou a me causar sofrimento. Em contraste, tinha medo de não conseguir realizar esse trabalho e estava a ponto de preferir não o fazer do que escrever qualquer coisa que, nos murmurinhos pré-banca e pré-defesa, fizessem surgir acordos de aprovação por pena. Coisas da minha cabeça. Ninguém nunca me disse sobre isso acontecer. Saibam que não havia nomes para a banca nesses medos. Eram medos! Entretanto, penso ser importante que professores/as mestre/as e doutores/as saibam que, após adoecer por motivo de trabalho, nenhum estudante se sente digno de pena, mas de reconhecimento das situações que o/a levaram a adoecer e do reconhecimento do trabalho que conseguiu desenvolver. Muitos/as estudantes escondem sua história diante de uma banca de avaliação, que faz de conta que nada aconteceu, por vergonha de terem passado por momentos tão ruins, por terem medo da exposição, por medo de não terem seu trabalho reconhecido apesar de tudo que desenvolveram, por medo de serem considerados/as inaptos ao trabalho acadêmico, por medo de não ter seu trabalho de pesquisador/a levado a sério após terem depressão, crises de ansiedade ou pânico. Esses medos todos passaram por mim.

Em agosto 2017, voltei a estudar novamente. No início, o esforço intelectual para estudar era enorme. As dores no corpo, provocadas pela tensão, voltaram e precisei ajustar o medicamento. Considero que só em novembro de 2017 consegui realmente voltar a trabalhar. Voltei a sentir prazer em estudar e em escrever. Cada parte do texto que ficava pronta me dava satisfação. Isso gerava um *feedback* positivo. Em cada etapa desse processo houve pessoas importantes que me ajudaram e me apoiaram. Minha família nunca me julgou e esteve ao meu lado fisicamente e afetivamente. Amigas lindas estavam sempre presentes e se colocando à disposição para me ajudar. Marlucy também adequou sua forma de orientação para me orientar individualmente e dentro do meu ritmo. Tudo isso foi de ENORME importância para que eu retomasse o trabalho e conseguisse escrever esta dissertação. Eu consegui escrever a dissertação por tudo isso e por todos/as esses/as.

Em artigo publicado em agosto de 2017<sup>10</sup>, Stella Goulart, professora da UFMG, afirma que se vive atualmente em estado de alerta devido aos casos de adoecimento

---

<sup>10</sup> Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895535/pressoes-aumentam-casos-de-transtorno-mental-na-ufmg.shtml). Acessado em 27/12/2017.

mental de alunos da graduação, pós-graduação, professores e servidores administrativos das universidades. Entre os fatores levantados que influenciam o adoecimento, estão a pressão às grandes exigências do mundo acadêmico, cobrança das agências de financiamento, a crise financeira e o sucateamento do ensino público que temos vivido nos últimos tempos. Na pós-graduação, alguns motivos relatados por estudantes são os prazos curtos, as exigências muito altas e a falta de flexibilidade. Em um outro artigo publicado no mesmo período<sup>11</sup>, alunos da pós-graduação reclamam de abandono e autoritarismo por parte dos/as orientadores/as. Além disso, falam sobre a expectativa de genialidade colocada sobre os/as estudantes da pós-graduação, que vem acompanhada de vergonha e sensação de atestado de fraqueza quando são acometidos com doenças mentais.

Esses e outros artigos jornalísticos e trabalhos acadêmicos<sup>12</sup>, atestam que o adoecimento relacionado à vida acadêmica e à pós-graduação não são fatores incomuns e casos isolados. São fatos recorrentes que podem levar até ao suicídio. Em outros casos, o sofrimento vivido durante esse período de estudos e pesquisas leva ao abandono da carreira acadêmica por pessoas que seriam ótimos/as profissionais, professores/as e pesquisadores/as universitários/as. De acordo com a Pró-reitora de Extensão, Cláudia Mayorga, tem se trabalhado com uma política de acolhimento e assistência voltada a esse público desde 2014, e ações práticas seriam implantadas em conjunto com as coordenações de mestrado e doutorado. Recentemente, recebi um e-mail de um grupo de estudantes da pós-graduação da FaE informando sobre uma palestra que ocorreu no dia 18/04/2018 com título “Saúde mental dos estudantes e as políticas da UFMG”, na Escola de Engenharia, com a professora Cláudia Mayorga como convidada. Infelizmente não pude ir à palestra por estar terminando a dissertação.

Espero que essas políticas cheguem a quem precisa delas. Sei que muitas pessoas não têm o apoio de amigos/as e família como eu tive. O processo de escrita e a trajetória

---

<sup>11</sup> Disponível em:

[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas\\_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2017/08/28/internas_educacao,895547/alunos-da-pos-graduacao-reclamam-de-abandono-e-autoritarismo-na-ufmg.shtml) . Acessado em 27/12/2017.

<sup>12</sup> Ver também AQUINO (2012),

[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/11/30/interna\\_gerais,920809/mortes-de-estudantes-em-bh-alertam-para-cobranca-e-medo-do-fracasso.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/11/30/interna_gerais,920809/mortes-de-estudantes-em-bh-alertam-para-cobranca-e-medo-do-fracasso.shtml) , <http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562>,

<https://medium.com/@maludamazio/transtorno-mental-atormenta-alunos-da-ufmg-institui%C3%A7%C3%A3o-busca-solu%C3%A7%C3%B5es-43b680d87601>,

<http://hojeemdia.com.br/horizontes/transtorno-mental-atormenta-alunos-da-ufmg-institui%C3%A7%C3%A3o-busca-solu%C3%A7%C3%B5es-1.556343/ufmg-depress%C3%A3o-1.556355> . Acessados em 25/04/2018.

de estudos universitários para muitos/as é solitário. Mesmo após me afastar por motivo de adoecimento, sofri e pensei em desistir a cada prazo que se aproximava para a defesa. Ninguém me tranquilizou com as possibilidades de prorrogação que existiam. A maioria das vezes ouvi que era muito difícil conseguir prorrogar por tanto tempo. Isso contribuiu também para que eu não estivesse tranquila para me tratar e me recuperar. Acredito que precisamos combater as causas de tanto adoecimento mental na Universidade e contribuir para que os/as que já estão doentes tenham tranquilidade para se tratar também. Precisamos de menos competição e mais afetos, de menos vaidade, de desconstruir mitos da genialidade<sup>13</sup> e de mais colaboração entre professores/as e estudantes, de mais compreensão e respeito com os limites e com o processo de aprendizado uns dos outros. Mais amor, por favor.

### **3.2 Sobre os/as professores/as entrevistados/as e a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Este tópico tem como objetivo apresentar os professores/as entrevistados/as na pesquisa. No total, foram dez professores/as, sendo quatro professores e seis professoras. No Quadro 1, é possível visualizar os dados relativos à idade, tempo de profissão, ano escolar em que trabalhava no período das entrevistas, regional de Belo Horizonte em que atua e formação profissional.

Os/As professores/as entrevistados/as pertencem a seis das nove regionais de Belo Horizonte, com destaque para cinco docentes que atuam na região nordeste, dois que trabalham na região centro-sul e três educadores alocados nas distintas regionais norte, nordeste e barreiro. Tais professores/as lecionam em turmas do ensino fundamental e médio, sendo que um também já trabalhou em formação docente. A maioria possui mais de 20 anos de experiência na área de educação. O maior tempo é de 36 de profissão e o que apresenta menor tempo possui nove anos de profissão. O entrevistado mais jovem possui 35 anos, outros quatros possuem entre 42 e 48 anos e a outra metade mais de 50 anos, sendo a maior idade de 60 anos. Dos/as dez professores/as que participaram desta investigação sete informaram haver realizado uma formação continuada na pós-

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>. Acessado em 27/04/2018.

graduação, salientando dois de mestrado e um de doutorado. Todas os/as entrevistados/as lecionam na cidade de Belo Horizonte.

**Quadro 1** – Caracterização dos professores/as pesquisados/as

<b>Nome do/a entrevistado/a</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de profissão</b>	<b>Ano(s) escolar (es)/série em que trabalha</b>	<b>Regional de BH em que trabalha</b>	<b>Formação informada pelo/a entrevistado/a</b>
Azaléia	56	24	7º do Ensino Fundamental	Noroeste	Graduação em Ciências Biológicas (Puc-Minas); Especialização em Ensino de Ciências (UFMG).
Ipê	42	14	Ensino Fundamental e Formação Docente	Centro-Sul	Graduação em Ciências Biológicas e Mestrado em Entomologia.
Jacarandá	60	36	7º ano do Ensino Fundamental	Nordeste	Graduação em Ciências Biológicas.
Lírio	48	21	6º ano do Ensino Fundamental e 2º e 3º do Ensino Médio	Nordeste	Graduação em Ciências Biológicas; Pós-graduação em Microbiologia e em Bioética.
Lótus	47	20	6º ano do Ensino Fundamental	Norte	Graduação em Ciências Biológicas.
Mandacaru	48	27	Já trabalhou em todos do Ensino Fundamental	Centro-Sul	Doutorado em Psicologia-PUC Minas.
Orquídea	50	26	9º ano do Ensino Fundamental	Barreiro	Graduação em Ciências Biológicas; Pós-graduação em Educação Inclusiva e em Meio Ambiente.

Paineira	35	9	7º e 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Nordeste	Bacharelado e Licenciatura e Ciências Biológicas e Mestrado em Oceanografia Biológica.
Rosa	57	29	7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental	Nordeste	Graduação em Biologia.
Tulipa	53	30	9º ano do Ensino Fundamental	Nordeste	Superior Completo em Ciências Biológicas; Especializações em Educação Ambiental, em Obesidade e Emagrecimento e em Psicopedagogia Institucional.

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo dados do portal da Secretaria de Educação de Belo Horizonte<sup>14</sup>, a Rede Municipal de Ensino da cidade recebe crianças de 0 a 14 anos de idade, sendo 0 a 5 anos em escolas conveniadas nas de educação infantil e Unidades Municipais de Educação Infantil (UMIEs) e a partir desta idade nas escolas de ensino fundamental. Também são oferecidas as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, EJA juvenil para jovens com mais de 15 anos e EJA múltiplas idades para a população que não conseguiu terminar o ensino fundamental na idade considerada regular. Os serviços ofertados pela Rede Municipal alcançam mais de 190 mil estudantes distribuídos em cerca de 500 instituições de ensino localizadas nas nove regionais da capital mineira. Estão vinculados à Rede mais de 22 mil profissionais entre professores/as, pedagogos/as, auxiliares/as, bibliotecários/as e outros/as servidores/as da educação.

Nas instituições escolares de Belo Horizonte, são desenvolvidos diversos programas diferenciados de ensino como, o Programa Educação em Tempo Integral que tem por objetivo levar os estudantes a espaços culturais e públicos da cidade em uma

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>>. Acesso em 23 de abril de 2018.



jornada escolar extraclasse. A rede também incentiva a comunicação e parceria com e entre as escolas e professores/as para o desenvolvimento de projetos e atividades em abordagens específicas. Como exemplo, a temática de diversidade sexual nas escolas que toma corpo a partir de 2004 quando o núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Rede promove uma gama de ações articuladas intersetorialmente com a Secretaria de Saúde e Secretaria Adjunta de Direitos e Cidadania sobre a promoção de direitos e inclusão de estudantes e profissionais LGBT nas escolas municipais (ALVES, 2013).

Historicamente, nos anos de 1980 o tema da sexualidade era trabalhado na rede de ensino de Belo Horizonte de forma pontual e isolada por algumas escolas, durante feiras de ciências e realizações de uma semana da sexualidade com presença de profissionais da saúde. Dessa forma, sexualidade e sexo passaram a ser discutidos na escola pelo viés da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, bem como da gravidez precoce (SOARES; ALVES; SOUZA, 2016). Os anos subsequentes foram marcados por avanços, como a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Ensino de Belo Horizonte (CAPE), em 1991 e dentro dele a elaboração de cursos de capacitação em Educação Sexual nas Regionais Leste e Oeste, assim como, operacionalização, em 1993, de um Núcleo de Educação Afetivo-Sexual - NEAS - na Regional Barreiro. Em 1994 e 1995, Belo Horizonte foi uma das cidades que participou do Projeto Brasil de capacitação em Orientação Sexual. Nessa perspectiva, os projetos criados trabalhavam com formação docente por meio de seminários, fóruns de debates e grupos multidisciplinares de trabalho, além de parcerias com outras secretarias municipais.

A partir do ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) legitimam a Educação Sexual como um dos temas transversais de ensino nas escolas do país. Nessa época, se materializa um primeiro caderno de sexualidade produzido pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. A partir de 2003, novos programas, fóruns e cursos de formação são realizados envolvendo parcerias entre a secretaria de educação e saúde da cidade, principalmente abordando a prevenção de DSTs e AIDS.

Em 2004, é criado o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretária Municipal de Educação e, assim, o trabalho com sexualidade, sexo, corpo e gênero é retomado com a criação do núcleo e o trabalho pedagógico com gênero se articula “com a temática étnico-racial na perspectiva da interseccionalidade, estabelecendo pontos de convergência e de divergência, resultando numa série de ações de formação para os profissionais da escola.” (SOARES; ALVES; SOUZA, 2016, p.91).

No período de 2007 a 2012, foram realizadas diversas ações articuladas entre diferentes órgãos. Em 2007, aconteceu o "1º Seminário de Orientação Sexual e Identidade de Gênero - Educando para a diferença", parceria entre as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e Contagem, UFMG, Centros de Referências GLBT e representantes do Movimento Social e, em 2008, é oferecido o curso de capacitação "Educação sem Homofobia" para professores/as da Rede Municipal de Ensino de BH e de Contagem, em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania GLBT da UFMG. Neste mesmo ano, "foi aprovada a Resolução CME/BH 002/08, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (2008), que legitima o uso do nome social por estudantes travestis e transexuais nos documentos de registro interno das escolas" (SOARES; ALVES; SOUZA, p.92, 2016). No ano de 2010, abre-se a formação de novas turmas de educadores municipais para o curso Educação sem Homofobia, com duração de março a novembro, dessa vez com a inclusão de outros municípios do estado de Minas Gerais. Em 2012, inicia-se a construção coletiva, com os educadores do "GT - Educação sem Homofobia", de uma cartilha para docentes sobre Educação e Diversidade Sexual.

A partir do ano de 2013, a política educacional de gênero passa a ser desenvolvida por meio de uma nova instância, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS). As ações realizadas pelo núcleo tiveram como premissa básica o enfrentamento das assimetrias no processo ensino-aprendizagem entre meninos e meninas no campo dos estudos de gênero e dos direitos humanos. O NUGDS investiu também na modalidade da Educação Infantil, por meio da oficina Relações de Gênero na Educação Infantil: para Além do Rosa e do Azul, oferecida durante a 5ª Semana Nacional de Educação Infantil, e do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Sexualidade e Infância. Esse investimento culminou nas duas edições, em 2014 e 2015, do Projeto Piloto Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil em parceria com a GECEDI/SMED/PBH, destinado às professoras da Educação Infantil (SOARES; ALVES; SOUZA, 2016).

A partir do ano de 2017, em função da mudança na gestão da Secretaria Municipal de Educação, o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual foi extinto. As ações foram incorporadas à Diretoria de Educação Inclusiva. De acordo com Alves<sup>15</sup>, o atual contexto

---

<sup>15</sup> ALVES, Cláudio Eduardo Resende. *Breve histórico do trabalho com educação afetivo sexual e relações de gênero na Rede Municipal de Educação de 1989 a 2015*. Belo Horizonte. Disponível em: [http://afetivosexualpbh.blogspot.com.br/p/1989-projetos-de-educacao-sexual\\_1.html](http://afetivosexualpbh.blogspot.com.br/p/1989-projetos-de-educacao-sexual_1.html). Acesso em 24 de abril de 2018.

de retrocesso e conservadorismo religioso e político no Brasil pressionam a prefeitura para excluir qualquer referência aos termos gênero e diversidade sexual na educação. Nesse novo cenário político, foi criado o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania - NECC - para trabalhar com as questões de discriminação na escola e equidade entre os gêneros. Dessa maneira, as instituições escolares enfrentam cada vez mais os desafios de delinearem as políticas públicas educacionais que permitem construir uma educação de qualidade e direito para todos/as. Os preconceitos e as práticas discriminatórias impedem o acesso, a conclusão e a formação dos/as estudantes do ensino fundamental (JUNQUEIRA, 2009).

A partir do breve histórico relatado nesta dissertação é possível constatar a importância das parcerias e das ações articuladas entre a Rede de ensino com outras secretarias e instituições. As ações desenvolvidas pelas escolas podem produzir alternativas que visibilizam a diversidade de sujeitos na educação, diminuindo as assimetrias entre os gêneros. Dessa maneira, torna-se imprescindível a necessidade de abordar as relações de sexualidade e gênero na educação, uma vez que essas têm como objetivo desenvolver ações pedagógicas de enfrentamento às práticas sexistas e homofóbicas nas escolas. Assim, faz-se necessário que a educação pública instale políticas de inclusão social, de democratização e de fortalecimento dos direitos humanos. Essa é uma discussão que requer luta em todas as esferas, dentro e fora da escola: na conscientização e na formação dos docentes; na discussão de propostas e atividades realizadas nas escolas; na análise crítica dos livros didáticos; na denúncia das revelações ditas científicas que perpetuam preconceitos; e, sobretudo, nas inúmeras reivindicações por direitos à diferença.

### **3.3 Uma pedagogia da Sexualidade**

A educação é uma das áreas que tomou a sexualidade como questão, que se dedicou a estudá-la e educá-la, que produziu fronteiras e que se esforçou – e se esforça – para dizer o que é “certo” e o que é “errado”. A escola é, claramente, uma das instâncias que produzem, reiteram e instalam marcas e fronteiras para o corpo, gênero e sexualidade. Admitindo que “as relações sociais são sempre relações de poder” e que este se exerce na forma de rede, “então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos” (LOURO, 1997a, p.119). A escola, esforçada em produzir pessoas

civilizadas, “homens e mulheres de verdade” (LOURO, 1999a, p.18), norteia as ações dos outros (funcionários, professores/as e alunos/as) por um padrão: “haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (LOURO, 2003, p.43). Para Louro (1999a), a escola nos apresenta/ensina diversos conteúdo programáticos. No entanto, as marcas mais permanentes em nós após a escola não se referem a esses conteúdos, “mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores.” (LOURO, 1999a, p.18).

A escola é uma instituição normatizadora e produtora de sujeitos não só com relação à sexualidade. Ela o faz, se utilizando de diferentes técnicas e estratégias também presentes no currículo escolar e em políticas educacionais. “Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas” (LOURO, 2003, p.43). O que Santos (2004) diz sobre o conhecimento biológico e sobre aquilo que se entende como o ensino de ciências e de biologia na escola é, claramente, um problema de todos os conhecimentos trabalhados no currículo escolar: o conhecimento é *interessado*, é produzido a partir de interesses políticos e econômicos, porque está “inscrito na política cultural” e, assim, vem traçando “fronteiras muito claras entre os sexos, as diferentes orientações sexuais, o que se entende por raças, entre o que é um corpo saudável e o que é um corpo doente, entre o que é natural e o que é naturalizado.” (SANTOS, 2004, p.232).

Segundo Louro (1999a), há em prática uma “pedagogia da sexualidade” que legitima certas identidades e práticas sexuais, ao mesmo tempo em que reprime e marginaliza outras (LOURO, 1999a, p.31). “Por isso, temos que aprender, nesses tempos pós-modernos, a aceitar que a verdade é plural, que ela é definida pelo local, pelo particular, pelo limitado, temporário, provisório” (LOURO, 2003, p.51). A partir disso, é possível mudar de uma prática que demarca fronteiras e identifica diferenças de gênero e sexualidade em direção a uma prática que questiona “como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças” (LOURO, 2003, p.46). Compreender o caráter discursivo e histórico da sexualidade contribui para nos colocar à espreita, estando abertos e atentos durante nossas investigações às relações de poder estabelecidas nesses discursos, para questionar o *normal* e duvidar do que é *certeza*, para tentar compreender as posições de sujeito disponibilizadas e assumidas na nossa sociedade.

Por tudo isso, considerei importante aqui discutir um pouco sobre a história do trabalho com o tema sexualidade nas escolas brasileiras, as justificativas para tal, discursos utilizados para implantar políticas ou retirá-las e algumas terminologias utilizadas. Não será um levantamento histórico. A intenção é mostrar que o desenvolvimento do trabalho com o tema sexualidade na escola está relacionado sempre com um contexto sócio/cultural específico que está imerso em relações de poder. Nessa rede de relações de poder, o tema está sempre em disputa.

No currículo oficial, a orientação que se tem hoje<sup>16</sup> com relação ao ensino/trabalho do tema sexualidade na escola pode ser encontrada em um dos cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de 1998, o caderno dos Temas Transversais. No entanto, o ensino de temas relacionados à sexualidade “não surge nas escolas a partir dos PCN” (ALTMANN, 2001, p. 579). O tema já era discutido entre médicos e educadores no final do século XVIII e no século XIX, que defendiam a presença de uma educação para higiene sexual dos jovens (CÉSAR, 2008). Assim, as primeiras tentativas de “educação sexual” nas escolas brasileiras já estavam marcadas pelo discurso racista e eugenista (CÉSAR, 2009). Segundo Aquino e Martelli (2012) houve algumas tentativas de inserção do conteúdo “educação sexual” no currículo escolar brasileiro entre as décadas de 1920 e 1960 com abordagem moral, higienista e eugenista.

Nos primeiros anos da década de 1960, segundo César (2009), começava uma segunda onda da educação sexual brasileira. Ela foi estimulada por uma “renovação pedagógica” (CÉSAR, 2009) com várias críticas sociológicas sendo formuladas sobre o sistema educacional no Brasil e no mundo e com elas a educação sexual retornou de forma mais sistemática à pauta do discurso pedagógico (CÉSAR, 2009). Entretanto, o regime militar freou esse processo “por intermédio de um sistema repressor”, que impediu que essas iniciativas dessem continuidade. “A ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes” (CÉSAR, 2009). Algumas escolas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais que insistiram com educação sexual em seus currículos foram desestimuladas por diversos motivos dentre os quais: rejeição dos pais, exoneração de diretores, suspensão de professores e até expulsão de alunos.

---

<sup>16</sup> Atualmente foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, que não contém os termos gênero e sexualidade em seu texto devido a disputas políticas que pretendem impedir o trabalho desses temas na escola. Isso será discutido adiante. De qualquer forma, os PCN continuam sendo um documento de referência para esse trabalho.

No Brasil, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por muitos movimentos sociais (CITELI, 2005). O fim da ditadura, o restabelecimento da democracia e o retorno de exilados/as ao país que se juntaram aos movimentos emergentes reivindicando “maior espaço público para discussões sobre corpo, sexualidade, gênero, entre outros temas” também marcaram essas décadas (SILVA JUNIOR, 2009, p.2). Os movimentos feministas, homossexual, de grupos defensores do controle de natalidade e os movimentos progressistas são alguns exemplos de grupos que reivindicavam dar visibilidade à mulher como agente social e histórica, à liberdade sexual, ao direito ao prazer e à igualdade de direitos. A luta pela educação sexual nas escolas foi “um marco pela redemocratização do país.” (CÉSAR, 2009).

Maria Teresa Citeli (2005) mostra que muitos trabalhos acadêmicos foram produzidos nesse contexto. Para a autora, “a intensa articulação entre as/os pesquisadoras/es do campo fica patente na quantidade e importância das obras coletivas – coletâneas, séries, coleções – publicadas ou iniciadas nos anos 1980” (CITELI, 2005, p. 20). Em contrapartida, Maria Andrea Loyola (2000) relembra as dificuldades encontradas no início da referida década de se discutir o tema sexualidade, sobretudo pela existência de um “vazio conceitual” que permitia uma “grande diversidade de interpretações” (LOYOLA, 2000, p. 146). A dificuldade de se trabalhar o tema na escola continuava sendo enorme.

Segundo César (2009), “na mesma medida em que o feminismo desapareceu como ‘epistemologia’ das práticas pedagógicas sobre a sexualidade, a educação sexual começou a se fortalecer como campo específico da saúde” (CÉSAR, 2009). No capítulo 5 desta dissertação será possível perceber que o feminismo e o Discurso Feminista não desapareceram da educação sobre sexualidade nas escolas. De qualquer forma, esse é um marco para uma quarta onda<sup>17</sup> na educação sexual nas escolas brasileiras, a da medicalização e biologização da sexualidade nas escolas. Segundo César (2009), a saúde, a prevenção à DSTs, as curiosidades sobre anatomia e fisiologia da reprodução humana foram incluídas nos temas pedagógicos sobre sexualidade. E na década de 1990 isso foi potencializado pela epidemia de hiv/aids impactando a educação brasileira.

Influenciado pelas mudanças ocorridas no âmbito político e social, pelo surgimento e medo da aids e incentivado pela emergência de movimentos sociais e culturais, em 1998 um documento intitulado *Orientação Sexual* foi introduzido no

---

<sup>17</sup> Estou considerando o período da ditadura militar como uma terceira onda.

currículo escolar por meio dos Temas Transversais dos PCN. A epidemia foi um “acontecimento” importante para pautar as discussões do tema na escola. Afinal, os PCN parecem estar associados a uma dimensão epidêmica das doenças sexualmente transmissíveis, principalmente da AIDS e à mudança de comportamentos que podem estar relacionados ao aumento no número de “gravidez indesejada<sup>18</sup>” entre as adolescentes (ALTMANN, 2001). A preocupação existente na época com a disseminação da AIDS era tão expressiva que seu nome era sempre ressaltado entre todas as doenças sexualmente transmissíveis. Nos PCN não parecia ser o bastante utilizar a termo ‘doenças sexualmente transmissíveis’ (DSTs). Junto a ele sempre era escrito a palavra AIDS – “doenças sexualmente transmissíveis/AIDS<sup>19</sup>”. Além disso, há uma preocupação explícita com aquilo que o documento chama de “exercício da sexualidade com responsabilidade<sup>20</sup>”.

Em um outro ponto do documento, ressalta-se que os/as professores/as, a equipe pedagógica e os/as funcionários/as envolvidos/as necessitam de formação permanente e de explicitação clara “dos princípios que deverão nortear o trabalho” para que ele seja coerente, já que esses profissionais também levam para a escola seus aprendizados, experiências, “valores<sup>21</sup>” e “preconceitos<sup>22</sup>” com relação à sexualidade (BRASIL, 1998, p.299). A utilização insistente de certos termos, tais como “gravidez indesejada”, “doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”, “responsabilidade”, “valores” e “preconceito”, em um documento intitulado “*Orientação sexual*”, indica o posicionamento do Estado sobre o trabalho do tema na escola e reforça a análise de Altmann (2001) em relação à possibilidade de intervenção sobre a ação dos indivíduos.

A utilização do termo ‘Orientação Sexual’ no título do documento pode ser um indicativo do vazio conceitual citado por Loyola (2000). O documento relata no rodapé da página 299 que “trabalhos similares ao proposto por este documento recebem diferentes denominações, como Educação Sexual, Educação em Sexualidade, Educação

---

<sup>18</sup> O termo “gravidez indesejada” foi utilizado 9 vezes ao longo do documento (nas páginas 287, 291, 293, 302, 304, 307, 312, 320, sendo duas vezes na p.293).

<sup>19</sup> O termo “doenças sexualmente transmissíveis/AIDS” foi utilizado conjugado dessa forma 12 vezes ao longo do documento (nas páginas 287, 293, 304, 311, 315, 316, 320, 325, 327, sendo duas vezes na p.293, na 316 e na 327).

<sup>20</sup> O termo “responsabilidade” aparece 6 vezes ao longo do documento (nas páginas 287, 311, 320, 327, 328, sendo duas vezes na p.320), sempre associado ao exercício da sexualidade. Essa “responsabilidade” é exigida na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis ou para evitar a contracepção.

<sup>21</sup> O termo “valores” foi utilizado 44 vezes ao longo do documento (nas páginas 03, 07, 08, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 33, 38, 44, 45, 47, 48, 49, 50 e 51, se repetindo em algumas delas).

<sup>22</sup> O termo “preconceito” foi utilizado 17 vezes ao longo do documento (nas páginas 03, 08, 18, 19, 24, 25, 27, 38, 41, 42, 44, 45 e 50, se repetindo em algumas delas).

Afetivo-Sexual, entre outras, no Brasil e no exterior.” Essa afirmação poderia levar a crer que esses termos são sinônimos. Porém, não são. Furlani (2009) analisou os conceitos envolvidos na utilização dos termos “Educação Sexual e Orientação Sexual” na produção do documento, mostrando que não são tratados como sinônimos. Furlani (2009) explica que o termo Orientação Sexual era utilizado pelo Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), surgido em 1986 em São Paulo. Membros desse grupo participaram diretamente da elaboração dos PCN, contribuindo para que o termo “Orientação Sexual” fosse institucionalizado e oficializado por meio desse documento.

Segundo Furlani (2009), a principal diferença entre os termos “Educação Sexual” e “Orientação Sexual” seria o local onde o processo ocorreria e a formalização de tal. A orientação Sexual seria um processo formal e sistematizado que tinha como proposta preencher lacunas de informação. A Educação Sexual, por sua vez, seria um processo informal que ocorre fora do ambiente escolar ao longo da vida e seria executado por outras instituições que não a escola, tais como a família, a igreja, a comunidade, livros e a mídia (FURLANI, 2009). Furlani (2009) analisa a alteração da utilização do termo *educação* para *orientação* e sua aceitação pelos profissionais da educação como uma expectativa de renovação diante de um desgaste pedagógico observado em torno dos esforços de trabalho da sexualidade com o título de Educação Sexual (FURLANI, 2009). No entanto, a mudança de terminologia, baseando-se na forma como foi conceituada pelo GTPOS, não trouxe uma mudança pedagógica considerável. O trabalho de Educação Sexual já possuía um caráter “excessivamente biológico, médico, higienista e moralista, sobretudo no âmbito escolar” (FURLANI, 2009, p.40).

As autoras Varela e Ribeiro (2017) analisaram o conceito de “Educação Sexual” e “Orientação Sexual” em diversos documentos e encontraram elementos em comum a todos eles. Segundo elas, a prática de Educação Sexual pode ser formal ou informal e está “preocupada com o ensino de valores, atitudes e comportamentos dos seres humanos relativos aos corpos, gêneros e vivência da expressão sexual” (VARELA E RIBEIRO, 2017, p.12). E ainda, que se constitui “uma prática prescritiva, normatizadora e moralista, preocupada ainda com o controle da sexualidade de crianças e jovens” (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.14). Segundo Varela e Ribeiro (2017), o termo “Orientação Sexual” foi empregado nos PCN para “diferenciar o trabalho realizado pela escola daquele feito pelas famílias no trato das questões da sexualidade, junto a crianças e adolescentes” (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.15).



Essa preocupação pode ser lida no próprio documento quando diz, na página 332, que a proposta de orientação sexual na escola não pretende substituir, desconstruir ou concorrer com a educação que os alunos recebem de suas famílias, mas, ao contrário, provocar a ação reflexiva sobre tais aprendizagens de forma respeitosa com as diferenças individuais da comunidade escolar (BRASIL, 1998). O documento ainda ressalta que o adolescente pode ser dispensado das atividades relacionadas ao tema se a família assim decidir. A perspectiva adotada nesta pesquisa – que será mais bem explicitada adiante – critica essa postura “pretensamente neutra” de desenvolver um trabalho na escola que “não concorre” com os ensinamentos que os alunos recebem fora da escola, pois o que se vê nesse caso são disputas entre discursos concorrentes. E se isso se lê no documento também foi por disputas curriculares que se escreveram e não por neutralidade.

Varela e Ribeiro (2017) também analisam uma possível confusão da terminologia utilizada pelos PCN e o sentido atribuído a ela pelo movimento LGBT que utiliza os termos “Orientação Sexual” para “designar as identidades heterossexuais, homossexuais e bissexuais, entre outras” (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.15). Devido a essas significações, elas afirmam que outros grupos têm procurado usar outras terminologias e nomenclaturas “como forma de demarcar um outro campo de discussão dentro da área educacional” (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.16). É o caso do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola (GESE) da Universidade Federal do Rio Grande, do qual elas participam, e que utiliza a terminologia “Educação para a Sexualidade”. O significado atribuído a essa nomenclatura é

Um movimento discursivo que se propõe não somente em educar sobre temas relacionados a essa discussão, como as questões dos gêneros e dos corpos, mas também em problematizar práticas e conceitos naturalizados em nossa sociedade, como a constituição da identidade heterossexual como única forma de vivência da sexualidade; a expressão binária dos gêneros; a vivência da maternidade e paternidade; bem como as múltiplas formas de violência. (VARELA; RIBEIRO, 2017, p.16).

A terminologia “Educação para a Sexualidade” ainda dá ênfase nos aspectos históricos, sociais e culturais do conceito, que extrapola a visão puramente biológica da sexualidade (FELIPE, 2008) e as barreiras hierárquicas das disciplinas escolares (BARROS; RIBEIRO, 2012). Já sabemos que a sexualidade está presente no espaço escolar, nos currículos das escolas, assim como em qualquer outro espaço, por meio dos/as alunos/as, dos/as professores/as, dos/as profissionais e da convivência social entre eles/as. Contudo, alunos e alunas, professores/as e profissionais da escola manifestam sua

sexualidade de diferentes maneiras, nas formas de falar, de agir e de se vestir<sup>23</sup>, nos gestos, nas músicas cantadas<sup>24</sup>, nas conversas entre amigos, na repetição de brincadeiras, piadas, etc. Com relação à função do/a professor/a, nos PCN considera-se que o trabalho com os temas transversais, como o tema sexualidade, são complexos e isso “faz com que nenhuma área, isoladamente, seja suficiente para abordá-los” (BRASIL, 1998, p. 26). A orientação dada pelos PCN é tratar o tema “interdisciplinarmente nas escolas, de maneira que conteúdos, objetivos, visões de mundo e concepções pudessem ser trabalhados por todas as disciplinas” (SILVA JUNIOR, 2009, p.2), por isso na seção “Temas Transversais” há um título reservado à sexualidade. Apesar disso, profissionais de diversas áreas na escola não assumem o tema de forma transversal, atribuindo à disciplina de ciências a responsabilidade por tratar o tema, e considerando os/as professores/as de ciências os/as mais preparados/as para tal trabalho<sup>25</sup>.

Diante desse breve levantamento, fica evidente que a sexualidade está envolvida em diferentes relações de poder na escola. Discursos distintos, formas diversas de abordá-los, compreensões discordantes disputam espaço na escola. O trabalho com o tema sexualidade na escola está envolvido em interesses conflitantes. Por um lado, o Estado, por meio dos PCN, é criticado pela tentativa de disciplinarização dos corpos e de enfoque na prevenção de doenças e da gravidez na adolescência e de seu caráter biologicista. Por outro lado, há as constatações sobre as realidades vividas nas escolas, que também não estão em sintonia com o documento. Há, ainda, nas discussões acadêmicas, discursos que consideram a sexualidade na perspectiva de constructo histórico e enfatizam a importância de um trabalho com o tema sexualidade que o considere em suas mais variadas formas e aspectos sócio/culturais e histórico.

Não bastasse tanto conflito relacionado a como deve ser realizado o trabalho com o tema na escola, ainda há aqueles que desejam silenciar novamente as discussões sobre sexualidade e gênero. O movimento Escola sem Partido, segundo Paraíso (2016), existe desde 2004, mas ganhou visibilidade e força ao se aliar ao “ideologia de gênero” demonstrando que juntos tinham a capacidade de multiplicar propostas conservadoras.

---

<sup>23</sup> Para ler mais sobre as expressões no currículo sobre gênero e sexualidade ver PARAÍSO; CALDEIRA (2018), CALDEIRA (2018), CALDEIRA (2016), CALDEIRA; PARAÍSO (2016), TRAVERSINI; ANDRADE; GOULART (2018), MEIRELES (2017), MEIRELES, et.al (2008), MEIRELES (2018).

<sup>24</sup> Para saber mais sobre música, gênero, sexualidade e currículo ver trabalhos de MAKNAMARA (2011), CAMPOS (2018a), CAMPOS (2018b), RANNIERY (2018). Ver também página do Facebook que está denunciando o machismo em letras de música a partir da correção das letras em [https://www.facebook.com/pg/paginaarrumandolettras/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/paginaarrumandolettras/about/?ref=page_internal), acesso em 01/05/2018.

<sup>25</sup> Ver BIANCON (2005), FRIZON (2008) e BARROS; QUADXRADO; RIBEIRO (2009).

Segundo Junqueira (2017), as propostas visam “impor valores morais tradicionais e pontos doutrinários dogmáticos e intransigentes” (JUNQUEIRA, 2017, p.26). Para tanto, “investem maciçamente na (re)naturalização das concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade, diferença sexual” (JUNQUEIRA, 2017, p.26). Também buscam “reforçar as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade” (JUNQUEIRA, 2017, p.26). Escrevo programa Escola Sem [com] Partido, para ressaltar e destacar a falácia de que esse programa não toma partido algum. Esse programa se finge neutro, para tomar partido em temas relativos à política (extremamente conservadora e de direita), ao corpo, sexo, gênero e à sexualidade, como nos explicou Junqueira (2017) nos trechos citados.

Há alguns projetos de Lei tramitando em diferentes instâncias legislativas (Nacional, Estaduais e Municipais) que tentam, inconstitucionalmente, censurar o ensino de certos temas nas escolas brasileiras, tais como gênero, sexualidade e política. São várias as frentes encontradas para alcançar esses objetivos: retirada desses temas dos Planos de Educação, criação da Base Nacional Comum Curricular sem tais discussões, proibição dos docentes de trabalhar os temas em suas aulas e na escola sob penas da lei, amedrontamento dos profissionais da escola e divulgação de falácias sobre o ensino de sexualidade nas escolas incitando família de alunos/as e a sociedade contra a escola. O programa Escola sem [com] Partido pretende até mesmo alterar<sup>26</sup> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N 9394/96.

O Plano Nacional de Educação<sup>27</sup> (PNE) é uma lei de periodicidade decenal que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Brasil. Em consonância com o PNE são elaborados o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME). O PNE vigente, assim como o PEE de Minas Gerais<sup>28</sup> e o PME de Belo Horizonte<sup>29</sup> suprimiram as propostas de trabalho sobre gênero de seus textos. Um professor, ao manifestar seu espanto por tanto alvoroço e de tanta falácia em torno das discussões de gênero no currículo no ano de 2015, falou sobre a consequência para isso: “*Gênero virou uma palavra amaldiçoada no ano passado. Você não pode falar*”

---

<sup>26</sup> O projeto de Lei que pretende alterar a LDB é PL 193/2016, de autoria do Senador Magno Malta.

<sup>27</sup> LEI N° 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.

<sup>28</sup> O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais ainda não foi aprovado, portanto ainda é um projeto de Lei: PL 2882/2015.

<sup>29</sup> LEI N° 10.917, DE 14 DE MARÇO DE 2016.

*nem 'gênero alimentício' porque você já fica assim: 'Gênero não! Não pode falar! Gênero não!'*" (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2017, p. 449)<sup>30</sup>.

A aprovação de uma lei restritiva desse tipo atua limitando o trabalho do/da docente, não só no âmbito jurídico, mas também na disposição do/da docente em trabalhar o tema, pois agirá diretamente sobre o/a professor/a. O Movimento Escola sem [com] Partido está trabalhando fortemente para que esses projetos de Lei sejam aprovados<sup>31</sup>. Eles acusam o/a professor/a de doutrinação e de induzir os/as alunos/as a um “único pensamento” religioso, político ou ideológico. Parecem considerar que o/a aluno/a é uma tábua rasa onde o/a professor/a irá imprimir seus pensamentos e suas ideologias e propõe uma neutralidade no ensino impossível de se alcançar, pois o currículo não é neutro, nem desinteressando. Portanto, esses projetos pretendem limitar os conhecimentos e as discussões de determinados temas nas escolas, elegendo aquilo que esses movimentos consideram importante de ser ensinado e considerando que isso seria neutralidade. No site do Movimento Escola sem [com] Partido<sup>32</sup>, pais de alunos/as estão sendo até mesmo aconselhados a fazer uma notificação extrajudicial a professores/as que sejam suspeitos de estarem fazendo tal doutrinação em suas aulas. Até um modelo<sup>33</sup> de notificação anônima foi disponibilizado no site. Segundo Paraíso (2016), o movimento Escola sem Partido utiliza de “*estratégias de distorção*” e “*amedrontamento*” para “conclamar os pais a impedirem que aquilo que chamam de ideologia de gênero chegue nas escolas” (PARAÍSO, 2016, p.398. Grifos da autora).

Outra estratégia utilizada para impedir as discussões sobre gênero nas escolas é “destituir gênero de seu caráter de ciência” (PARAÍSO, 2016, p.401) ao chamá-lo de ideologia. Convido a utilizar das palavras de Foucault (2016) para questionar/desconstruir essa estratégia: “Que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ‘é uma ciência’? Que sujeito falante, que discurso de experiência ou de saber vocês querem ‘menorizar’?” (FOUCAULT, 2016, p.269). Continuo: Que discursos vocês querem desqualificar e memorizar ao dizer que gênero não é uma ciência e sim uma ideologia? Sabemos que a ciência goza de prestígio em nossa sociedade.

---

<sup>30</sup> As informações produzidas na pesquisa que deu origem a esta dissertação foram, em parte, utilizadas em apresentação de trabalho durante o XII Colóquio sobre questões curriculares em Pernambuco em 2016. O trabalho completo foi publicado em 2017. Ver (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2017).

<sup>31</sup> O Blog Pesquisando o Escola sem Partido faz uma compilação de todos os projetos de lei do tipo escola sem partido no Brasil. Disponível em <https://pesquisandoesp.wordpress.com/> . Acessado em 28/04/2018.

<sup>32</sup> Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/defenda-seu-filho> . Acessado em 11/07/2016.

<sup>33</sup> Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/552-notificacao-extrajudicial-servico-de-utilidade-publica>. Acessado em 11/07/2016.

As estratégias são cuidadosamente usadas para ganhar mais adeptos reacionários, conservadores, autoritários, machistas e homofóbicos para a causa de controlar os currículos e os/as docentes de modo a que docentes se silenciem em relação a gênero e sexualidade ao mesmo tempo em que silenciam completamente esse tema no currículo. (PARAÍSO, 2016, p.401).

As disputas em torno dessa discussão continuam fortes. Movimentos contra esses projetos de lei também se mobilizam para demonstrar a inconstitucionalidade presente neles. A luta também passou a utilizar das mesmas ferramentas, como, por exemplo, a criação de Projeto de Lei que pretender uma escola livre da censura de temas<sup>34</sup>. O currículo é um campo de lutas por espaço daquilo que se considera importante e necessário.

Defendo que as discussões sobre os temas corpo, sexo, gênero, sexualidade e política estejam presentes nas escolas e que a falácia da ideologia de gênero seja desconstruída na sociedade. As falácias a que me refiro são: dizer que gênero é ideologia e não ciência, bem como a utilização de discursos heteronormativos para convencer de que queremos implantar a libertinagem nas escolas e doutrinar os alunos e alunas a serem homossexuais e/ou depravados. Na verdade, o programa Escola sem [com] Partido teme não conseguir mais exercer o poder da heteronormatividade sobre os corpos; teme que sejam divulgadas as sexualidades que não atendem ao padrão heteronormativo; teme a possibilidade de existência de mais do que dois gênero binários e fixos; teme ainda mais a possibilidade de se pensar na não existência de gênero como identidade fixa e teme uma sociedade em que vários formatos de família coexistam, que não somente a família chamada tradicional.

O que nos interessa é a formação de cidadãos que respeitem a diversidade de crença, raça, sexo, gênero e sexualidade. Intressa-nos problematizar as certezas e desconstruir as desigualdades. Ao contrário do que querem que pareça, isso não significa construir um mundo – ou um Brasil – sem princípios, “em que vale tudo. Isso significa, sim, que tudo aquilo que pensamos sobre nossas ações e tudo aquilo que fazemos tem de ser contínua e permanentemente questionado, revisado e criticado” (VEIGA-NETO, 2002, p.34). É esse tipo de pedagogia da sexualidade que queremos em nossas escolas.

---

<sup>34</sup> Por exemplo, o Deputado Jean Wyllys apresentou no Congresso Nacional o Projeto de Lei PL 6005/2016, intitulado Programa Escola Livre. Ver PL em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=5C70CFBF8432F375B63F3B3E38314718.proposicoesWeb2?codteor=1484274&filename=PL+6005/2016](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5C70CFBF8432F375B63F3B3E38314718.proposicoesWeb2?codteor=1484274&filename=PL+6005/2016) . Acessado em 28/04/2018.

Vamos parar de pensar que uma pedagogia da sexualidade não existe e vamos lutar para que ela seja a favor da diversidade e da multiplicidade.

#### 4 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tomar como objeto de investigação os discursos sobre sexualidade assumidos e divulgados por professores/as de ciências para identificar e analisar esses discursos, as relações de poder neles estabelecidas e as posições de sujeito neles disponibilizadas e demandadas, a pesquisa, aqui apresentada, tomou como base teórica os estudos pós-críticos em educação, sobretudo os estudos foucaultianos em educação e sexualidade. Fez-se muito atraente para a realização da presente pesquisa a preocupação das pesquisas pós-críticas em investigar e analisar redes e relações de poder, os discursos envolvidos nos processos de produção de sujeitos, assim como as posições de sujeito disponibilizadas e demandadas por tais discursos.

As pesquisas pós-críticas possuem uma proposta de como investigar e fazer pesquisa diferenciada em relação às perspectivas que a precederam. Meyer (2012) lembra que as pesquisas pós-críticas não estão interessadas em dizer o que as coisas são. Na mesma direção, Paraíso (2004b) afirma que “essas pesquisas não se interessam por modos ‘certos’ de ensinar, formas ‘adequadas’ de avaliar ou por conhecimentos ‘legítimos’” (PARAÍSO, 2004b, p.286). Ao contrário disso, tais pesquisas questionam e problematizam essas formas de fazer consideradas certas e esses conhecimentos considerados verdadeiros (PARAÍSO, 2004a). A pesquisa pós-crítica “é uma pesquisa de ‘invenção’ e não de ‘comprovação’ do que já foi sistematizado” (CORAZZA, 2001, p.20). São pesquisas que têm buscado “implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e [têm] procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado” (PARAÍSO, 2004b, p.287). Segundo Paraíso (2004b), é possível dizer que as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm contribuído para a multiplicação dos sentidos, para a expansão dos conhecimentos, para o povoamento de espaços de criação e de invenção, porque elas mostram a importância de significar de modos diferentes.

Corazza (2001) afirma que “as teorias pós-críticas orientam a atenção do/a pesquisador/a para certas unidades analíticas” (CORAZZA, 2001, p.20) e é exatamente nesse ponto que se aproximam, neste trabalho, as pesquisas pós-críticas e os estudos foucaultianos em educação. Nas pesquisas pós-críticas “explodimos as separações entre teoria e prática” (PARAÍSO, 2012, p.33) e passamos a utilizar alguns dos conceitos que Foucault e também outros filósofos, como Gilles Deleuze e Felix Gattari, “criaram ou com os quais operaram” como alguns de “nossos *pressupostos* ao desenvolvermos”

pesquisas em educação (PARAÍSO, 2012, p.25. Grifo da autora). Apropriamo-nos e utilizamos importantes conceitos desenvolvidos por esses filósofos como estratégias e ferramentas teórico-descritivo-analíticas.

Perseguindo operar com essas ferramentas, conceitos desenvolvidos pelo filósofo Michel Foucault (nascido em 1926 e falecido em 1984), tais como os conceitos de discurso, poder, sujeito e posições de sujeito, permeiam toda esta dissertação como aporte teórico que subsidia as análises aqui realizadas. O trabalho de Foucault oferece “tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAÍSO, 2012, p.25) que foram mais bem explicadas no capítulo metodológico, capítulo 2 desta dissertação. As pesquisas pós-críticas, apoiadas nessas ferramentas e estratégias procuram “contribuir para criar caminhos investigativos e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneizações das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial.” (PARAÍSO, 2004b, p.288).

Este capítulo, a partir daqui, está dividido em quatro partes com o objetivo de facilitar a exposição do referencial teórico adotado nessa investigação. Na primeira, discuto conceitos-chave desta dissertação – discurso, sujeito, posições de sujeito e poder. Na segunda parte, desenvolvo o conceito de sexualidade como um dispositivo histórico em contraposição ao conceito de sexualidade como sendo essência humana. Na terceira parte, discuto a sexualidade como objeto e alvo de poder, sua regulação e normatização, possibilidades de escape e o caráter não repressor do dispositivo da sexualidade. Na última parte, introduzo alguns aspectos da relação da escola com a normatização da sexualidade.

#### **4.1 Discurso, sujeito e relações de poder**

Discurso é aqui entendido como “prática” (FOUCAULT, 1972, p. 52). Uma “prática produtiva tensionada por lutas” (PARAÍSO, 2010a, p. 41). Como definiu Michel Foucault (1972), discurso são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala” (FOUCAULT, 1972, p. 64). O discurso “é uma prática social que incita, ativa, produz e recria, ao mesmo tempo em que controla, seleciona, regula e exclui a produção, a circulação e a apropriação dos enunciados” (PARAÍSO, 2010a, p. 41) que o constituem.



O discurso, nessa perspectiva, é constituído por enunciados que, por sua vez, são regidos por regras e, por isso, não pode ser equiparado a qualquer fala solta ou descontextualizada (FOUCAULT, 1972). Segundo Foucault (1972), o discurso “é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1972, p.135). Para o autor, “examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjunto de signos, que não se identifica nem com a ‘aceitabilidade’ gramatical, nem com a correção lógica” (FOUCAULT, 1972, p. 133) e que, para se realizar, requer “um referencial”; “um sujeito”; “um campo associado”; “uma materialidade” (FOUCAULT, 1972, p. 133). O *referencial* não é um fato ou objeto, é um “princípio de diferenciação” (FOUCAULT, 1972, p. 133). O *sujeito* não é um indivíduo, nem um autor ou a consciência que fala, mas é uma “posição que pode ser ocupada sob certas condições” (FOUCAULT, 1972, p. 133) e que é produzida pelo próprio discurso. O *campo associado* se refere a “um domínio de coexistência para outros enunciados” (FOUCAULT, 1972, p. 133) que vão se articular dentro do mesmo discurso. A *materialidade* se refere a regras e possibilidades de “uso e reutilização” do enunciado (FOUCAULT, 1972, p. 133). Dessa forma, estão postas as “condições de existência dos diferentes conjuntos de significantes” (FOUCAULT, 1972, p. 125) que compõem um discurso. A partir desses pré-requisitos para existência e a identificação de um enunciado, o discurso é entendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1972, p.135).

Na perspectiva foucaultiana, o discurso requer um sujeito para existir. Sujeito este que é produzido pelo próprio discurso e por práticas que, “dentro da nossa cultura, fazem do homem um sujeito” (FONSECA, 1995, p.25). A essas práticas se dá o nome de processos de subjetivação. “Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente ‘bombardeado’, interpelado, por séries discursivas” (VEIGA-NETO, 2004, p.57). Ao ser interpelado por esses discursos, institui-se um “conjunto de significados mais ou menos estáveis” que darão “sentido às nossas vidas” (VEIGA-NETO, 2004, p.57), fazendo do indivíduo o sujeito de um discurso. O sujeito, portanto, não é um indivíduo, nem um autor ou a consciência que fala, mas é uma “posição que pode ser ocupada sob certas condições” (FOUCAULT, 1972, p. 133) e que é produzida pelo próprio discurso. A partir daí, pode-se também definir “posição de sujeito”: é um lugar disponibilizado e demandado no discurso para que seja ocupado e assim constitua um sujeito de determinado tipo. É dessas posições assumidas, desde esses

lugares, “que sujeitos se tornam aptos para pensar, falar e agir, de determinados modos, em circunstâncias específicas.” (MEYER, 2012, p.55).

O discurso não disponibiliza apenas uma posição de sujeito para ser assumida. Ele constitui um “campo de regularidade para diversas” posições de sujeito (FOUCAULT, 1972, p. 61). Veiga-Neto (2004) explica que “nossa posição numa rede jamais é fixa, nem mesmo estável” (VEIGA-NETO, 2004, p.57). Portanto, não é possível assumir o mesmo lugar na rede discursiva, a mesma posição de sujeito, ao ser interpelado por dois enunciados diferentes ou ainda que o mesmo enunciado interpelasse um indivíduo por duas vezes (VEIGA-NETO, 2004, p.57). Conforme explicita o autor, “em cada caso, o resultado será sempre diferente; cada história sempre se impõe a nós de maneira diferente.” (VEIGA-NETO, 2004, p.57).

Vários discursos se associam a um campo discursivo, por exemplo o campo biológico, médico, jurídico, religioso, pedagógico, etc. Assumindo isso, posso afirmar que existem vários discursos sobre sexualidade associados a diferentes campos discursivos e que esses discursos disponibilizam e demandam várias posições de sujeito diferentes entre si. Ao tomar como objeto os discursos sobre sexualidade *assumidos* e *divulgados* por professores/as de ciências estou considerando que os/as professores/as de ciências entrevistados/as foram interpelados por alguns desses discursos e se tornaram sujeitos de um ou de mais de um deles. Eles e elas também são subjetivados pelos discursos presentes no currículo escolar (seja como alunos/as que foram e talvez ainda sejam, seja como profissionais na incumbência de “ensinar”), assim como também convivem em outros locais e participam de outras instituições fora da escola onde são interpelados pelos mesmos ou por outros discursos sobre sexualidade. Tais discursos os/as formam como sujeitos e conduzem seus pensamentos e suas ações. No entanto, eles/as também exercem poder na construção do currículo escolar, podendo reiterar, reforçar certas noções de sexualidade ou possibilitar outras formas de pensar, de ser e agir diferentes da normatizadora apontada como presente na escola.

Nas entrevistas realizadas com os/as docentes, método utilizado para produção de informação nesta pesquisa, busquei, nas falas dos/as professores/as, identificar alguns desses discursos e as posições que eram disponibilizadas e demandadas por esses discursos. Uso o termo *assumidos* para fazer relação à(s) posição(ões) de sujeito ocupada(s) e assumida(s) por esses/as professores/as. E uso o termo *divulgadas* para fazer referência aos discursos e posições de sujeito que eles/as divulgaram nas entrevistas e que possivelmente foram assumidas por esses profissionais. Houve ocasiões em que

alguns/mas professores/as divulgaram discursos com os quais eles/as fazem a ressalva de não concordar. Portanto, é possível pensar que, ao longo das entrevistas, também sejam divulgadas posições de sujeito demandadas por discursos do qual os/as professores/as entrevistados/as não sejam sujeitos. Para ilustrar trago aqui um trecho de entrevista onde a professora entrevistada assume o Discurso Feminista, porém em sua fala ela divulga também o Discurso Machista:

Muitas vezes o pai cria o menino falando “você não pode chorar. Mulherzinha que chora”. Quer dizer... ainda diminui a mulher, porque é “mulherzinha”. Então assim, algumas coisas eu vejo que é uma coisa cultural. Ela veio e está tendo mudanças por conta da luta das mulheres mesmo. (Trecho de entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

O sujeito, ao ocupar uma posição num determinado discurso, contribui para o seu funcionamento, pois se o discurso disponibiliza uma posição, mas nenhum sujeito a ocupa, o discurso perde sua força, já que esse sujeito é requisito, uma condição, para a existência do discurso. Além disso, ao se tornar sujeito de um discurso e assumir uma certa posição de sujeito, este passará a pensar, falar e agir de determinado modo e isso contribui para a divulgação dessa e de outras posições de sujeito demandadas pelo discurso. Isso permite que outros indivíduos sejam atravessados/interpelados pelo discurso podendo (ou não), a partir daí, se tornarem sujeitos desse discurso.

Como ressaltado anteriormente, o sujeito não é um indivíduo, portanto, faz-se necessário, diante da perspectiva adotada para esta pesquisa, distinguir os termos “indivíduo” e “sujeito”. Segundo Fonseca (1995), Foucault utiliza esses termos com cautela em suas obras. O indivíduo é constituído a partir de dois processos: os processos de objetivação e os processos de subjetivação, “sendo que os primeiros o constituem enquanto objeto dócil e útil e os segundos enquanto um sujeito” (FONSECA, 1995, p.25). O *sujeito* é o tema central do trabalho e das obras de Foucault e, para estudá-lo, o filósofo utilizou “diferentes maneiras de abordar” o mesmo tema (FONSECA, 1995, p.21). Uma das estratégias de Foucault foi analisar as relações de poder envolvidas nos processos de subjetivação do ser humano em nossa cultura, a fim de clarificar esses processos (FONSECA, 1995, p.28). “É na busca de uma concepção mais ampla de poder que Foucault poderá chegar à ideia de um tipo de relações de forças que transformam os homens em sujeitos” (FONSECA, 1995, p. 29).

“Foucault entende que a sexualidade é saturada de poder” (BUTLER, 2016, p.165). O poder, em Foucault, “não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados” (FOUCAULT, 2007, 103). O poder “não é

algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar” (FOUCAULT, 2007, 104). O poder também não é “como algo que se possua e que tenha natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62). Ele não é “como uma força que emane do centro – o Estado, por exemplo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62). O poder é exercido na relação entre, ele não é posse, está entre um e outro. O poder “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2007, 103). Ele se “exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2007, 104). O poder em Foucault “é multidirecional, funcionando de cima para baixo e também de baixo para cima” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.203). O sujeito, portanto, não pode ser detentor do poder, não pode ser a origem do poder. O sujeito é, então, um efeito das relações de poder; “é um artefato, é uma criatura, das relações de poder.” (SILVA, 1998, p.10).

O poder pode produzir sujeitos governando suas condutas, agindo sobre o campo de ação dos outros e não sob coação ou violência. Governar, nesse sentido, é como uma “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes”. As relações de poder, assim como o sujeito (que se caracteriza pela subjetividade) “não existe[m] nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que o produzem como tais. (SILVA, 1998, p.10). Isso porque o “poder é imanente à lógica de viver em sociedade” (VEIGA-NETO, 2004, p.63).

Tomando como base as relações de poder aqui explicadas e a possibilidade de governo foucaultiano, é possível responder à pergunta “como pode o poder produzir sujeitos?”: os sujeitos vão sendo formados e são levados a agir dessa ou daquela forma a partir das relações de poder que “agem sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p.243). Ou seja, por meio da ação de governar os sujeitos, o poder modula a ação do próprio sujeito. Um sujeito de determinado tipo também possui ações reguladas pelas relações de poder em que está inserido.

Assim como o poder não é localizável e sua ação não tem direção única, “as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 2007, 104). O poder é produtivo, pois “ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação” (VEIGA-NETO, 2004, p. 63).

O poder, assim, induz, produz prazeres, forma saberes e produz discursos (FONSECA, 1995, p.33). Ele

incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou mais sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. (FOUCAULT, 1995, p.243).

As relações de poder possuem outra característica fundamental: “O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’” (FOUCAULT, 1995, p.244). A violência e a dominação, por exemplo, são relações “macroscópicas, verticais, centralizadas, maciças” e entre estas e as relações de poder existe uma distinção da própria natureza de cada uma (VEIGANETO, 2004, p. 66). Para explicitar a diferença entre poder e violência, Foucault (1995) afirma que “uma relação de violência age sobre o corpo” e uma relação de poder “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p.243). Nesse sentido, governa os outros, estruturando o atual ou eventual “campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Na relação de poder, ao contrário, os envolvidos são livres e, por isso, cada um é “inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação” (FOUCAULT, 1995, p.243). A ele também é possível “todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p.243). Então, explicita Foucault (1995), “não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão” (FOUCAULT, 1995, p.244), como se onde o poder se exercer fosse desaparecer a liberdade. Ao contrário, há uma condição de existência – “é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça” (FOUCAULT, 1995, p.244) – e de co-existência – se a liberdade se finda, não há mais relação de poder. Isso quer dizer também que “o poder não é da ordem do consentimento; ele não é, em si mesmo, renúncia a uma liberdade, transferência de direito, poder de todos e de cada um delegado a alguns” (FOUCAULT, 1995, p.243). O poder é exercício, é ato, é uma relação entre dois ou mais, onde ambos precisam ser livres para agir para que o poder se exerça.

Em capítulos, tais como o capítulo 5, 6 e 7, tento, como indicado na metodologia inspiração foucaultiana, multiplicar os sentidos das empirias e das análises e, para isso, analiso algumas técnicas e estratégias de poder para formar sujeitos. Nessa perspectiva, técnicas são o que permite “aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre sua própria

conduta” (FOUCAULT, 1995, 208). Estratégias são “o conjunto de meios operados para fazer funcionar ou para manter um dispositivo de poder” (FOUCAULT, 1995, p.248) em funcionamento. São meios empregados e procedimentos investidos para se obter um fim (CASTRO, 2009).

Além disso, é importante considerar que “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 2007, 103). Isso é o que significa dizer que o poder é multidirecional. Nesse sentido, “não havendo um local privilegiado para manifestação do poder, não há também um local específico de resistência. Ela se multiplicaria em tantos locais quantos fossem os locais de afetação das relações de poder” (FONSECA, 1995, p.33). Poder/resistência, em Foucault, estão juntos. Afinal, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual, toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p.248). Investiguei, a partir das falas dos/as professores/as entrevistados/as, quais eram os indivíduos, os sujeitos e as instituições que exerciam poder na relação entre eles diante do que eles/as disseram sobre o trabalho de sexualidade na escola. Me esforcei para descrever e analisar as lutas, os conflitos, as fugas, os escapes, a resistência, as forças estabelecidas e exercidas nessas relações de poder que estão relacionadas aos discursos sobre o tema sexualidade identificados nas falas dos/as professores/as de ciências. Para que seja possível compreender melhor essas relações, faz-se necessário, também, explicitar nesse referencial teórico, o conceito de sexualidade adotado por essa perspectiva e que subsidiará as análises realizadas nesse Quebra-Cabeça-Dissertação. Considero importante evidenciar seu caráter histórico e discursivo, por isso, em cada capítulo analítico, tentei recuperar a história de movimentos sociais e estudos que pudessem nos contar parte da história desses movimentos que se configuraram importantes para a descrição de cada discurso trabalhado.

#### **4.2 Sexualidade: um dispositivo histórico**

Nesta dissertação entendo o trabalho com a definição que Foucault (2007) deu para “sexualidade”. A sexualidade é entendida como:

um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros,

segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 116).

Entender sexualidade como um *dispositivo histórico* reflete um posicionamento político e social que explicito por meio da problematização realizada por diferentes autores/as que também operam com Foucault. Louro (1999a), por exemplo, se referindo à definição utilizada por Foucault, explica que a sexualidade “é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 1999a, p.11). Ela é “‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 1999a, p.11).

Na mesma direção, Jeffrey Weeks (2000) argumenta “que embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo” (WEEKS, 2000, p.38). Weeks (2000) se posiciona dizendo “que a sexualidade é tanto um produto da linguagem e da cultura quanto da natureza” (WEEKS, 2000, p.70). No entanto, não só a sexualidade é considerada aqui como um dispositivo histórico, um construto, como também o corpo, o sexo e o gênero são considerados construtos sociais e culturais. Essas afirmações são feitas por autores/as muito importantes para movimentos feministas e movimentos *queer*, como Louro, Bento, Butler, Preciado, Nicholson, entre outros/as e foi adotada nesta dissertação. Para eles/as, essa noção essencialista, de que a sexualidade é natural ou possui partes naturais, faz parte de esforços e normas para naturalizar a heterossexualidade compulsória dentro de uma lógica linear e restritiva para corpo, sexo, gênero e sexualidade. Nesse processo de naturalização, a lógica desenvolvida é a de que a concepção de corpo dimórfico (com apenas duas formas anatômicas possíveis: com pênis para machos e com vagina para fêmeas) determina o sexo binário (homem e mulher), que define o gênero binário (masculino e feminino), que por sua vez conduziria ao desejo heterossexual.

O que se refere ao entendimento do que seria sexualidade, existem na contemporaneidade pelo menos essas duas vertentes de pensamento, marcadamente distintas entre si: O *Essencialismo Sexual* e o *Construcionismo Social*. O essencialismo sexual entende a sexualidade como sendo instintiva, parte essencial do corpo e da existência. Essa abordagem “supõe que o corpo expressa alguma verdade fundamental” (WEEKS, 2000, p. 71). “A sexualidade seria algo ‘dado’ pela natureza, inerente ao ser humano” (LOURO, 1999a, p.11). Segundo Louro (1999a), essa concepção, normalmente,

está apoiada na noção que se tem de corpo e “na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma” (LOURO, 1999a, p.11), afirmação do qual essa autora discorda.

No entanto, “tudo que sabemos agora sobre sexualidade põe em questão a ideia de que há um destino sexual pré-determinado, baseado na morfologia do corpo” (WEEKS, 2000, p. 71). Essa vertente era dominante nas discussões sobre o tema da sexualidade até bem recentemente (WEEKS, 2000, p.43) e está presente nas políticas curriculares educacionais brasileiras<sup>35</sup>. Para Weeks (2000), o essencialismo sexual “reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos” (WEEKS, 2000, p. 43). “Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de seu caráter construído” (LOURO, 1999a, p.11). Fazer a demarcação entre essas definições tão opostas é de grande importância para a pesquisa realizada, já que opero com *sexualidade* como um dispositivo histórico e, se opondo a isso, estão presentes em nossa sociedade discursos que divulgam a sexualidade como sendo instintiva. Esses discursos, que dizem sobre o determinismo sexual, têm se articulado a outros discursos para ganhar mais força<sup>36</sup>. Entretanto, Foucault “oferece uma visão crítica das teorias que reivindicam uma sexualidade anterior ou posterior à lei” (BUTLER, 2016, p.165).

A definição dada à sexualidade por Foucault (1997) contrapõe-se ao “essencialismo sexual” (WEEKS, 2000, p.43). Posições como a de Foucault, por exemplo, “presumem que a categoria do sexo, tanto masculino como feminino, é produto de uma economia reguladora difusa da sexualidade” (BUTLER, 2016, p.45). Esses/as autores/as compreendem a sexualidade como uma construção social e histórica, e, assim como Foucault (2007) explicou, “não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar” (FOUCAULT, 2007, p.116). Para Weeks (2000), “no contexto da história e da sociologia da sexualidade, Foucault pode ser considerado um dos mais influentes teóricos da abordagem do “construcionismo social” (WEEKS, 2000, p.45), que, conforme explica o autor, é

um termo abreviado para descrever a abordagem, historicamente orientada [...] relativamente aos corpos e à sexualidade. A expressão

---

<sup>35</sup> Autoras apontam que essa noção está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Curricular Comum Nacional e nas políticas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Isso foi melhor discutido no capítulo anterior.

<sup>36</sup> Isso será melhor discutido no capítulo 5 desta dissertação, intitulado “*Respeita a moça*”: O Discurso Machista nos ditos de professores/as de ciências.



talvez tenha um tom áspero e mecânico, mas tudo que ela basicamente pretende fazer é argumentar que só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem à importância atribuída à sexualidade num momento particular e apreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como comportamento normal ou anormal, aceitável ou inaceitável. (WEEKS, 2000, p.43).

Isso significa considerar que os construcionistas sociais estão preocupados com duas questões centrais: por que nossa sociedade trata formas distintas de viver a sexualidade - por exemplo, heterossexualidade e homossexualidade - de modo a privilegiar uma e marginalizar/discriminar a(s) outra(s), e, “por que nossa cultura atribui tanta importância à sexualidade e como isso veio a acontecer?” (WEEKS, 2000, p.49). A sexualidade, nessa perspectiva, tem a ver com “nossas crenças”, “imaginações”, “comportamentos”, “relações sociais” e com “nosso corpo físico” (WEEKS, 2000, p.38-43).

Michel Foucault (1997) define a sexualidade como um “dispositivo histórico” construído por “estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 1977, p.100), estando, pois, diretamente relacionada com a produção de sujeitos. Como explica Louro (1997a), “trata-se de assumir que *todos* os sujeitos são constituídos socialmente, que a diferença (seja ela qual for) é uma construção feita – sempre – a partir de um dado lugar (que se torna como norma ou como centro<sup>37</sup>)”. Para interrogar e problematizar a sexualidade, portanto, é preciso, pois, “pôr a *norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural...*” (LOURO, 1997a, p.141, grifos da autora). Esse entendimento possibilita o questionamento tanto da sexualidade como do sujeito, porque está implícita, aí, a ideia de que nem a sexualidade, nem os sujeitos podem ser entendidos como fixos, estáveis, como ‘essências’ (LOURO, 1997b).

A questão é que a sexualidade adquiriu posição de tamanha centralidade nas sociedades modernas ocidentais que “parece ser difícil entendê-la como tendo as propriedades de fluidez e inconstância” (LOURO, 1999a, p.13). Foram essas sociedades que “inventaram e instalaram”, a partir do século XVIII, o *dispositivo da sexualidade* (FOUCAULT, 2007, p.117). Anteriormente a ele, um outro dispositivo atuava, o “*dispositivo da aliança*” (FOUCAULT, 2007, p.117), que também se relaciona ao

---

<sup>37</sup> Adiante discutirei a produção da posição do centro e do excêntrico. “Excêntrico é aquele ou aquilo que está fora do centro; é o extravagante, o esquisito; é, também, o que tem um centro diferente, um outro centro.” (LOURO, 2003, p.44).

controle de “parceiros sexuais; mas de um modo inteiramente diferente” (FOUCAULT, 2007, p.117). O *dispositivo da aliança* é um “sistema de matrimônio, de fixação e desenvolvimento de parentescos, de transmissão de nomes e dos bens” (FOUCAULT, 2007, p.117). Ele “se estrutura em torno de um sistema de regras que define o permitido e o proibido, o prescrito e o ilícito” (FOUCAULT, 2007, p.117). Um dos seus objetivos principais é “reproduzir a trama das relações e manter a lei que as rege” (FOUCAULT, 2007, p.117). Para ele, “é pertinente o vínculo entre parceiros de status definido” (FOUCAULT, 2007, p.117). Por fim, ele se articula fortemente com a economia desenvolvendo o papel de “transmissão ou circulação de riquezas” (FOUCAULT, 2007, p.118) e pretende manter a “homeostase do corpo social” a partir do vínculo com o direito (FOUCAULT, 2007, p.117). Esse dispositivo foi perdendo “importância à medida que os processos econômicos e as estruturas políticas passaram a não mais encontrar nele um instrumento adequado ou um suporte suficiente” (FOUCAULT, 2007, p.117).

Quando isso ocorreu, o *dispositivo da sexualidade* ganhou espaço. Esse dispositivo “funciona de acordo com técnicas móveis e conjunturais de poder” (FOUCAULT, 2007, p.117). Ele “engendra uma extensão permanente dos domínios e das formas de controle” (FOUCAULT, 2007, p.117). Isso porque o dispositivo da sexualidade tem como pertinentes “as sensações do corpo, a qualidade dos prazeres, a natureza das impressões, por tênues ou imperceptíveis que sejam” (FOUCAULT, 2007, p.117). Além disso, o dispositivo da sexualidade “se liga à economia através de articulações numerosas e sutis, sendo o corpo a principal – corpo que produz e consome” (FOUCAULT, 2007, p.118). Para Michel Foucault (2007), “o dispositivo da sexualidade tem como razão de ser não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2007, p.118). Mas, Foucault (2007) também alerta que “dizer que o dispositivo da sexualidade substituiu o dispositivo da aliança não seria exato”, já que o dispositivo da sexualidade se instalou “em torno e a partir do dispositivo da aliança” (FOUCAULT, 2007, p.118). Nesse sentido, ele se superpôs ao primeiro e contribuiu para reduzir sua importância, mas ambos coexistem (FOUCAULT, 2007, p.117).

Conforme mostra Foucault (2007), o dispositivo da sexualidade desenvolveu seus principais elementos por meio de estratégias discursivas a partir do dispositivo da aliança. Isso “implica compreender, sim, que são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado de diferente aos

corpos e às identidades” (LOURO, 2003, p.47). Daí a impossibilidade de, nessa perspectiva, pensar na sexualidade como algo que foge ao poder e que este, por sua vez, “muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder” (FOUCAULT, 2007, p.114) entre as pessoas e entre as instituições. A sexualidade é, pois, um elemento dos mais dotados de instrumentalidade e, por isso, “utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (FOUCAULT, 2007, p.114). Ou seja, as estratégias discursivas são um instrumento do dispositivo da sexualidade na produção de sujeitos de certo tipo. Diferentes discursos em circulação disputam espaço, dinamizam as relações de poder e vão surgindo diferentes formas de regulação. No entanto, surgem outras possibilidades de produção e escape, por exemplo.

#### **4.3 Relação de poder e sexualidade: crise, regulação e possibilidades de escapes**

O discurso “veicula e produz poder” (FOUCAULT, 2007, p.112). Os discursos sobre o sexo e sobre a sexualidade produzem e regem relações de poder, assim como as relações de poder também regem discursos e ambos produzem sujeitos de determinado tipo. Segundo Weeks (2000), atualmente há um crescente sentimento de crise sobre a sexualidade provocado pelo questionamento e desestruturação de “muitos dos pontos fixos pelos quais nossas vidas sexuais foram organizadas” (WEEKS, 2000, p.74). Esses questionamentos vêm por parte de movimentos sociais que criticam os padrões heteronormativos e os padrões de dominação masculina/subordinação feminina e interferem diretamente nas relações de poder. Para esse autor, essa crise acentua o problema sobre o controle e regulação da sexualidade.

Três estratégias de regulação e controle “têm estado presentes em nossa cultura por longo tempo” (WEEKS, 2000, p.75). Aquilo que “acreditamos que o sexo é, ou o que ele deveria ser,” estrutura a justificativa para cada tipo de regulação (WEEKS, 2000, p.74). Interessante perceber que a definição do *que é o sexo* ou *o que deveria ser o sexo* se faz novamente importante no discurso. No entanto, nesse caso, ela está determinando estratégias de regulação do sexo e da sexualidade na sociedade. As três estratégias de que Weeks (2000) fala são a *absolutista*, a *libertária* e a *liberal*.

A abordagem que Weeks (2000) chama de *absolutista* propõe um controle autoritário e rígido, já que considera o sexo como “perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social” (WEEKS, 2000, p.74). Para Weeks (2000), historicamente somos herdeiros dessa abordagem. A estratégia de regulação chamada *libertária* estaria disposta a adotar um conjunto de “valores flexíveis e talvez radicais”, por considerar que o sexo é “fundamentalmente benigno, vitalizante e liberador” (WEEKS, 2000, p.74). Essa abordagem pode ser vista como uma forte oposição à absolutista, “cuja tarefa tem sido a de expor as hipocrisias da ordem dominante em nome de uma maior liberdade sexual.” (WEEKS, 2000, p.75).

Haveria, ainda, uma postura intermediária entre a absolutista e liberal, “menos segura em decidir se o sexo é bom ou ruim”, porém convencida das “desvantagens tanto do autoritarismo moral quanto do excesso”: a posição *liberal* (WEEKS, 2000, p.74). Essa posição se assemelha a uma regulação mais atual, onde o estado e a lei regulam a esfera pública e outras instâncias, por exemplo as igrejas e a família, se esforçariam para controlar o privado (WEEKS, 2000). Em contrapartida, apesar de o estado não intervir diretamente no privado, isso “não levou à crença de que não fosse necessário nenhum controle da sexualidade.” (WEEKS, 2000, p.76).

O controle da vida privada e pública, dos homens e das mulheres, por meio do governo da sexualidade e de seu disciplinamento teve o olhar de Foucault (2007). Isso é o que ele chamou de *biopoder*. O conceito de *biopoder* elaborado por Foucault (2007) se refere a um poder que tem o sexo como alvo e “que se organiza em torno da gestão da vida” (FOUCAULT, 2007, p.160). Esse poder “de controlar o ‘corpo-espécie’ também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres” (LOURO, 1997b, p.42). O biopoder, de um lado, “faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento e economia das energias. Do outro, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz” (FOUCAULT, 2007, p.160). Em uma sociedade onde atua o biopoder, “os mecanismos do poder se dirigem ao corpo, à vida, ao que a faz proliferar, ao que reforça a espécie, seu vigor, sua capacidade de dominar, ou sua aptidão para ser utilizada.” (FOUCAULT, 2007, p.161).

Para Butler (2016), as sexualidades são modeladas a partir da repetição performática das normas. “A sexualidade é uma organização historicamente específica do poder, do discurso, dos corpos e da afetividade” (BUTLER, 2016, p.162). Isso se torna

possível porque o poder, tomando a sexualidade como alvo, investe sobre ela técnicas de saber<sup>38</sup> e procedimentos discursivos (FOUCAULT, 2007). E, por essa mesma razão, “deve-se conceber o discurso como uma série de seguimentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável.” (FOUCAULT, 2007, p.111).

O discurso não está dividido em dois polos, o certo e o errado, o dominante e o dominado; ao contrário, há uma “multiplicidade de elementos discursivos que podem entrar em estratégias diferentes” (FOUCAULT, 2007, p.111). Da mesma forma, Foucault orienta nosso olhar com relação ao poder e ao saber: não devemos procurar quem possui o “poder na ordem da sexualidade (os homens, os adultos, os pais, os médicos) e quem é privado de poder (as mulheres, os adolescentes, as crianças, os doentes...); nem quem tem o direito de saber, ou é mantido à força na ignorância” (FOUCAULT, 2007, p.109). É esse entendimento que leva Louro (1997b) a afirmar que “a polaridade fixa é, pois, impossível dentro de seu raciocínio” (LOURO, 1997b, p.39). Afinal, “as relações de poder-saber não são formas dadas de repartição, são “matrizes de transformações” (FOUCAULT, 2007, p.110). Por tudo isso, Foucault (2007) sugere que devemos “buscar o esquema das modificações que as correlações de força implicam através de seu próprio jogo” (FOUCAULT, 2007, p.109). Por esses motivos, ao analisar os discursos dos/as professores/as de ciência foi necessária atenção aos saberes que ali foram divulgados, tanto para vinculá-los a um discurso quanto para apreender as forças que atuavam nas relações de poder vividas, pois como argumenta Foucault (2007), “é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber.” (FOUCAULT, 2007, p.111).

A concepção de poder presente nos estudos de Foucault (2007) e sua analítica nos ajuda a compreender como se constrói um saber que delimita fronteiras, determina de um lado o *normal*, o *centro* e coloca em polo oposto, o *outro*, o *anormal*, o *excêntrico*, o *desviante* (LOURO, 1999a 1999b; 2013; BUTLER, 2016; PINO, 2007; PELÚCIO, 2012). Tais regras estão inseridas nos contextos sócio/culturais construindo sujeitos de determinado tipo. É muito claro, nessa perspectiva, que “nossas definições, convenções, crenças, identidades<sup>39</sup> e comportamentos sexuais não são [...] algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2000,

---

<sup>38</sup> Saber é um “conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva” (FOUCAULT, 1972, p.204). O saber está intimamente relacionado com o poder e a produção de sujeitos.

<sup>39</sup> Não trabalho com conceito de *identidade*, no entanto necessito desse conceito no capítulo 7 desta dissertação, intitulado “*No mundo de hoje tem espaço pra tudo. Nada é anormal*”: *O Discurso Queer nos ditos de professores/as de ciências*, para desenvolver as análises, por isso optei em não suprimir esse conceito da citação que utilizei.

p.42). A atribuição da diferença “está *sempre* implicada em relações de poder, a diferença é nomeada *a partir* de um determinado lugar que se coloca como referência.” (LOURO, 1997b, p.46).

A atribuição da diferença é “a demarcação de uma fronteira” (LOURO, 2003, p.46). Ela “é sempre historicamente contingente” (LOURO, 1997b, p.50). Portanto, uma lógica construída em um contexto histórico dentro de uma rede de poder estabelece o centro e o excêntrico, “o centro e suas margens” (LOURO, 2003, p.44). Não é apenas uma nomeação ou demarcação, ela vem carregada de significação: “a posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela” (LOURO, 2003, p.44); “ao conceito de centro vinculam-se, freqüentemente, noções de universalidade, de unidade e estabilidade” (LOURO, 2003, p.44), ao excêntrico a instabilidade.

Conforme explica Louro (1999a), os grupos que ocupam as posições centrais representam a si e os outros; falam de si e dos outros; “apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência” (LOURO, 1999a, p.16) em detrimento dos demais grupos. Louro (1999b) afirma que “não é a mesma coisa ocupar o centro ou estar às margens da normalidade. Os efeitos desse posicionamento são absolutamente distintos e desiguais” (LOURO, 1999b, p. 35). Tudo isso implica a “instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias” (LOURO, 1999a, p. 15) e “por isso tudo, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas” (LOURO, 1999a, p.16). A autora também identifica quem constitui a norma na nossa sociedade: “homem branco heterossexual de classe média urbana e cristão” (LOURO, 1999b, p. 36).

É assim que a sexualidade se tornou objeto e alvo do poder (FOUCAULT, 2007, p.161). Diversas áreas tomaram-na como uma questão a ser estudada, compreendida, desvelada: ciência, religião, psiquiatria, antropologia, educação (LOURO, 2013). “Com base nas mais diversas perspectivas, desde então, ela vem sendo descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada” (LOURO, 2013, p.27). A sexualidade, como argumentou Louro (1999b), “foi o foco para onde se voltaram os olhares mais vigilantes. Para ela e por ela foram inventadas as mais diversas formas de controle e de governo” (LOURO, 1999b, p.33). A partir disso, é possível compreender as tentativas de diversas instituições em disciplinar e normatizar a sexualidade, pois cabe a elas a formação do indivíduo. Para produzir e instalar essas fronteiras e marcas várias instâncias entram em ação: “família, escola, mídia, igreja, lei” (LOURO, 1999a, p.25).

No entanto, ao mesmo tempo em que realizam uma pedagogia que reitera a norma, “essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias” (LOURO, 1999a, p.25). Todos esses ensinamentos e demarcações desenvolvem em nós um esforço para adequar nossos corpos “aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (LOURO, 1999a, p. 15). “Por meio de diferentes processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas e aprendemos a classificar os sujeitos” (LOURO, 1999a, p. 15). No entanto, por mais que se tenham “sofrido manobras de poder” que constituem o outro, o anormal, “tais manobras” não anulam os sujeitos (LOURO, 1997b, p.40). “Ainda que sejam tomadas todas as precauções não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas” (LOURO, 2013, p.16). Isso significa que os sujeitos não são “meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades.” (LOURO, 1999a, p.25).

Cabe registrar que um discurso ainda bem disseminado sobre o controle da sexualidade no Ocidente diz sobre a repressão e o silenciamento dos sujeitos que fugiam à norma. Michel Foucault (2007) cita e explica a hipótese repressiva da sexualidade para os séculos XVIII e XIX no Ocidente. Segundo essa hipótese, esses foram “dois longos séculos onde a história da sexualidade deveria ser lida como a crônica de uma crescente repressão” (FOUCAULT, 2007, p.11). A sexualidade teria sido cuidadosamente encerrada, permitida apenas no quarto do casal legítimo e procriador ou nos prostíbulos em surdina. Às crianças restava apenas o silêncio, pois considerava-se que as crianças não têm sexo e nem motivos para falar a respeito. A “repressão” funciona, nesse contexto, como imposição “ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isto, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber.” (FOUCAULT, 2007, p. 10).

Foucault (2007) questiona ainda a afirmação de que a ocultação da sexualidade “só se liberou com *Os três ensaios*” sobre a *Teoria da Sexualidade* de Sigmund Freud em 1905 (FOUCAULT, 2007, p.33). O filósofo é contrário a essa hipótese. Nos séculos XVII, XVIII e XIX houve a multiplicação dos discursos sobre o sexo e a incitação à fala sobre o sexo e a prática sexual (FOUCAULT, 2007). A confissão é um exemplo de incitação à fala. A confissão, conforme explica Foucault (1977), não é exigida apenas pelas instituições religiosas, mas também pela medicina, pela justiça, na pedagogia, nas relações interpessoais etc. Ela está presente tanto na esfera mais cotidiana como nos ritos

mais solenes. Ela não nos parece obrigação, pois nos é imposta de tantos pontos diferentes que dizer a ‘verdade’ sobre o sexo é uma espécie de liberação. O sujeito fala de si e dá àquele que escuta a possibilidade de exercer controle sobre ele: “A instância de dominação não se encontra do lado do que fala (pois ele é o oprimido), mas do lado de quem escuta e cala [...]” (FOUCAULT, 1977, p.71). Apesar de toda essa transgressão na forma de pensar o discurso sobre o sexo, Foucault (2007) não nega a repressão ou sua relação com o poder, mas considera que existem pessoas autorizadas a falar de sexo e instituições que incitam, “armazenam” e “difundem” o que se diz sobre o sexo (FOUCAULT, 1977, p.18).

Essa multiplicação dos discursos sobre o sexo está envolta por investimentos incansáveis, repetitivos e reiterativos que tentam garantir a permanência, a coerência, a solidez das normas que regulam o sexo, o gênero e as sexualidades (LOURO, 2013; BUTLER, 2016). São “investimentos produzidos a partir de múltiplas instâncias sociais e culturais: postos em ação pelas famílias, pelas escolas, pelas igrejas, pelas leis, pela mídia ou pelos médicos” (LOURO, 2013, p.84). Todos esses esforços querem fazer parecer natural aquilo que é identificado como o padrão, querem criar identidades de gênero e de sexualidades que pareçam essências humanas. No entanto, para toda regra há subversão, para toda norma há possibilidades de escape. Segundo Butler (2016), essas normas precisam ser repetidas e reiteradas para serem materializadas, justamente pelo fato de os corpos não se conformam nunca completamente a elas.

Ainda que a norma “se apoie localmente em procedimentos de interdição, ele [o dispositivo da sexualidade] assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas” (FOUCAULT, 2007, p.48) e o embaralhamento das normas de gênero (BUTLER, 2016). Os corpos *intersex* aparecem denunciando as normas de dimorfismo sexual, os corpos *trans* aparecem “denunciando a precariedade daquilo que se anuncia como a norma” (PEREIRA, 2012, p.373) de gênero, e os corpos *queers*, além disso, também denunciam a heterossexualidade compulsória, que tenta a todo momento se instalar como “forma de vida coerente e via privilegiada” (PEREIRA, 2012, p.373). Essas produções disparatadas, parodísticas, “se desviam de seus propósitos originais e mobilizam inadvertidamente possibilidades de ‘sujeitos’ que não apenas ultrapassam os limites da inteligibilidade cultural como efetivamente expandem as fronteiras do que é de fato culturalmente inteligível” (BUTLER, 2016, p.63). Segundo Butler (2016), esse deslocamento perpétuo



constitui uma fluidez das identidades e dos sujeitos e abre espaço para a ressignificação e recontextualização desses termos.

Tudo que foi discutido neste capítulo de referencial teórico passa então à posição de pressupostos e ferramentas para as análises que foram realizadas nos capítulos cinco, seis e sete desta dissertação. Os conceitos de discurso, sujeito, posições de sujeito e poder serão utilizados para evidenciar os conflitos discursivos que operam entre os/as professores/as de ciências, na escola e na sociedade. Tais conflitos disputam espaço, disponibilizam e demandam posições de sujeito específicas para os/as professores/as e para os/as alunos/as. O entendimento sobre o que é corpo, sexo, gênero e sexualidade são também de maior importância nos conflitos discursivos apresentados e analisados. No próximo capítulo descrevo o Discurso Feminista, analiso os ditos de professores/as de ciências que identifiquei pertencentes ao Discurso Feminista, identifico uma posição de sujeito disponibilizada para os/as professores/as de ciências/as e evidencio alguns dos conflitos discursivos analisados nesta dissertação.

## 5 “PORQUE A MULHER NÃO É MAIS COMO ANTIGAMENTE, DE TER QUE ACEITAR TUDO!”: O DISCURSO FEMINISTA NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Mulher, no topo da estatística  
 32 anos, uma pobre vítima  
 Vivendo num sistema machista e patriarcal  
 Onde se espancar uma mulher é natural  
 A dona do lar, a dupla jornada,  
 Sempre oprimida, desvalorizada  
 Até quando eu vou passar despercebida  
 A cada 5 minutos uma mulher é agredida

(Trecho da música Flor de Mulher – MC Luana Hansen)

Os versos acima, do rap de Luana Hansen, retratam a vida de muitas mulheres no Brasil e no mundo. Esse trecho da música denuncia e levanta um debate sobre as condições a que as mulheres são submetidas. Esse tipo de denúncia foi propiciado pela divulgação e propagação de um tipo de Discurso Feminista que combate as desigualdades de direitos entre homens e mulheres e evidencia as difíceis e limitadas condições de vida a que muitas mulheres estão submetidas. No Brasil, esse discurso veio se modificando ao longo do tempo e influenciando a legislação brasileira em diversos momentos. Na atualidade, socialmente e politicamente organizados, existem vários grupos feministas ou várias frentes de lutas feministas. Exatamente por isso, neste capítulo que tem por objetivo identificar e analisar elementos do Discurso Feminista que estão presentes nos ditos de professores e professoras de ciências investigados nesta dissertação sobre sexualidade, e para deixar explícito que há uma diversidade de grupos e movimentos feministas no Brasil e no mundo, utilizarei o termo *feminismos*, no plural, para me referir aos movimentos feministas. Falar em feminismo no singular é negar toda a diversidade vivida por esses grupos, pois é importante considerar os femininos e as diversas maneiras que esses movimentos têm de enxergar e compreender o mundo e a condição da mulher na sociedade, entendendo que as assimetrias não são apenas uma questão de gênero. Esse se associa a outras questões que serão abordadas ao longo deste capítulo.

Já o *Discurso Feminista* é caracterizado nesta dissertação por divulgar amplamente a luta contra as desigualdades ente os gêneros, contra a discriminação da mulher e contra a violência doméstica. Caracteriza esse discurso, também, a luta pela valorização da mulher na sociedade, pela equidade salarial e de direitos entre homens e mulheres. Além disso, trata-se de um discurso que contempla a luta contra o machismo e a cultura do estupro, pela participação e representação política das mulheres e pela criação

de políticas públicas focadas nas reivindicações sociais das mulheres. Esse discurso se caracteriza ainda por defender o direito ao prazer e à liberdade sexual das mulheres, o direito à prevenção de gravidez e ao aborto, entre outros. Nesta dissertação, identifiquei e analiso os ditos dos/as professores/as entrevistados/as que são regidos por tal discurso e identifiquei uma posição de sujeito<sup>40</sup> disponibilizada para esses/as professores/as por esse discurso. A parcela do Discurso feminista que analisarei é aquela que foi identificada nos ditos das entrevistas, portanto, as assumidas ou divulgadas por professores/as de ciências.

O argumento aqui desenvolvido é o de que o Discurso Feminista subsidia alguns ditos de alguns/algumas professores/as entrevistados/as e disponibiliza a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero* que é ocupada em determinados momentos pelos/as professores/as de ciências investigados na pesquisa para esta dissertação. Essa posição de sujeito demanda professores/as que lutem para combater o machismo, as desigualdades e diferenças entre os gêneros, a submissão das mulheres aos homens, a responsabilização da mulher e o uso de estratégias para combater a violência contra mulher na escola e na sociedade.

Para isso, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte apresento brevemente os movimentos feministas, as chamadas “diferentes ondas” que são descritas de distintas formas e apresentam um breve contexto histórico dos *movimentos das mulheres*. Considero importante descrever esse histórico para compreender o tipo de discurso que subsidia determinados ditos das professoras e dos professores entrevistados. No segundo tópico desenvolvo como o *Discurso Feminista* atua nos ditos dos/as professores/as e produz a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero*. Analiso trechos das entrevistas, onde os/as professores/as divulgam tal discurso e se apropriam dele em diversas situações que vivenciam em sala de aula.

### **5.1 Os diferentes *feminismos* e o *Discurso Feminista***

A luta pelos direitos das mulheres adquiriu “visibilidade e uma expressividade maior no chamado ‘sufragismo’, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres” (LOURO, 2014a, p.19) no século XIX. Essa foi a principal luta, que ficou conhecida na “primeira onda do feminismo” (LOURO, 2014a, p.19) que, segundo

---

<sup>40</sup> Esse conceito é descrito no referencial teórico desta dissertação.

Louro (2014a), também tinha reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo e de acesso a determinadas profissões. Siqueira (2015), argumenta que a história do feminismo foi seccionada em ondas<sup>41</sup> para que o estudo sobre tais manifestações fosse mais bem realizado, já que, “conforme a época, os movimentos feministas apresentavam demandas específicas” (SIQUEIRA, 2015, p.332).

Na segunda onda do feminismo, do final da década de 1960 em diante, a luta das mulheres vem acrescida de outras reivindicações. “Os comportamentos típicos da mulher feminina, suave, mãe, esposa e dona-de-casa foram contestados em nome da liberdade feminina” (SIQUEIRA, 2015, p.336). Uma característica importante da segunda onda é o engajamento acadêmico cujos trabalhos produzidos “de muitos modos expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 2014a, p.20) das mulheres. As estudiosas feministas denunciaram, também, “a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes.” (LOURO, 2014a, p.21).

Os trabalhos acadêmicos feministas, segundo Louro (2014a), problematizaram, subverteram e transgrediram o conceito do fazer acadêmico objetivo, neutro, distante e isento. Os feminismos, movimentos caracterizados por serem militantes e políticos, passaram por descrições e “estudos sobre a vida feminina – formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico” (LOURO, 2014a, p.23) e por explicações e análises sobre a mulher e o lugar que ocupa.

Foi nesse contexto que nasceu o conceito de gênero e as explicações utilizadas para a opressão feminina começaram a se diversificar. Surgiram grupos que se filiavam a diferentes teorias para isso. Segundo Louro (2014a), algumas feministas utilizavam o marxismo, outras a psicanálise, outras deram origem ao “feminismo radical” e se recusaram a utilizar “quadros teóricos montados sobre uma lógica androcêntrica” (LOURO, 2014a, p. 24) e, portanto, criaram explicações e teorias propriamente feministas. Havia, no entanto, “aquelas/es que justificavam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas” (LOURO, 2014a, p. 24). Ou seja, diziam – e ainda há discursos que circulam com essa argumentação

---

<sup>41</sup>Vale ressaltar que não há consenso sobre o período cronológico de cada onda e algumas autoras criticam até mesmo essa divisão em ondas. No entanto, para o objetivo desta dissertação ele se apresenta didático, por isso foi adotado.

– que homens e mulheres são diferentes, sim, e que as diferenças existentes são decorrentes disso. A distinção sexual, nesse sentido, “serve para compreender – e justificar – a desigualdade social” (LOURO, 2014a, p.25). O conceito de gênero veio, então, para contrapor essa relação direta, rejeitando um determinismo biológico/sexual:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre sexos. (LOURO, 2014a, p. 25).

A partir do conceito de gênero, as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres foram sendo escancaradas e explicadas sob o ponto de vista social. A segunda onda, no Brasil, caracterizou-se pela “luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer” (MATOS, 2010, p.68). Segundo Matos (2010), assim como nos demais países latino-americanos, também foi um movimento de resistência contra a ditadura militar. No entanto, aos poucos, tais estudos já não tinham somente a mulher como foco devido às mudanças que ocorreram na forma de se pensar gênero. O conceito foi repensado e reelaborado, “ressignificado e complexificado, em especial pelas feministas pós-estruturalistas” (MEYER, 2013, p.17).

Uma das feministas de destaque é Scott (1995) que define gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e como “uma forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). A primeira parte da definição vai de encontro com o conceito desenvolvido na segunda onda do feminismo que considera os gêneros como uma construção social nas relações sociais, no entanto, com um diferencial importante. Ao longo da vida, “através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres” (MEYER, 2013, p.18). “Trata-se do fato de que o conceito sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise” (MEYER, 2013, p.20), pois tanto o feminino quanto o masculino são construções sociais e tanto mulheres quanto homens são “sujeitos de gênero” (MEYER, 2013, p.20).

A segunda parte da definição de Scott (1995) demonstra que “gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995,

p.88). Aqui, poder também é compreendido conforme o conceito desenvolvido por Foucault<sup>42</sup>, como “relação entre” e não como dominação. Gênero, então, é um primeiro campo em que as relações de poder são exercidas, mas não é o único campo onde o poder atua. Dessa forma, para se compreender gênero é necessário enfatizá-lo como construção social/ histórica e articulá-lo com outras categorias sociais como classe social, raça/etnia, geração, sexualidade (SCOTT, 1995; LOURO, 1998; MEYER, 2008), localidade e religião (SIQUEIRA, 2015). Assim, Siqueira (2015) afirma que “as mulheres não são iguais aos homens, na esteira das ideias do[s] feminismo[s] de segunda onda, mas elas tampouco são todas iguais entre si, pois sofrem as consequências da diferença” (SIQUEIRA, 2015, p.337) desses elementos.

Nessa perspectiva, surge a terceira onda, que “reivindica não mais a diferença entre homens e mulheres, mas as diferenças entre as próprias mulheres” (SIQUEIRA, 2015, p. 328). Nesse contexto surgem os vários grupos feministas: das mulheres negras, mulheres indígenas, mulheres lésbicas, mulheres pobres, mulheres estudantes, mulheres sem-terra, mulheres camponesas/ trabalhadoras rurais, mulheres ambientalistas, mulheres jovens e assim por diante, cada um desses feminismos trazendo suas questões e suas reivindicações específicas. Segundo Matos (2015), nessa onda diferencialista, não ocorreu a fragmentação do feminismo, mas o fortalecimento do movimento. Isso serviu para desconstruir um feminismo branco, burguês, hegemônico e heterossexual (MATOS, 2015; SIQUEIRA, 2015).

Para Matos (2010), a terceira onda do feminismo no Brasil, “marca o início de uma aproximação cautelosamente construída junto ao Estado” (MATOS, 2010, p.68). A autora argumenta que houve tentativas de reformas em instituições consideradas democráticas e também no Estado, a partir da “criação dos Conselhos da Condição Feminina, das Delegacias de Atendimento Especializado às Mulheres [...], da forte participação das mulheres no processo da Assembleia Constituinte de 1988” (MATOS, 2015, p.68). Além disso, houve uma posterior “especialização e profissionalização do movimento” (MATOS, 2015, p.68), por exemplo a partir da criação de ONGs.

Segundo Matos (2015), na América Latina estamos vivendo já uma quarta onda do feminismo. Uma “nova onda” feminista “que venha articulada aos desafios contemporâneos do capitalismo, mas evitando-se o tratamento empobrecedor e reducionista dessas fases por uma chave excessivamente norte-americana” (MATOS,

---

<sup>42</sup> Esse conceito é descrito no referencial teórico desta dissertação.

2010, p.84). Uma “nova moldura teórica” no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-sul” (MATOS, 2010, p.82). A autora argumenta que a quarta onda reforça o caráter anti ou pós neoliberais promovidos pelos movimentos, de forma a reorganizar o Estado que passa a se ocupar, “de modo mais efetivo, com perspectivas, desta vez multidimensionais, da justiça social (e não apenas no eixo da redistribuição econômica). A ‘quarta’ onda traz também os desafios da horizontalização dos movimentos feministas e da construção coletiva do diálogo intercultural e intermovimentos” (MATOS, 2010, p.81).

Assim, considerando as diversas lutas feministas e os discursos divulgados por seus movimentos, denomino como Discurso Feminista aquilo que se caracteriza por conter ou usar os enunciados e as práticas típicos dos movimentos feministas e que recruta modos de ser, estar, pensar, agir e falar divulgados socialmente. O *Discurso Feminista* não será considerado e nem dividido, nesta dissertação, em ondas ou em seguimento cronológico como costuma ser dividido o *movimento feminista*, reconhecendo que as reivindicações das diferentes ondas ainda não foram alcançadas em diferenciados âmbitos e que muitas dessas reivindicações e demandas diversificadas coexistem ou existiram compondo o Discurso Feminista. Isso porque um discurso possui diferentes enunciados em diferentes épocas e localidades.

Nessa perspectiva, na seção que segue analiso como o Discurso Feminista é divulgado pelos/as professores/as em sala de aula e como tal discurso produz a posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero. Os/As docentes, ao assumirem essa posição de sujeito, problematizam os discursos que divulgam práticas e comportamentos generificados e que são ensinados como “naturais” e produzem outros modos de ser e vivenciar o gênero e a sexualidade.

## **5.2 Professor/a questionador/a das assimetrias de gênero: uma posição de sujeito disponibilizada para professores/as de ciências**

O Discurso Feminista é amplo e abrange muitos movimentos. Dessa forma, são partes do Discurso Feminista que atuam nos ditos, porções dele que se apresentam nas falas que trouxe para analisar *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero*. Trago alguns trechos das entrevistas, onde professores e professoras divulgam tal discurso e se apropriam dele para se expressar e explicar

situações que vivenciam em sala de aula. No trecho com a professora Azaleia, ela afirma que uma aluna é muito agressiva, porque assim foi ensinada, ou que as meninas não podem jogar futebol e os meninos não podem chorar porque socialmente isso não é aceitável.

Ela é muito agressiva porque ela aprendeu isso em casa. Então é o momento que a gente tem para poder mostrar esses meninos, um pouco, o outro lado da moeda. Que nem tudo é do jeito que a vida deles apresenta, né!? Que é uma vida muito sofrida. E muito também a questão do gênero, né!? Porque os meninos, às vezes, falam “mas ela é menina e não pode fazer isso”, “menina não pode jogar futebol, menina”... e muito assim em cima da mulher, que eu enxergo, sabe!? No homem mais assim: “Que eu sou homem, não posso chorar!”, “Que sou homem, não posso”... Mas ele pode bater, pode xingar. (Trecho de entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

Na entrevista, a docente assume elementos de um Discurso Feminista que luta contra as divisões binárias e as diferenças de atividades permitidas a meninas e a meninos. Ela assume uma posição de sujeito no Discurso Feminista que a leva a trabalhar com as meninas e os meninos aquilo que lhes foi ensinado que elas/es poderiam ou não fazer por serem mulheres ou homens. A professora Azaleia assume a *Posição de sujeito professora questionadora das assimetrias de gênero*. Essa posição de sujeito é fabricada por modos específicos de existência que surgem como próprios do contexto histórico contemporâneo de intensa conexão com os movimentos feministas. Dessa maneira, produz-se “um sujeito de um discurso” que se trata de uma “posição que alguém assume” a partir de uma determinada discursividade. Assim, os sujeitos são constantemente incitados a serem de certos modos em uma rede produtiva de poder.

É possível perceber que a professora contesta as práticas machistas que definem o que é de menina e o que é de menino e incorpora elementos do Discurso Feminista que questiona essa distinção que leva a desigualdes. Louro (1995) argumenta que a construção social de gênero está imbricada ao processo de socialização, formação e educação e

ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes e em tudo isso há diferenças quanto à distribuição do poder, o que vai significar que gênero está implicado na concepção e na construção do poder. (LOURO, 1995, p.106).

O gênero “é um primeiro campo em que as relações de poder são exercidas, pois, antes mesmo do nascimento de uma pessoa, lhe é dado um nome e são criadas expectativas da sociedade em relação ao seu comportamento” (AGUIAR, 2017, p. 25). Ou seja, para meninas e meninos são ensinadas/os pelas instituições em geral, modos



diferentes de pensar, sentir e se comportar socialmente. Assim, o discurso, além de ser construído por condições históricas de emergência e de poder, também produz sujeitos.

Para Butler (2002), sujeitos generificados são produzidos por meio de “performances repetidas”, resultantes de “discursos reguladores” pré-existentes para meninas e meninos (BUTLER, 2002, p. 120). O gênero então é consequência da repetição de atos discursivos. No contexto da produção de sujeitos, a performatividade, entendida como “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154), constitui uma forma de “citacionalidade”: uma repetição e reiteração de normas (BUTLER, 2003), como a de que meninas não podem jogar futebol e de que meninos não podem chorar, ou de que meninas tem que ser de uma determinada forma e que meninos devem ser de outra.

No trecho a seguir, a professora Azaleia problematiza as construções sociais que prescrevem o que é de menino e que é de menina:

Muitas vezes o pai cria o menino falando “você não pode chorar. Mulherzinha que chora”. Quer dizer... ainda diminui a mulher, porque é “mulherzinha”. Então assim, algumas coisas eu vejo que é uma coisa cultural. Ela veio e está tendo mudanças por conta da luta das mulheres mesmo. (Trecho de entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

Isso é adulto que vai colocando na criança. Então enquanto ela vai crescendo ela vai criando, né!? Igual a minha amiga teve neném agora e o quartinho do menino é verde água, entendeu? Que tira aquele estigma do azul, que menina tem que ser rosa e menino tem que ser azul. E a menina também, o quartinho vermelhinho, amarelinho né!? Ou mesmo azul. Eu acho muito bacana a pessoa quebrar isso. O quê que a cor tem a ver? Nada, né!? (Trecho de entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

A professora argumenta que são os adultos que ensinam as crianças como ser e agir no mundo. Esses ditos são regidos pelo Discurso Feminista que contesta as práticas sociais que afirmam que homem não pode chorar, que os quartos de meninas devem ser rosa e os de meninos azul. Nesse sentido, Louro (2008) argumenta que nada há de puramente natural e dado na constituição do que é ser homem e ser mulher. As diferentes masculinidades e feminilidades são produzidas no âmbito cultural, assim como dito pela professora Azaleia na entrevista. Conforme explica Louro (2008), “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinuadas nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (LOURO, 2008, p.18). Isso ocorre,

segundo a perspectiva foucaultiana, porque “a cultura está imbricada indissolavelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo” (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

Desse modo, por meio das práticas sociais em “um processo minucioso, sutil, sempre inacabado” (LOURO, 2008, p.18), os corpos são estimulados, governados e marcados pelas formas de masculinidade e feminilidade definidas culturalmente e que são disponibilizadas segundo diferentes discursos. As práticas regidas pelo Discurso Machista, construídas muitas vezes como naturais, que determinam um lugar específico para homens e mulheres e colocam as mulheres em condição de inferioridade são questionadas pelo Discurso Feminista. Assim, as normas regulatórias dos discursos operam de forma performativa, produzindo a materialidade dos corpos a partir das relações de poder, bem como a construção cultural da relação entre os gêneros. Sobre isso, Louro (2013) argumenta que as normas de gênero são efeitos das relações de poder estabelecidas por processos e práticas discursivas “que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabam por se converter em definidores dos sujeitos” (LOURO, 2013, p. 82).

“O discurso constrói o sujeito” (BUTLER, 2015, p.162) por meio das relações de poder. Pois o poder funciona “como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível” (MACHADO, 2016, p.17). “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p.18). Assim, o poder “trabalha o corpo dos homens [e das mulheres], manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem” (MACHADO, 2016, p.21) e o tipo de mulher de cada sociedade. Nos ditos a seguir, percebe-se a luta dessa professora em questionar características que a sociedade associa a um gênero.

Em muitos casos: “Ah, eu não quero essa coisa cor de rosa não.” Porque se instituiu o cor-de-rosa sendo da mulher e o azul é do homem. Então muitas coisas que a gente vai fazer com eles, eles não aceitam o cor-de-rosa. Eu falo assim: “Escuta aqui. Isso aí está te mudando em quê? Você é o que você é! Não é a cor que te faz. É sua personalidade! O que você é que te faz ser homem ou ser mulher. (Trecho da Entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

Então assim eu procuro falar muito com eles: “Ah! Você está com o caderno com desenhinho!” Oh! Desenho o que é que tem? A flor está aí para a mulher ver, para o homem ver. Quem falou que só a mulher recebe flor? Por quê? Por quê? (Trecho da Entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

A professora Azaleia contesta, novamente, as práticas que associam cor ao gênero e também as práticas que definem que só as mulheres são autorizadas a receber flores e que seus e suas alunos/as já aprenderam. Essas práticas são peculiares e pretendem demarcar o que é de menino e o que é de menina, de forma dicotômica, para garantir uma espécie de heterossexualidade. Segundo Butler (2002, 2016), o conceito de gênero contribui para “mostrar como as normas conformam, ordenam e hierarquizam os corpos masculinos e femininos por meio de repetições e citações infundáveis, produzindo e reproduzindo relações de poder que dividem, hierarquizam e incluem/excluem” (BUTLER, 2002, 2006). No mesmo sentido, Paraíso (2016) aponta que esses processos históricos e culturais que hierarquizam agem “limitando as possibilidades de algumas [pessoas] e aumentando as possibilidades de outras” (PARAÍSO, 2016, p.404).

A professora Azaleia assume o Discurso Feminista em suas falas denunciando abusos, combatendo injustiças, modificando as condutas e compartilhando diferentes modos de vivenciar as relações de gênero. Essas são marcas da *Posição de sujeito professora questionadora das assimetrias de gênero*. As práticas propostas pela professora inserem seus alunos em outras relações de poder que podem atuar na produção de sujeitos de tipos diferentes: os meninos que não querem aceitar itens cor-de-rosa ou que não querem caderno com desenho de flor estão assumindo posições de sujeito não pertencentes ao Discurso Feminista. Mas, ao se defrontarem com os argumentos, modo de ser, de falar e agir da professora Azaleia, podem assumir outras posições de sujeito e até se assujeitarem ao Discurso Feminista.

Para Foucault (1987), os discursos estão imbricados na constituição do sujeito. Sendo assim, a professora questionadora das assimetrias de gênero que tem como marca problematizar os discursos que divulgam estereótipos de gênero, contestando comportamentos e classificações ensinados aos/às estudantes, pode inseri-los/las em outras relações de poder e atuar na constituição de outros sujeitos. Outra fala que também parece romper com essa discursividade que apresenta a dominação masculina como natural e aceitável:

A gente trabalhava muito mais com essas questões (...) colocar por exemplo profissões. É só de menino? Não. Só de menina? (...) Quem tem que sustentar a casa é só o homem? Só a mulher? Então a gente jogava isso para os meninos para justamente quebrar o tabu. Porque a gente ainda tem uma sociedade ainda muito machista, né!? Então para poder dar uma ajudada nos meninos refletirem mesmo essa questão, sabe!?! (Trecho da Entrevista com a Professora Azaleia, 16/03/2016).

Nos ditos da professora Azaleia, o Discurso Feminista demanda das meninas e dos meninos se questionarem sobre o “ter” profissões consideradas só para meninos ou só para meninas. Contestam práticas que definem a responsabilidade dos homens sustentarem a casa. O Discurso Feminista demanda sujeitos com direitos e deveres iguais, não definindo um lugar para ser menina ou menino. Scott (1995) afirma que o termo gênero, “torna-se uma forma de indicar construções culturais – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as mulheres” (SCOTT, 1995, p.75). Assim, o gênero opera definindo o lugar de meninas e meninos em nossa sociedade ao mesmo tempo em que limita e potencializa as experiências vivenciadas por elas e eles. Nesse sentido, o gênero “não somente funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa.” (BUTLER, 1999, p. 153).

Segundo Louro (2007), a dinâmica de poder entre os gêneros pode ser cheia de dissimulações, pois nem sempre as manifestações de poder se dão por via da repressão. Para a autora, é necessário que se leve em conta toda a rede de “pedagogias” culturais, familiares e religiosas que constroem as identidades, práticas e estereótipos. Louro (2007) afirma que é necessário problematizar gestos “tolerantes” e de concessões que mantêm determinados sujeitos e práticas em lugares e funções socialmente demarcadas como “naturais” a esse ou àquele gênero. Segundo Butler (2014) toda “forma de poder possui efeito de produção” (BUTLER, 2014, p. 267). Eis o aspecto produtivo/positivo do poder de que explica Foucault (2016) quando afirma: se o poder “só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos” (FOUCAULT, 2016, p.238).

Nos ditos da professora entrevistada o Discurso Feminista rompe e contesta outros discursos de práticas generificadas que são reproduzidas e que demarcam espaços e posições socialmente definidos como “naturais”, fabricando sujeitos de modos diferentes e desiguais. Mas é possível perceber também que o poder atua no Discurso Feminista produzindo um outro tipo de mulher e de homem. Ele disponibiliza posições de sujeito para homens usarem itens de cor rosa, que gostem de flores, que sejam sensíveis, que não menosprezem ou inferiorizem as mulheres. O Discurso Feminista disponibiliza posições de sujeito para as mulheres que lhes permitem escolher sua profissão, seja ela qual for, que lhes permitem participar das finanças da casa, praticar esportes, fazer suas próprias escolhas. *A Posição de sujeito professora questionadora das assimetrias de gênero,*

assumida por Azaleia, funciona como divulgadora de posições de sujeito do Discurso Feminista que são disponibilizadas para os/as alunos/as e para outras pessoas que convivem com Azaleia assumirem, ocuparem, se tornarem sujeito.

O professor Mandacaru também assume a *Posição de sujeito professor questionador das assimetrias de gênero*, no trecho abaixo, ao problematizar um cartaz da escola que dividia meninos e meninas no uso da quadra escolar.

Lembro um cartaz que era assim (até tem uma boa intenção dos professores, mas tem que problematizar também): “Segunda-Feira sétimos anos, terça-feira oitavos anos, quarta-feira nonos anos, sexta-feira meninas”. Então as meninas têm acesso à quadra só na sexta-feira. Nos outros dias são os meninos. Que divisão é essa? Eles querem garantir o momento do uso da quadra para meninas. Aí garante um dia só, o resto dos meninos. As meninas todas juntas naquele dia exclusivo de meninas. Por que não promover momentos coletivos entre os meninos e as meninas? Por que não dividir... são cinco dias, então dois pra meninas, dois para meninos e um dia misto. Uma forma mais simétrica de divisão, né?! Mas não. E eles acham que isso, às vezes, é uma forma de garantir o direito das meninas. Você garante o direito na inferioridade, na assimetria, né? Então essas relações complicadas que tem na escola. (Trecho da Entrevista com a Professor Mandacaru, 15/02/2016).

Os/as sujeitos desse discurso são incitados/as e induzidos/as a questionarem as práticas generificadas na sociedade contemporânea: os ditos em circulação nas entrevistas com os/as professores/as de ciências veiculam que as assimetrias de gênero devem ser contestadas. Fica evidente que os/as educadores/as estão rompendo com as práticas discursivas que criam assimetrias nas relações de gênero, questionando e produzindo outras formas e possibilidades. Os/as professores/as podem estar incentivando estudantes e profissionais da escola de diferentes modos a resistir às práticas normatizadoras e a resistir à sujeição aos discursos promotores de desigualdades. Observa-se nas frases “*Por que não promover momentos coletivos entre os meninos e as meninas? Por que não dividir...são cinco dias, então dois pra meninas, dois para meninos e um dia misto. Uma forma mais simétrica de divisão, né?!*” Uma demanda para que os sujeitos questionem as assimetrias de gênero e pensem de modos diferentes.

Ao fazer a divisão conforme mostrava o cartaz citado, separando apenas um dia para uso da quadra pelas meninas, indica-se o reconhecimento de que as mulheres e as meninas são privadas do acesso igualitário ao esporte e ao uso da quadra e tenta-se incluí-las nesse contexto. No entanto, não se rompe totalmente com a lógica excludente. Como afirmou o professor Mandacaru “*você garante o direito na inferioridade, na assimetria*”,

ou seja, de forma não-igualitária. São formas que o poder encontra de manter o Discurso Machista em circulação, de manter privilégios e superioridade para os homens em relação às mulheres, mesmo diante de outras forças que lutam pela igualdade. Ocorre que essas “falsas concessões de direitos” vão sendo denunciadas pelo Discurso Feminista por outras vias/canais/caminhos que o poder encontra. Porque o poder está em toda parte e vem de todos os lados, não podemos capturá-lo, mas analisá-lo em suas relações de força (FOUCAULT, 2005).

As relações de poder, então, estão “completamente investidas em práticas reais e efetivas”; “ele se implanta e produz efeitos reais” (FOUCAULT, 2016, p.283). O *Discurso Feminista* demanda docentes que *questionem as assimetrias de gênero* e que proponham mudanças a essas práticas assimétricas. Foucault (1995) argumenta que os sujeitos são produzidos nessas práticas, em meio a essas relações de forças. Portanto, tanto os esforços de normatizar os sujeitos, quanto a resistência ao assujeitamento fazem parte de um jogo de poder que não é fixo, que não tem lado, nem direção, “o poder na realidade é um feixe aberto” (FOUCAULT, 2016, p.370). Dessa maneira, as professoras e os professores estão contestando práticas sociais que oprimem, conduzem e governam os gêneros e questionando modos de ser e estar no mundo. A partir desse entendimento, “o sujeito é produzido ‘como efeito’ do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas” (HALL, 2014, p.120) e no interior das relações de poder entre os discursos.

Para se produzir sujeitos questionadores/as das assimetrias de gênero, os/as docentes divulgam práticas iguais na divisão de tarefas domésticas entre os gêneros. A professora Orquídea explica como ela acha que deve ser a divisão de tarefas no ambiente doméstico, conforme o trecho a seguir:

Eu acho que é uma relação afetiva muito forte entre as pessoas de compromisso, responsabilidade e principalmente parceria. As pessoas têm que ser parceiras uns do outro [sobre o casamento]. E é aquela coisa, é dividir tarefa e obrigação em todos os sentidos, claro que tem coisas que são específicas de um e outro, fazer trocas também, né? Não deixar um ou outro sobrecarregado. (Trecho da Entrevista com a Professora Orquídea, 16/03/2016).

O Discurso Feminista divulga, por meio da posição de sujeito assumida pela professora Orquídea, que as tarefas domésticas devem ser divididas igualmente entre homens e mulheres sem sobrecarregar um ou outro. Ao assumirem a *Posição de sujeito de professores/as questionadores/as das assimetrias de gênero*, elas/eles contestam as

práticas que socialmente foram construídas para oprimir as mulheres e restringi-las ao ambiente doméstico. Segundo Ávila (2013), o trabalho doméstico historicamente foi de responsabilidade das mulheres. Para Louro, há “múltiplos discursos que caracterizam a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher” (LOURO, 2014a, p.21) e que já vinha sendo rompido por algumas mulheres desde antes do movimento feminista ser reconhecido. Mas, até hoje, essa é uma luta que vem sendo travada na sociedade brasileira. Diferentes trabalhos acadêmicos fazem análises recentes de como a mulher ainda tem sido associada ao mundo doméstico e privado ou a atividades “rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, ‘de apoio’, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado e à educação” (LOURO, 2014a, p.21).

No contexto atual, essas práticas são problematizadas, principalmente pelo Discurso Feminista, que questiona as divisões das tarefas domésticas entre homens e mulheres. De acordo com Hirata e Kergoat (2007), há um discurso social que constrói a ideia de que as atividades domésticas são de responsabilidade da mulher. Os estudos de gênero e os movimentos feministas afirmam que a relação entre mulheres e tarefas domésticas são culturalmente construídas e tem seu principal aporte na ideia da naturalização dessas funções. Entretanto, o Discurso Feminista demanda sujeitos que rompam com essa prática machista que atribui o que é responsabilidade da mulher ou do homem.

### Figura 2 - Mulheres dividem tarefas domésticas com marido

The image shows a screenshot of a news article from the G1 website. The URL in the browser address bar is <http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/06/so-36-das-mulheres-dividem-tarefas-domesticas-com-marido-diz-pesquisa.html>. The article title is "36% das mulheres dizem dividir com marido as tarefas de casa igualmente". A sub-headline states "57,7% se dizem as principais responsáveis por cuidados com casa e filhos. Pesquisa foi divulgada pelo SPC Brasil e pela CNDL." Below the text is a photograph of a woman wearing a white lab coat, looking down at a small device or object in her hands. The article is attributed to Karina Trevizan.

Fonte: Recorte do site <http://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2016/06/so-36-das-mulheres-dividem-tarefas-domesticas-com-marido-diz-pesquisa.html>. Acessado em 27/01/2018.

**Figura 3** - Maridos exploram esposas para tarefas domésticas

**64% dos maridos exploram esposas para**  
~~**Só 36% das mulheres dividem tarefas**~~  
~~**domésticas com marido, diz pesquisa**~~

57,7% se dizem as principais responsáveis por cuidados com casa e filhos.  
 Pesquisa foi divulgada pelo SPC Brasil e pela CNDL.

15/06/2016 12h32 - Atualizado em 15/06/2016 14h37

Karina Trevisan  
 Do G1, em São Paulo



75,6% das mulheres dizem que são as principais responsáveis pela limpeza na casa onde moram, contra apenas 8,9% que dizem que a tarefa não tem responsável fixo (Foto: Isabela Leite/G1)

Fonte: Recorte de página Caneta Desmanipuladora do Facebook corrigindo a notícia publicada no G1. Ver no site <https://www.facebook.com/canetadesmanipuladora/photos/a.245804172452703.1073741828.245795719120215/258985127801274/?type=3&theater>. Acessado em 27/01/2018.

Em pesquisa realizada em 2016 pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) e pela Confederação Nacional de Dirigentes Lojistas (CNDL) foi investigado como é a divisão das tarefas domésticas e criação dos filhos entre casais. No site G1.com, a referida pesquisa foi divulgada com o seguinte título: “36% das mulheres dizem dividir com marido as tarefas de casa igualmente” (Figura 2) e foi duramente criticado. Foram muitas as manifestações de indignação nas redes sociais sobre o resultado da pesquisa, mas também sobre a forma como foi intitulada a notícia do site G1. Na página “Caneta Desmanipuladora” da rede social Facebook foi publicada uma correção do título do jornal eletrônico dizendo: “64% dos maridos exploram esposas para tarefas domésticas, diz pesquisa” (Figura 3).

A forma como essa pesquisa foi divulgada e a repercussão do título, com suas devidas correções, são mais um exemplo da relação de forças entre os discursos circulantes na sociedade. No título da primeira publicação, o homem não aparecia como responsável pela realização das tarefas domésticas e, além disso, a mulher foi retratada como detentora e responsável pelo serviço doméstico e também por sua divisão. São enunciados sobre a divisão de tarefas domésticas e táticas de escrita e de fala típicas do



Discurso Machista. Já na correção feita pelo Caneta Desmanipuladora, o Discurso Feminista está atuando e disputando espaço e forças com o Discurso Machista ao colocar nos homens a responsabilidade pelos 64% dos maridos que não realizam as tarefas domésticas e, por isso, foram considerados exploradores de suas esposas.

Durante muito tempo na história brasileira e de outros países, coube às mulheres a responsabilidade pela manutenção da casa e do cuidado com os membros da família. Já aos homens cabia o papel de provedor. Mas os movimentos feministas questionaram essa divisão e lutaram e lutam para que as mulheres tenham o direito ao trabalho fora do lar, alterando a concepção de trabalho masculino e feminino e contribuindo para que as mulheres ocupassem cargos nos mais diferentes campos profissionais. Além disso, esses movimentos feministas também questionaram e questionam a prescrição de que o cuidado com o lar e as tarefas domésticas não sejam de responsabilidade de homens e mulheres moradores do lar e também defenderam e defendem que a responsabilidade sobre os filhos/as é de pais e mães.

Porém, mesmo com as conquistas iniciadas pelos movimentos feministas, ainda é possível perceber, como vêm mostrando várias pesquisas<sup>43</sup>, que as tarefas domésticas são, em sua maioria, atribuídas e assumidas pelas mulheres. Mello (2011) argumenta que foi com o surgimento de novas organizações de mulheres e, principalmente, de novos feminismos que o problema do trabalho doméstico como função “essencialmente” feminina foi levantado. A partir de muita luta feminina, portanto, o Discurso Feminista ganhou espaço. Assim, exerceu poder sobre as relações sociais pré-estabelecidas, divulgando e demandando relações de gênero simétricas.

O Discurso Feminista produz sujeitos questionadores das assimetrias de gênero em todas as relações sociais, inclusive na prática do sexual, conforme divulgado no trecho a seguir da entrevista com a professora Jacarandá:

Olha gente, a nossa sociedade, ela é muito machista, as famílias educam as filhas para não fazer sexo, e os homens, para fazer sexo. (Trecho da Entrevista com a Professora Jacarandá, 28/04/2016).

---

<sup>43</sup> Por exemplo, Mendonça (2009); Aguiar (2017); Ávila (2013), COSTA, (2008). Ver também em 1. <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2015-03-05/90-das-mulheres-fazem-tarefas-domesticas-entre-homens-indice-chega-a-40.html>; 2. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18568-tarefas-domesticas-impoem-carga-de-trabalho-maior-para-mulheres.html> ; 3. <https://www.brasildefato.com.br/node/12241/>

A professora afirma que, historicamente, o Discurso Machista divulga que os homens são educados para a prática sexual e as mulheres são educadas pelas famílias para não fazerem sexo. O dito da professora problematiza nossa sociedade que ainda é estruturada em um pensamento generificado que divide, hierarquiza e confina meninos e meninas em diferentes vivências. Relatos como esse evidenciam que o processo de construção do gênero passa pelo reconhecimento de que seu corpo se enquadra em determinadas normas que permitem identificá-lo como feminino ou masculino, ou que comportamentos diferenciados são esperados para cada um. Muitas famílias educam suas/seus filhas/os perpetuando o machismo. Educam homens e mulheres de formas completamente diferentes e desiguais.

O homem pode sair, pode variar de parceira, pode fazer sexo assim que conhece alguém e isso possui um significado. A mulher, se agir da mesma forma, sofrerá sanções, julgamentos e discriminação, pois as mesmas práticas, se exercidas por uma mulher, possuem significados diferentes. Um homem pode ser chamado de “garanhão” por essas práticas e uma mulher de “puta” ou “vadia”. Da mesma forma, ao não possuir essas práticas, um homem pode ser chamado de “frouxo” ou “camisolão” e uma mulher de “pura” ou “recatada”. Assim, os discursos que produzem gênero e as assimetrias de gênero, demandam e produzem também os sujeitos por meio de atos performáticos. Afinal, a diferença de gênero “não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente, marcadas e formadas por práticas discursivas.” (BUTLER, 1999, p. 153).

Dessa forma, o Discurso Feminista é contra essas práticas e divulga várias ações questionadoras e, ao mesmo tempo, afirmadoras. Uma dessas ações, cada vez mais famosa, é “*Marcha das Vadias*”. O movimento surgiu em janeiro de 2011, no Canadá, na Universidade de York, em resposta ao dito por um policial que, falando sobre segurança e prevenção ao crime, afirmou que “as mulheres deveriam evitar se vestir como vadias, para não serem vítimas de ataque”<sup>44</sup> A reação de indignação por muitas mulheres foi imediata, pois esse dito pode transferir a culpa da agressão sexual para a vítima, insinuando que, de alguma forma, é a vítima que provoca o ataque. De acordo com o blog “*Marcha das Vadias Cwb*”<sup>45</sup>, no dia 03 de abril de 2011, na cidade de Toronto, surgiu

---

<sup>44</sup>Disponível em: <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/conheca-a-marcha/porquevadias/>. Acesso: janeiro de 2018.

<sup>45</sup>Disponível em: <https://marchadasvadiascwb.wordpress.com/> Acesso: janeiro de 2018.

a primeira *Slutwalk*, uma passeata pelo fim da culpabilização da vítima em casos de agressão sexual. No Brasil, organizou-se, logo em seguida, a “Marcha das Vadias”, movimento de enfrentamento à violência doméstica. Ao longo do ano de 2011, diversas cidades brasileiras realizaram suas marchas e, em 2012, mais de 20 cidades organizaram a primeira “Marcha Nacional das Vadias”.

O Discurso Feminista defende a luta das mulheres pelo direito de mandar no próprio corpo, de expô-lo sem medo e sem ser alvo de julgamentos ou violações. Esse tipo de protesto busca a autonomia da mulher sobre seus corpos. Em busca disso, mulheres marcham contra o machismo e durante a marcha usam pele pintada com palavras de ordem, roupas cotidianas, mas também roupas consideradas provocantes pelo Discurso Machista. Dessa forma, o Discurso Feminista produz outros modos de ser e vivenciar o gênero e a sexualidade. Novos modos estão sendo produzidos, conforme divulgado no trecho a seguir:

Porque a mulher não é mais como antigamente, de ter que aceitar tudo. (Trecho da Entrevista com a Professora Rosa, 07/04/2016).

Acho que, hoje em dia, a mulher tem um papel muito importante, mais do que antes, menos valorizada. Hoje você tem seu trabalho, você pode viver independente. A não ser que você não queira. Eu jamais faria isso, eu acho que faria qualquer coisa. Se eu não tivesse estudado, arrumaria uma faxina para fazer, lavaria roupa, mas eu ia tentar me manter sozinha. (Trecho da Entrevista com a Professora Rosa, 07/04/2016).

Nos trechos acima é possível perceber o potencial de transformar as relações de feminilidade e masculinidade divulgados pelo Discurso Feminista e assumidos pelas professoras de ciências entrevistadas nesta pesquisa. De acordo com Aguiar (2017), as feministas divulgam ações de igualdade de gênero, denunciam abusos, combatem injustiças e transformam as relações sociais. Elas criam possíveis, transformam, combatem, florescem e constroem espaços de luta que buscam por mudanças nas relações sociais e contestam as normas de gênero que conduzem, governam e limitam seus modos de vivenciar a *condição de mulher*. A partir disso é possível perceber que a professora Rosa, aciona a *Posição de sujeito professora questionadora das assimetrias de gênero* ao afirmar que as mulheres de hoje não aceitam tudo, como aceitavam antigamente e que hoje elas trabalham e vivem independente. Dessa forma, as/os professoras/es entrevistados/as problematizam os discursos que divulgam práticas e comportamentos generificados que são ensinados ao longo do processo de socialização dos sujeitos, divulgados como “naturais”. O *Discurso Feminista* contesta o machismo e todas as

práticas que visam controlar as ações das mulheres e que atuam como *regimes de verdade* produzidos socialmente.

A professora Rosa também aponta como o trabalho e a independência financeira possuem importância na vida contemporânea das mulheres. Ela diz: “Hoje você tem seu trabalho, você pode viver independente.” “Eu acho que faria qualquer coisa... mas eu ia tentar me manter sozinha” (Trecho da Entrevista com a Professora Rosa, 07/04/2016). Para Corrochano (2004), o trabalho como possibilidade de independência significa a possibilidade de sair da esfera doméstica, relacionar-se socialmente, sentir-se independente de sua mãe, pai ou parceiro e ter seu próprio dinheiro. Nesse sentido, quando as mulheres desejam sair de casa para trabalhar, elas estão buscando outros modos de viver a sua condição de mulher. Ainda que subjetivadas pelas demandas discursivas do machismo que convoca as mulheres a cuidarem do lar, o Discurso Feminista na dimensão do trabalho articulado a um discurso capitalista que considera imprescindível homens e mulheres trabalharem para o consumo necessário ao próprio capitalismo, permite que as mulheres saiam dos enclausuramentos domésticos, resistindo às normas de gênero que controlam os corpos e as vidas das mulheres. Dessa forma, a independência financeira está relacionada a esses novos modos de ser que possibilitam que as mulheres não se assujeitem a algumas posições de sujeito submissas aos homens e possam se assujeitar a outras posições de independência financeira, emocional, psicológica e de autonomia sobre o seu próprio corpo e suas próprias vontades.

Dentre as práticas que o Discurso Feminista contesta estão as violências físicas e psicológicas que as mulheres sofrem todos os dias, como os assédios sexuais sofridos nas ruas e também em casa. O corpo da mulher é, por vezes, percebido como um alvo alheio e isso acontece devido a algumas características do machismo que ainda predominam em nossa sociedade. As relações entre homens e mulheres, às vezes, passam a ser de dominação e quando as relações de poder chegam a sua saturação, elas deixam de existir e dão lugar à violência. Isso porque, para Foucault (1995), não há confronto entre poder e liberdade. Para ele, no jogo das relações de poder, “a liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 1995, p.244). Assim, quando uma mulher sofre violência por parte de um homem acaba “diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, 244). Se não há liberdade, não há poder, não há resistência possível. O que há na violência é coação física, é ação sobre o corpo, é

impedimento de liberdade. Uma relação de violência “força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades” (FOUCAULT, 1995, p.243).

Assim, uma das estratégias do Discurso Feminista contra a violência é divulgar, cada vez mais, os dados de violências sofridas pelas mulheres de forma a alertá-las contra relações abusivas que podem resultar em atos violentos e abusos do corpo. Além disso, usa essas estatísticas para exigir políticas públicas de prevenção à violência, punição dos agressores e de apoio às mulheres agredidas. Essa estratégia de divulgação de informação sobre violência contra mulheres também aparece aliada à *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero*. No trecho a seguir, o professor Lótus divulga estatísticas sobre violência doméstica contra mulher para alertar alunas sobre esse problema.

Então vamos fazer um combinado, vamos fazer o seguinte, você quer e tal, leva o cara na sua casa, se proteja, apresenta para seu pai, para seu pai saber onde que ele mora, para o seu pai conversar com ele. Porque pode ter violência. [...] “Que isso, professor? ”. “Vamos ver? ”. Aí, a gente mostra os dados pra ela, né? Maior número de violência contra mulher é do próprio namorado. Aí a gente começa a mostrar, a informar. (Trecho da Entrevista com o Professor Lótus, 09/03/2016).

O professor alerta as/os alunas/os sobre a violência que muitas mulheres sofrem no dia a dia. O professor assume a *Posição de sujeito questionador das assimetrias de gênero* ao divulgar as estatísticas e ao tentar colaborar para que suas alunas não se envolvam em relações que possam ter violência. A violência contra as mulheres é a manifestação extrema de diversas desigualdades historicamente constituídas, que vigoram em muitas sociedades e culturas. Segundo Meyer (2009), determinados “tipos de violência se inscrevem – e se naturalizam – no âmbito de relações de poder de gênero” (p.215), de forma que a violência em si não pertence às relações de poder, mas a forma como a sociedade lida com a violência contra mulher, naturalizando-a, faz parte dessas relações. Para a autora, “é no contexto de relações de poder de gênero e sexualidade naturalizadas, sancionadas e legitimadas em diferentes instâncias do social e da cultura que determinadas formas de violência tornam-se possíveis” (MEYER, 2009, p.218). Assim, quando o professor assume a *Posição de sujeito questionador das assimetrias de gênero*, ele cria novos possíveis para os/as discentes, problematizando práticas que inferiorizam as mulheres e as amarram em relações pelas quais seus corpos e suas vidas são violados.

Segundo Meyer (2009), quando professoras/es inserem em suas práticas pedagógicas reflexões e intervenções que problematizam e desconstroem certas relações

de poder, elas/eles “podem contribuir para diminuir e/ou modificar de forma importante a ocorrência desses tipos de violência” (MEYER, 2009, p.218). Assim, o Discurso Feminista evidencia o esforço para mudar ou perturbar a opressão e o submetimento feminino, uma vez que o Discurso Machista contribui para que a mulher seja enquadrada em lugares diferentes e desiguais, colocando-a mais uma vez em uma divisão binária de gênero e expondo-a a relações de violência.

O Discurso Feminista disponibiliza, então, entre outras, a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero*, cujas marcas foram evidenciadas neste capítulo. Esses modos de existência são efeitos também das resistências presentes e resultantes das relações de poder entre homens e mulheres e essas produzem instabilidades nos modos de ser machista. O/A professor/a *questionadora das assimetrias de gênero* divulga e combate o machismo quando este oprime as mulheres, provocando instabilidade no discurso de que as mulheres não podem jogar futebol, fazer sexo, não ser exclusivamente responsáveis pelas tarefas domésticas, etc. Essas resistências são efeitos da produção e divulgação do discurso que objetiva romper com as assimetrias de gênero e sexualidade.

O Discurso Feminista está presente nos ditos dos/as professores/as de ciências investigados/as sobre sexualidade. Além das análises realizadas neste capítulo, esse discurso, contesta e questiona todas as formas de opressão à vida das mulheres. Ele luta por mais direitos para as mães, pelo direito ao aborto e pelo fim da objetificação dos corpos femininos etc. Não são todos os elementos do Discurso Feminista que aparecem nas entrevistas realizadas, menos ainda puderam ser trazidas neste capítulo desta dissertação. No entanto, é importante ressaltar aqui, que esses conflitos discursivos configuram as disputas que o Discurso Feminista realiza para desconstruir os saberes e as práticas que ensinam homens a se acharem mais importantes do que as mulheres. Práticas estas que pertencem ao Discurso Machista. Discurso este que oprime, violenta, que faz com que muitas mulheres tenham medo de serem mulheres em um mundo tão hostil, tão desigual, violento e assimétrico.

É isso que discutirei mais detalhadamente no próximo capítulo ao descrever e analisar o Discurso Machista que tanto foi questionado nos ditos pelos/as professores/as entrevistados/as trazidos nesse capítulo. Mas que, apesar de ser tão questionado, o Discurso Machista está presente nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade e, as vezes, em ditos dos/as mesmo/as professores/as que questionaram as assimetrias de gênero. Isso é mais uma evidencia dos conflitos discursivos estarem ocorrendo. Assim

como foi identificada uma posição de sujeito disponibilizada pelo Discurso Feminista neste capítulo, também serão apresentadas posições de sujeito disponibilizadas e demandadas pelo Discurso Machista no próximo capítulo, mais uma evidência dos conflitos existentes nas relações de poder e na disputa por sujeitos.

## 6 “RESPEITA A MOÇA!”: O DISCURSO MACHISTA NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

Figura 4 – O que é machismo



Fonte: Disponível em: <<http://carcara-ivab.blogspot.com.br/2015/11/o-judiciario-e-machista.html>> Acesso em 30 de janeiro de 2018.

De forma simples e irônica, a charge acima expõe o Discurso Machista divulgado em nossa sociedade. Esse discurso demanda e autoriza dos sujeitos práticas que ditam os lugares distintos e desiguais que homens e mulheres devem ocupar em suas vivências. O Discurso Machista reforça a desigualdade entre os gêneros, tornando mais difícil que meninos e meninas tenham certas experiências, consideradas típicas de outro gênero, e explorem seu potencial, seja para brincar, estudar ou explorar sua sexualidade. Na charge, por exemplo, Dinho interrompe a fala de Fê de forma abrupta em uma estratégia comum ao machismo que desvaloriza o que falam e o que pensam as mulheres e ainda restringe sua participação em certos assuntos que são considerados “de homens” e não “de mulheres”.

Assim como o movimento feminista foi utilizado como base para a descrição do Discurso Feminista no capítulo anterior, neste capítulo utilizo do que se chama de práticas machistas ou de machismo para descrever o Discurso Machista. O Discurso Machista também não é único, ele possui diversas facetas e especificidades dependendo de fatores históricos, sociais e geográficos. Aqui utilizo das coerências que foram possíveis de se perceber em práticas machistas e historicamente arraigadas no patriarcado para descrever o Discurso Machista. No entanto, o todo nunca pode ser alcançado nessa perspectiva e o foco nas coerências pode fazer parecer que as contradições não existem. Sim, existem! Mas o foco deste capítulo é a descrição do Discurso Machista com base em práticas desiguais que se perpetuam ainda hoje na sociedade devido ao machismo e ao patriarcado.



O machismo, por meio de diferentes artefatos, hiperssexualiza o corpo da mulher, violenta, oprime e a limita em distintas instâncias. Limita também a postura do “homem”, já que demanda que ele seja diferente da “mulher” e não incorpore características que sejam consideradas femininas. Porém, este, o “homem”, está sempre em um lugar de destaque, de superioridade e privilégios em relação à “mulher”. Por essa razão, o machismo é subsidiado por outros discursos que circulam em nossa sociedade, como o discurso da sociedade patriarcal, que é reconhecido como a cultura de superioridade, exercida pelo homem no que se refere ao seu modo de pensar e agir de forma a subjugar e inferiorizar as mulheres.

De acordo com Delphy (2009) o “patriarcado” é uma palavra muito antiga e que mudou de sentido ao longo dos anos, destacando-se primeiro no fim do século XIX, quando surgiram as primeiras teorias dos “estágios” da evolução das sociedades humanas e depois, no fim do século XX, com a segunda onda do feminismo. Essa expressão surge para referir-se a uma formação social em que há uma dominação masculina, subordinação, sujeição ou opressão às mulheres (DELPHY, 2009).

Antes do século XIX e da aparição de um sentido ligado à organização global da sociedade, o patriarcado e os patriarcas designavam os dignitários da Igreja, seguindo o uso dos autores sagrados, para os quais patriarcas são os primeiros chefes de família que viveram, seja antes, seja depois do Dilúvio. (DELPHY, 2009, p.173).

Dessa maneira, o patriarcado está presente em nossa sociedade como sistema estruturador de forma multifacetada e se expressa de distintas maneiras em diferentes contextos. De acordo com Almeida (2010), o “sistema modela as relações de gênero que se dá tanto entre um homem e uma mulher, como entre homens e entre mulheres” (p.13). A autora argumenta que o conceito de patriarcado

Surge inicialmente para designar um regime de organização familiar, onde o pai, como chefe, tinha poder irrestrito sobre os membros da família. Também foi adotado para nomear um sistema de relações em que os donos de grandes extensões de terra (coronéis, latifundiários), tinham um domínio sobre todas as pessoas que residiam em sua propriedade. (ALMEIDA, 2010, p.22).

Dessa forma, Almeida (2010) argumenta que o conceito de patriarcado surgiu para referir-se às relações desiguais de dominação e opressão dos homens sobre as mulheres, baseada em critérios de divisões desiguais de tarefas domésticas entre homens e mulheres e da atribuição de espaços e atividades específicas de forma naturalizada. O conceito de patriarcado implica reconhecer que o mesmo não é unânime entre as/os teóricas/os e que se configura de diversas formas. “É um sistema de dominação que se faz presente nas

diferentes instituições sociais, desde a família ao Estado, apresentando-se em todos os espaços da sociedade” (ALMEIDA, 2010, p.24). Assim, no sistema patriarcal os discursos circulantes demandam que as mulheres sejam subordinadas ao homem, o que explica o controle da sexualidade, do corpo e da autonomia feminina. Um trecho já citado no capítulo sobre o Discurso Feminista pode ser retomado aqui para analisar como o patriarcado ainda está presente em nossa sociedade. No trecho de entrevista com o professor Lótus ele atribui ao pai da aluna a responsabilidade de saber se o namorado dela é adequado a ela ou não. E isso é explicado como uma forma de proteção à ela, pois ela pode não saber se proteger e o pai procuraria se informar sobre “o cara” para dar a ela essa proteção:

Então vamos fazer um combinado, vamos fazer o seguinte, você quer e tal, leva o cara na sua casa, se proteja, apresenta para seu pai, para seu pai saber onde que ele mora, para o seu pai conversar com ele. (Trecho da Entrevista com o Professor Lótus, 09/03/2016)

Os discursos veiculados em nossa sociedade, tal como o Discurso Machista, demandam sujeitos, produzem subjetividades e veiculam saberes, modos de ser e estar no mundo (FOUCAULT, 2014, 2016). No entanto, esses diferentes discursos podem ser concorrentes e divergentes nas demandas por sujeitos. O Discurso Machista, por exemplo, concorre com o Discurso Feminista ao serem conflitantes nos sujeitos que produzem.

Argumento, neste capítulo, que o Discurso Machista, que também está presente nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre sexualidade, é concorrente do Discurso Feminista, pois o Discurso Machista é generificado, binarista, conservador, homofóbico, heteronormativo e governador da sexualidade de mulheres e de homens, enquanto o Discurso Feminista se contrapõe à sociedade patriarcal e as suas práticas injustas e desiguais, tendo o próprio Discurso Machista como condição de existência para suas lutas de igualdade de direitos. Argumento ainda que o Discurso Machista disponibiliza diversas posições de sujeito para serem ocupadas pelos/as funcionários/as da escola, tal como a *Posição de Sujeito Professor/a governador/a da Sexualidade das Mulheres Alunas*, a *Posição de Sujeito Homem Garanhão* e a *Posição de Sujeito Mulher Decente Recatada* entre outras que foram assumidas por alguns professores e algumas professoras nos ditos sobre sexualidade durante as entrevistas.

Para desenvolver tal argumento, dividi o capítulo em mais três partes: no tópico 6.1 – *Discurso Machista versus Discurso Feminista: um duelo pela produção de sujeitos*

– descrevo o Discurso Machista e o confronto com o Discurso Feminista mostrando que esses discursos demandam sujeitos diferentes entre si. Nesse duelo, cada discurso se mune das armas que pode, técnicas e estratégias de governo são utilizadas para produzir um sujeito machista ou um sujeito feminista. Já no tópico 6.2 – *Posição de Sujeito Professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas* – analiso a tentativa de governar a sexualidade das mulheres alunas a partir da generificação e demarcação do feminino em um projeto desenvolvido em uma das escolas onde um professor foi entrevistado. No tópico 6.3 – *Posição de Sujeito Homem ganhão e Posição de Sujeito Mulher decente recatada* – analiso outras posições de sujeito que são disponibilizadas pelo Discurso Machista para serem assumidas por homens e mulheres e que são divulgadas a partir dos ditos das entrevistas.

### **6.1 Discurso Machista versus Discurso Feminista: um duelo pela produção de sujeitos**

Na sociedade patriarcal, os homens inferiorizam e subordinam as mulheres, estimulando o sentimento de posse e controle dos corpos femininos e o uso da violência como punição e mecanismo para mantê-las na situação de subordinação. Assim, demanda-se um Discurso Machista em que a mulher não tem direito sobre o próprio corpo, nem sobre as próprias vontades/desejos, muitas vezes nem sobre o próprio destino/futuro. Tanto ela, como tudo isso, pertence ao homem, mas não a qualquer homem. Isso geralmente é determinado por uma hierarquia parental. Primeiro ela pertence ao pai, que será o homem responsável por decidir por ela e por dar-lhe a liberdade que lhe convém. Depois, este pode conceder a dominância a outro homem da família, tal como irmão ou tio, avô. Em segundo plano, o pai pode dar a filha em casamento a outro homem, que passará a ser seu marido e responsável por ela. Esse esquema corresponde a uma sociedade patriarcal e, claro, não é o único modelo existente, mas é aquele que a sociedade brasileira herdou em sua história. Os movimentos feministas possuem muitos estudos sobre o patriarcado, se esforçando para expor as práticas que vão sendo repetidas, geração após geração, sem serem questionadas e que mantêm o Discurso Machista em funcionamento.

Por querer fazer compreender que a mulher é propriedade do homem e que deve servi-lo inclusive como objeto de prazer, o Discurso Machista aciona o direito à violência

contra a mulher para regulação de sua conduta e anulação de suas vontades frente à vontade dos homens. Meneghel (2017) argumenta que

o assassinato de mulheres é habitual no regime patriarcal, no qual elas estão submetidas ao controle dos homens, quer sejam maridos, familiares ou desconhecidos. As causas destes crimes não se devem a condições patológicas dos ofensores, mas ao desejo de posse das mulheres, em muitas situações culpabilizadas por não cumprirem os papéis de gênero designados pela cultura. (p. 3078).

Entre as diversas formas de opressão que o machismo divulga, a violência contra as mulheres é uma das mais nocivas, ferindo diretamente os direitos humanos inerentes a todos. No ranking da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Brasil ocupa a quinta posição entre os países onde mais se matam mulheres por sua condição de gênero. No Brasil, uma mulher morre vítima de feminicídio a cada uma hora e meia, como apontou, em 2013, o estudo “Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil”<sup>46</sup>, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). A pesquisa concluiu que grande parte das mortes são decorrentes de violência doméstica e familiar contra a mulher. Os crimes ocorrem, sobretudo, após o término de namoros ou casamentos, cometidos por homens que não aceitam a separação. Essas violências são práticas do patriarcalismo que ainda continuam existindo.

A Figura 5 mostra diversas manchetes denunciando a violência que inúmeras mulheres sofreram no Brasil e ainda sofrem diariamente. De acordo com os dados do Ipea (2013) a violência contra a mulher é desde a agressão verbal e outras formas de abuso emocional, até a violência física ou sexual. No extremo está o feminicídio, a morte intencional de uma mulher. Vítimas de tanta discriminação de gênero e também de violências diversas, as mulheres começaram a se manifestar na busca de um maior reconhecimento de igualdade ainda na revolução francesa. Essas lutas se perpetuam até a contemporaneidade ocidental, por meio dos movimentos feministas, em um campo de batalha onde ainda há muito a se duelar e se combater, pois todos os dias mulheres são mortas, ameaçadas e fragilizadas pelo simples fato de serem mulheres em sociedades com elementos fortes do patriarcalismo que naturalizam esse tipo de relação de poder. O Discurso Feminista utiliza como estratégia a exposição e divulgação dos dados de feminicídio e de violência contra mulher para chocar e alertar a sociedade tentando

---

<sup>46</sup>

Disponível

em:

<[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925\\_sum\\_estudo\\_femicidio\\_leilagarcia.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_femicidio_leilagarcia.pdf)>  
Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

desnaturalizar a violência contra mulher. Enquanto o *Discurso Machista* banaliza tais informações e tenta disponibilizar diferentes argumentos para justificar crimes passionais contra mulheres.

**Figura 5** - Recortes de Jornal de notícias sobre feminicídio no Brasil



Fonte: <<http://revistadonna.clicrbs.com.br/comportamento-2/uma-vitima-cada-uma-hora-e-meia-femicidio-e-um-dos-grandes-problemas-do-brasil/>> Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

Em virtude disso, o Discurso Machista é aquele ao qual os feminismos veementemente se opõem. Arrisco-me a dizer que o Discurso Feminista só possui condição de existência por ocorrência e alcance do Discurso Machista (contra práticas do patriarcalismo que continuam existindo). Se o Discurso Machista não existir, se seus enunciados soarem como absurdos e incoerentes, se não houver mais sujeitos interpelados por ele, se cessarem todas as suas condições de existência, então, por fim, os movimentos feministas também já não terão sentido, por também serem óbvios demais. O Discurso Feminista ganha força expondo e se contrapondo ao Discurso Machista. Por sua vez, o Discurso Machista dança, rebola, se mascara em brincadeiras, acusa de perseguição e de

opressão, e minoriza os feminismos para continuar sobrevivendo e circulando em busca de sujeitos.

No Brasil, esse discurso ainda faz parte da norma, ele é dominante em termos de relações de poder. Por isso, os movimentos feministas gritam as injustiças providas por ele e precisam expor as suas práticas, muitas vezes, naturalizadas nas práticas sociais. Na imagem a seguir, é possível verificar como o Discurso Machista no Brasil ainda é hegemônico.

**Figura 6 - Existe mulher para casar**



Fonte<<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,54-9-acreditam-que-existe-mulher-para-casar-diz-pesquisa,1145870>> Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

**Figura 7 - Mulher de roupa curta merece ser atacada**



Fonte<<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,65-dos-brasileiros-acham-que-mulher-de-roupa-curta-merece-ser-atacada,1145873>> Acesso em 08 de fevereiro de 2018.

As pesquisas citadas nas Figuras 6 e 7, também do IPEA, demonstram como a imagem da mulher ainda é depreciada em nossa sociedade. Os desejos e ideais das

mulheres são reduzidos à satisfação dos homens e aos cuidados do lar. Os dados dessas pesquisas retratam o quanto a violência contra a mulher ainda é tolerada e naturalizada no país. Dessa forma, o Discurso Machista faz com que muitas mulheres que sofrem com a violência se calem e se conformem com as diversas práticas de agressão contra elas. Esses resultados mostram que, para muitas pessoas, o comportamento da mulher pode motivar o estupro, a agressão física e, a partir desse comportamento, jogar se ela é ideal ou não para um relacionamento estável e para constituir família. O que acontece nesses casos, segundo minha análise, é a sujeição a certas posições de sujeito que são disponibilizadas pelo Discurso Machista para serem ocupadas por homens e mulheres.

O Discurso Machista é generificado e também é binarista. Ele considera a existência de apenas dois polos para o gênero e a sexualidade, que são opostos e obrigatórios (feminino *versus* masculino / mulher *versus* homem). Além de binarista, ele é hierárquico, de forma que o homem e as características consideradas masculinas são superiores e consideradas melhores do que a mulher e as características femininas. Algumas das características consideradas típicas dos homens e do masculino são: não sentir dor, não se emocionar, ser racional, dominar a tecnologia, ser competitivo, gostar de esportes e lazer, no Brasil ser fanático por futebol e gostar de jogos eletrônicos. Dessa forma, Reis e Paraíso (2014) argumentam que, por meio dessas práticas, os corpos são nomeados e classificados de forma dicotômica, fazendo com que homens e mulheres sejam considerados seres diferentes e com características excludentes. Todo esse processo “é regulado por relações de poder que atuam na avaliação dos comportamentos, de modo a buscar corrigir aquelas condutas culturalmente definidas como inadequadas” (SALES, 2010, p.110).

Nesse sentido, Sales (2010) afirma que o processo de produção das subjetividades femininas está diretamente relacionado com a construção de masculinidades. Sendo assim, algumas características consideradas típicas da mulher e do feminino são: sentir dor facilmente, se emocionar e ter dificuldade com jogos eletrônicos e com a tecnologia; se interessar pela maternidade e cuidado da família, não se interessar por esportes ao ar livre, mas por atividades contidas e geralmente relacionadas ao lar. Todos esses padrões são reiterados pelo Discurso Machista que produz sujeitos generificados e hegemônicos como prática social que é constituída e constituinte de gêneros (LOURO, 2014a). Nesse sentido, Louro (2014a) argumenta que a linguagem promove associações e analogias que atribuem comportamentos aos gêneros e que favorece a superioridade de um gênero sobre outro limitando as meninas e as mulheres em suas vidas.

Ao trazer algumas das características consideradas típicas para homens e mulheres segundo o Discurso Machista podemos problematizá-las, pois elas não são exclusivas nem de homens e nem de mulheres. Ao contrário, são características que inclusive dependem de recortes de classe social, raça/etnia, faixa etária, sociedade e tempo histórico, etc. Os discursos não são fixos, imutáveis. Eles são fluidos e sempre buscam novas formas de existir e de produzir sujeitos. Um exemplo é a associação da mulher ao ambiente doméstico. A medida em que a mulher ganha espaço para alcançar o mercado de trabalho e postos de trabalho que antes eram considerados exclusivamente masculinos, a prática machista de restringir a mulher a determinados espaços se despotencializa. No entanto, é possível perceber, como nos mostra Aguiar (2017), que apesar da mulher reivindicar e ganhar outros espaços, ela continua sendo responsabilizada pelo trabalho doméstico e do cuidado com os mais novos da família (como filhos/as e irmão/ãs), assumindo portanto uma carga horária de trabalho extensa e dividida em vários turnos que se alternam. Outra estratégia do Discurso Machista para este exemplo, é, apesar da mulher alcançar sua independência trabalhista, ela ser privada de administrar o próprio dinheiro, tendo que ser submissa e prestar contas de como seu salário/rendimento é gasto.

O Discurso Machista também é homofóbico ao desprezar e rejeitar qualquer característica associada ao feminino. Sales (2010) argumenta que chamar o outro de *gay* desprezando-o como anormal e monstruoso/a é uma prática recorrente na cultura juvenil. Para a autora, “a zuação visa a governar e corrigir o comportamento do jovem e produzir nele a conduta de um autêntico macho” (SALES, 2010, p.169). Assim, gênero e sexualidade estão intimamente conectados, e a masculinidade exigida representa uma oposição à sexualidade desviante: a homossexualidade. Desse modo, o Discurso Machista produzido e divulgado em nossa sociedade acaba normatizando um padrão de homem e de mulher, a partir da qual as diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade são avaliadas, medidas e hierarquizadas (SALES, 2010).

O Discurso Machista duela contra o Discurso Feminista, eles são concorrentes pela produção de sujeitos. Nessa batalha, o Discurso Machista quer a supremacia, o privilégio e a hegemonia dos homens, quer governar a sexualidade de homens e mulheres para a heteronormatividade, anulando outras formas de sexualidade e de gênero. Em contrapartida, o Discurso Feminista quer a igualdade de oportunidades e de direitos entre homens e mulheres, quer a liberdade sexual, incorpora o movimento das mulheres lésbicas e se une a outros movimentos sociais para exercer maior poder sobre políticas públicas que valorizam as minorias.



O Discurso Machista disponibiliza várias posições de sujeito que podem ou não ser ocupadas por homens e por mulheres. Assim como o Discurso Feminista não é específico de mulheres, o Discurso Machista também não disponibiliza posições de sujeito somente para homens. Dizer que machismo é “coisa de homem” e que feminismo é “coisa de mulher” é uma afirmação incorreta recorrente e que faz parte de raciocínios machistas. Esses raciocínios insistem em separar as pessoas em apenas duas categorias – homens e mulheres – e, por ser uma lógica binária excludente, não permite que ambos os sexos compartilhem das mesmas características, induzindo algumas pessoas a pensarem que o machismo e o feminismo são também dois movimentos opostos e separados por sexo ou por gênero. Contudo, eles não são. Trago, abaixo, um exemplo no qual uma mulher – uma bibliotecária – assume uma posição de sujeito do Discurso Machista e um homem – professor – assume uma posição de sujeito do Discurso Feminista para mostrar que mulheres podem ser *sujeitos machistas* e que homens podem ser *sujeitos feministas*.

O professor Mandacaru relata um episódio em que um menino vai até a biblioteca pegar um livro para ler e escolhe um livro de poesia. Segundo Mandacaru, a bibliotecária tentou persuadi-lo dizendo assim: “*Não pega não, porque isso não é livro de menino. Pega um outro de aventura, um policial, um Percy Jackson, um Harry Potter ou outra coisa. Livro de poesia é livro pra menina*”. O professor, por sua vez, relata o episódio contestando: “*A escola já constrói esses estereótipos e esse binarismo. O que vai dificultando, logicamente, o acesso do menino a esse universo. Dificulta o acesso. Como ele vai falar se ele gosta ou não se ele não pode pegar porque aquilo é de menina?!*” (Trecho da entrevista com o professor Mandacaru, 15/02/2016).

A bibliotecária assume uma posição de sujeito machista ao orientar ao aluno o tipo de livro que ele deveria ler ou não. Pois ela prescreve o tipo de livro que se deve ler baseando-se em um raciocínio binário de gênero tal como o Discurso Machista o faz. Os ditos da bibliotecária indicam que existiriam “livros de menina” e “livros de menino” e que meninos não devem pegar livros de menina e, provavelmente, que meninas não deveriam pegar livros de menino para ler.

Já o professor Mandacaru assume uma posição de sujeito diferente à dela e pertencente ao Discurso Feminista ao contestar essa prescrição. Além disso, ele argumenta que o acesso ao livro estava sendo dificultado. Esse é um argumento importante do Discurso Feminista, que diz que o acesso à educação, a certas profissões, ao lazer, ao esporte... é barrado ou dificultado às mulheres, impedindo que elas desenvolvam certas habilidades, aprendam e exerçam certas profissões e cargos em

empresas por serem aspectos considerados específicos do mundo masculino. “O lugar da mulher é onde ela quer.” Aqui também pode estar atuando um discurso pedagógico ou um discurso sobre o letramento literário que defende que todos e todas devem ter acesso à literatura. Nesse caso, este discurso estaria sendo complementar ao Discurso Feminista.

Esse é um ponto de concorrência entre o Discurso Feminista e o Discurso Machista. O Discurso Machista quer *governar* as mulheres. Governo é aqui entendido com base em Foucault (1995) como práticas que buscam “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p.244). Assim, o Discurso Machista limita o acesso das mulheres àquilo que é considerado masculino e regula suas condutas, direcionando-as para aquilo que é considerado feminino. Da mesma forma, os homens também ficam limitados a não incorporar nem explorar aquilo que se diz ser do universo feminino e suas condutas são reguladas e direcionadas para aquilo que é considerado masculino. Em concorrência com o Discurso Machista e sua forma de governar está o Discurso Feminista que questiona o enunciado de que a mulher não pode fazer algo que foi historicamente e culturalmente construído como masculino. Assim, no Discurso Feminista inexistem literatura que meninos ou meninas, homens ou mulheres não possam ler por sua condição de gênero.

A ação da bibliotecária, citada na entrevista do professor de ciências entrevistado para a pesquisa que subsidia esta dissertação, foi da “ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, 1995, p.244): essa forma de agir, não sobre o outro, mas sobre o campo de ação do outro. Na medida em que ela era a funcionária responsável pela biblioteca da escola, exerceu poder sobre a ação do menino de escolher o livro que iria ler. Veiga-Neto (2004) explica justamente que, para Foucault, “o poder não é entendido como uma ação direta e imediata *sobre os outros*, mas sobre *as ações dos outros*” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62, grifos do autor). O poder é “ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias” (VEIGA-NETO, 2004, p. 62).

A partir do que foi discutido e analisado no capítulo 5, sobre o Discurso Feminista, e da caracterização do Discurso Machista realizada neste capítulo é possível dizer que o Discurso Machista também possui enunciados típicos e disponibiliza posições de sujeito com modos específicos de ser, estar, pensar, agir e falar. Tais posições de sujeito também são divulgadas, expostas e escancaradas pelo Discurso Feminista ao se contrapor a ele. O fato de que o Discurso Machista é generificado, binarista, heteronormativo, homofóbico e conservador será evidenciado nos tópicos a seguir.

## 6.2 Posição de Sujeito Professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas

A Posição de sujeito professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas é disponibilizada nas várias tentativas exercidas por professores/as e pela escola de governar a sexualidade das mulheres alunas. Tenta-se, de diferentes formas, exercer poder sobre as ações das alunas no campo da sexualidade delas. Tenta-se exercer poder na decisão de como elas devem viver a sua sexualidade. Tenta-se governar, dirigir a conduta das mulheres alunas no campo da sexualidade, já que *governar* é uma “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos” (FOUCAULT, 1995, p.244). Essa posição de sujeito foi disponibilizada pelo Discurso Machista e assumida durante as entrevistas por alguns professores e professoras.

Um exemplo da tentativa de governo exercida pela escola e pelos/as professores/as pode ser visto no trecho da entrevista realizada com o professor Lótus. Ele nos conta sobre um projeto chamado “Só para mulheres” que foi desenvolvido em uma das escolas em que ele trabalhou. O diálogo do trecho abaixo se refere a quando o projeto foi desenvolvido no turno noturno com turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA):

Prof. Lótus: E lançamos um projeto também, chamado “Só pra mulheres”. Durante dois anos no “só pra mulheres”, quando chegava perto do dia oito de março, a gente espantava os homens da escola, só ficava mulher lá dentro à noite. Iam uma médica, uma advogada, uma professora pra falar das questões femininas. Aí, quando a médica começava a falar de ginecologia apareciam as questões todas, né?

Tayline: E o objetivo de fazer “Só para mulheres”, um projeto especial só pra mulheres, era qual?

Prof. Lótus: Deixar as mulheres falarem, à vontade, da gente... dos homens... delas mesmo. Porque as mulheres... às vezes, uma mulher que tem 50 anos de idade e perto do professor, por exemplo, não pergunta do corrimento dela. “Ah, professor, estou tendo um corrimento mal cheiroso”... Não dá pra discutir isso com ela. Eu discuto se ela me perguntar, né? Mas uma médica, ela e a médica, a médica do posto de saúde, a médica que atende elas todos os dias, fica leve. E, às vezes, quem não fez a pergunta, a outra fez pra ela. E aí, elas dão risadinhas.

Tayline: Então, tenho uma pergunta, os professores homens participavam desse dia?

Prof. Lótus: Não. Nós éramos dispensados. Os homens... a gente saía da escola, ia jogar bola. Ficávamos por perto da escola. Então, a gente ia trabalhar de seis às sete. Sete horas chegavam as meninas e, quando elas chegavam, a gente saía. Elas viam a gente sair. “Estamos saindo hein!”. Aí, a gente saía de carro, ficava por perto da escola e quando

dava dez e vinte, aparecia de novo, ajudava a guardar as carteiras e ia embora. (Trecho da entrevista como o professor Lótus, 09/03/2016).

O projeto “Só para mulheres” também foi desenvolvido no período regular no turno diurno com a versão “Só para meninas”:

Prof. Lótus: Fizemos uma vez “só pra meninas”. Adoraram! A escola era completamente violenta, mais do que o noturno que eu peguei. Nunca vi menina brigar daquele jeito na minha vida. Vi algumas coisas, mas do jeito que eu vi... Todos os dias! As meninas, elas arranhavam, espancavam a outra porque ela falou que o cabelo dela era feio. Aí, fizemos um “Só para meninas” com elas. Foram todas. As meninas ficavam com a coordenadora em uma parte da escola, e os meninos comigo organizando o campeonato de futebol. Aí, eu não fiquei sabendo de nada, né? Mas elas faziam cartazes, fotos, e foi, assim, abaixando a violência. E elas iam conversando, conversando. (Trecho da entrevista como a professor Lótus, 09/03/2016).

Os projetos desenvolvidos para meninas e para mulheres dessa escola possui muitas peculiaridades que os relacionam com o governo das condutas e com a *Posição de sujeito Professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas*, os quais vou apontar e analisar. Tanto o projeto desenvolvido no noturno com a EJA quanto o projeto desenvolvido no diurno com o ensino regular foi construído de forma genericada. O projeto foi endereçado às estudantes mulheres e meninas da escola. Elas foram selecionadas para participar do projeto. Os/as estudantes selecionados/as para participar do projeto e para quem o projeto foi endereçado são as mulheres e as meninas da escola. A genericada é uma tentativa de governar os corpos, já que define, regula e reiteira os modos de ser e estar no mundo para homens e para mulheres segundo um gênero que foi pré-estabelecido a cada um deles!

O projeto era desenvolvido, segundo o professor Lótus, próximo ao dia oito de março, data em que se comemora, no Brasil e no mundo, o dia da mulher. Esse dia é uma data política, que vem da luta de mulheres operárias. A origem da data é marcada por fortes movimentos de reivindicação política, trabalhista, greves, passeatas e muita perseguição policial contra as mulheres. Erroneamente, a comemoração do dia das mulheres faz referência ao incêndio em que várias mulheres morreram. Entretanto, de acordo com Eva Blay (2001), a versão trágica do surgimento da data divulgada em nossa sociedade, em que mulheres morreram no incêndio em Triangle enquanto trabalhavam silencia a história de luta e mobilização das mulheres operárias do final do século 19, que se organizavam contra precárias condições de trabalho.

Atualmente, a data do dia das mulheres tem sido utilizada nas sociedades capitalistas para incentivar o consumo. Essa data, no entanto, tem sido utilizada nas sociedades capitalistas para incentivar o consumo. Consumo este que está ligado ao fato de as mulheres serem presenteadas como um reconhecimento do seu valor na sociedade. Ao incentivar itens de utilidades domésticas e itens de cuidados com a beleza da mulher como presente no dia das mulheres, esse sistema tem servido para determinar, reforçar, reiterar o lugar que o Discurso Machista tem reservado às mulheres na sociedade ao invés de contribuir para o objetivo de promoção da igualdade de condições entre os gêneros.

A escola também opera com esse tipo de raciocínio. Diversos trabalhos têm denunciado a forma machista, generificada e desvalorizante que o dia da mulher tem sido lembrado durante as datas comemorativas na escola. “Essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização” (SANTOMÉ, 1995, p.175) das mulheres, como alguém que vai ser valorizada com flores e mimos de cunho feminino apenas “em um determinado dia”, “O DIA DE...” (SANTOMÉ, 1995, p.174). Uma comemoração descontextualizada dos objetivos de se marcar uma data no calendário em que no “restante dos dias do ano letivo, essas realidades são silenciadas, quando não atacadas” (SANTOMÉ, 1995, p.174) pelas práticas escolares.

No caso do projeto “Só para mulheres” e “Só para meninas” a data escolhida para o desenvolvimento do projeto já é um indicativo desse tipo de trabalho de *currículo turístico* – tema ou cultura importante é levado a fazer passeios rápidos, um tipo de turismo sem comprometimento, no currículo escolar. Além disso, nessas ocasiões, essas culturas são desconectadas do restante do currículo escolar, o que se confirma ao observarmos os temas expostos e a forma como os ditos se referem às mulheres e às meninas. No dia do projeto “*Iam uma médica, uma advogada, uma professora pra falar das questões femininas*” (Trecho da entrevista com a professor Lótus, 09/03/2016). As profissionais convidadas para participar do projeto indicam os temas que estavam previstos para o trabalho com as mulheres alunas. É interessante ver “em termo de estratégia, como as peças foram dispostas” (FOUCAULT, 2016, p. 243). É isso que faço a seguir.

Apesar de as entrevistas não conterem detalhes sobre a participação de cada uma dessas profissionais durante o projeto, Foucault (2014) nos alerta que passam pelo “hospital” e pela “escola” “a minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 2014, p.138). As instituições a que estão vinculadas essas profissionais são conhecidas nos

estudos foucaultianos por seu poder disciplinar. A medicina com suas “prescrições que dizem respeito não só à doença, mas às formas gerais de existência e do comportamento (a alimentação e a bebida, a sexualidade e a fecundidade, a maneira de se vestir, a disposição ideal do *habitat*)” (FOUCAULT, 2016, p.310). Sobre a pedagogia, “os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2013, p.9). E o direito “deve ser visto como um procedimento de sujeição que ele desencadeia, e não como legitimidade a ser estabelecida” (FOUCAULT, 2016, p.282).

A disciplina “é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder” (MACHADO, 2016, p.21). É uma das formas que o poder assume para fabricar “corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 2014, p.135) para que “operem como se quer” (FOUCAULT, 2014, p.135), uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (FOUCAULT, 2014, p.135). “O poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, o fabrica” (MACHADO, 2016, p.25). Assim, o discurso disponibiliza posições de sujeito para serem ocupadas pelos *indivíduos e se utiliza do poder disciplinar para produzir um sujeito de determinado tipo*. Pois o discurso “tem vontade de sujeito” e o sujeito é “efeito do poder” (PARAÍSO, 2007).

*A Posição de sujeito professor/a governador/a da sexualidade da mulher aluna* deseja um sujeito que conduza a sexualidade das mulheres alunas segundo quer o Discurso Machista. Para isso, a escola se associa à medicina e ao direito no projeto “Só para mulheres” para “*falar das questões femininas*” (Trecho da entrevista como a professor Lótus, 09/03/2016). Há, aí, demarcação de gênero, indicando que as mulheres devem se ocupar das questões femininas e governando as mulheres alunas para um dos polos de gênero.

Essa demarcação ocorre também no uso do espaço. Soares e Zarankin (2004) afirmam que “a capacidade de controlar o espaço é uma condição para o efeito do poder” (SOARES, ZARANKIN, 2004, p.26) e, nesse sentido, a arquitetura e sua manipulação podem ser uma estratégia do poder para perpetuar-se. O professor mencionou que, após todos chegarem na escola, os homens se retiravam do espaço escolar: “elas viam a gente sair. ‘*Estamos saindo, hein!*’”. (Trecho da entrevista como a professor Lótus, 09/03/2016). Essa é uma forma de demarcar o espaço e seu uso generificado. Ver que os homens estavam se retirando do espaço físico no qual o projeto iria acontecer é uma certificação de que o espaço também passava a ser *feminino*. Isso torna o espaço

pertencente a apenas um gênero. Aciona, para isso, modos de ser e estar naquele local. Ativa modos de falar e, também, sobre o que falar. São relações de poder determinando as relações entre os gêneros, regulando as condutas das mulheres para aquilo que é considerado “de mulher” e determinando o que é considerado “de homem” segundo o Discurso Machista<sup>47</sup>.

As características atribuídas às mulheres nos trechos das entrevistas são peculiares também do Discurso Machista. Foi dito que um dos objetivos do projeto era “deixar as mulheres falarem, à vontade, da gente... dos homens... delas mesmo”, que as meninas “iam conversando, conversando...”, que durante as discussões “elas dão risadinhas” e “as meninas, elas arranhavam, espancavam a outra porque ela falou que o cabelo dela era feio”. Nesses trechos da entrevista com professor Lótus é possível perceber características socialmente associadas às mulheres, tais como: falar demais e falar coisas sem importância (PARAISO, 1997), além de se envolverem com questões associadas à beleza/estética. Um tom de superficialidade/futilidade é atribuído aos assuntos que se fazem presentes durante as discussões, já que as risadinhas são como uma resposta a eles. O motivo utilizado pelo professor para explicar a violência na escola é também do tipo superficial, já que a violência é um problema complexo no ambiente escolar e não faz sentido que a razão para a briga entre meninas seja um comentário sobre a estética do cabelo.

O professor não fala isso apenas por uma impressão sua. Aqui o Discurso Machista atua diferenciando os corpos e suas características. Tenta-se afirmar e inscrever na materialidade dos corpos a falsa premissa binária de gênero. Segundo Brabo (2013), o feminino e o masculino são estabelecidos desde a infância “por meio do contraste ou da diferenciação entre o [o que se chama de] papel social da mulher e do homem durante o processo de socialização da criança” (BRABO, 2013, p.147). Assim, não sabemos como as mulheres participantes desse projeto reagem a ele, mas sabemos que existem “processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (LOURO, 2013, p.82).

---

<sup>47</sup> Segundo Scott (1995), o gênero é apenas um primeiro campo em que as relações de poder são exercidas e não é o único campo onde o poder atua. O que é considerado ser mulher e do feminino também sofre influência de cor, raça, classe social, nível de escolarização, .... categorias que estão relacionadas a outros discursos que podem também ser concorrentes ou complementares ao Discurso Machista.

**Figura 8** - Placas de Banheiro feminino e masculino



Fonte: [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-874396092-placas-personalizadas-porta-de-banheiro-casamento-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-874396092-placas-personalizadas-porta-de-banheiro-casamento-_JM)

**Figura 9** - Placas de banheiro para meninos e para meninas.



Fonte: <http://cgafghans.com/fotos-no-banheiro-da-escola/>

**Figura 10** - Adesivos para porta de banheiro Bla e BlaBlaBla



Fonte: <http://liusn.com/banheiro-feminino-bla-bla-bla/> e <http://creative-ads.org/creative-bathroom-signs/bla-bla-bla-funny-bathroom-sign/>



Banheiros públicos ou de empresas, bares e restaurantes costumam ser separados de acordo com a categoria de gênero feminino e masculino. Para indicar qual o banheiro é destinado a cada público é comum representar os gêneros a partir de imagens que levam em consideração esses definidores de sujeitos de que fala Louro (2013), como foi exemplificado nas Figuras 8, 9 e 10. Plaquinhas e adesivos com cores, formas, “representações linguísticas, como ‘ele e ela’, ‘senhor e senhora’ ou ‘dama e cavalheiro’, características consideradas da mulher/feminino e do homem/masculino são utilizadas para que as pessoas se orientem ao se depararem com as portas dos banheiros. Segundo Alves (2016), isso passa pela necessidade de demarcação do espaço e do seu uso conforme as normas de gênero. Na Figura 10, é possível perceber uma das características utilizadas no trecho da entrevista para diferenciar os corpos. No banheiro masculino uma única palavra “BLA”. No banheiro feminino uma sequência interminável da palavra “BLA BLA BLA”. Deparei-me com uma porta de banheiro dessas em um restaurante de Belo Horizonte e após procurar na internet encontrei vários sites discutindo a respeito do adesivo. Paraíso (1997) analisa um episódio em sala de aula onde um aluno de 19 anos, na época, reproduz a mesma lógica que foi perpetuada nesse adesivo de porta de banheiro. O referido aluno diz que mulheres falam mais “*porque elas têm duas línguas*” e que os homens “*não falam tanto*”, mas pensam mais porque possuem “*duas cabeças*”. As construções sociais generificadas vão sendo consideradas naturalizadas e perpetuadas por diferentes técnicas, que vão de piadas em sala de aula a adesivos de portas de banheiro em bares.

Dessa forma, Paraíso (1997) argumenta que os currículos contribuem “para a construção do gênero, para a atribuição de papéis e de características específicas a homens e mulheres” (p.34). São práticas e técnicas sutis e naturalizadas no dia a dia, que constroem os sujeitos “homens” e “mulheres”. Não “apenas através de mecanismos de repressão ou censura” (LOURO 1997, p.41), porque “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2016, p.354). Mas por meio das relações de poder que “*instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)*” (LOURO 1997, p.41) para cada gênero. Assim, aquilo que a mulher fala vai sendo considerado repetitivo, cansativo, ladainha, asneira, sem relevância, desimportante em contraposição ao homem que é objetivo, racional, importante e sucinto, que fala apenas o relevante. “Parece prudente pensar tais dimensões como sendo discursivamente inscritas nos corpos e se expressando através

deles; pensar as formas de gênero e de sexualidade fazendo-se e transformando-se histórica e culturalmente” (LOURO, 2013, p.82).

Em nossa sociedade também há associação do homem às atividades de lazer ao ar livre, de esportes e de diversão. Durante o projeto “Só para mulheres” os homens não tinham nenhuma atividade formativa programada. Os homens, como relatou o professor Lótus, eram “*dispensados*”, “*iam jogar bola*” em algum lugar perto da escola. E no projeto “Só para meninas”, os meninos ficavam com o professor “*organizando o campeonato de futebol*”. Para eles, era um momento de descontração e para elas de formação. No entanto, quando o projeto foi desenvolvido na versão masculina “Só para homens” (uma única vez!), haviam atividades e exercícios para todos na escola: “*Tinha um monte de coisa que a gente falava, cartazes, perguntas, desafios, fotos, filmes com todo mundo*”. Todos esses esforços reforçam a ideia de que, como salienta Mello (2011), o corpo feminino é perfeito ao privado e o masculino é perfeito ao público.

A medicina também foi acionada para o trabalho no projeto “Só para homens”. Enquanto no projeto “Só para mulheres” a médica foi acionada para esclarecer dúvidas sobre corrimento vaginal, no projeto “Só para homens”, o “*doutor*” foi acionado para explicar impotência sexual do homem: “*brochei*”, “*e eu perdi a vontade, o que aconteceu comigo?*”, “*Tentamos explicar tudo isso, com muita paciência. Às vezes não tem explicação, né... na cabeça dele*”. No entanto, segundo Foucault (2016), a medicina não apenas esclarece dúvidas sobre a fisiologia do corpo humano. “O médico se torna o grande conselheiro e o grande perito, se não na arte de governar, pelo menos na de observar, corrigir, melhorar o ‘corpo’ social e mantê-lo em um permanente estado de saúde” (FOUCAULT, 2016, p.310).

Assim se exerce o governo da sexualidade e a produção de sujeitos mulheres preocupadas com a saúde do corpo e de sujeitos homens preocupados com a virilidade e potência sexual masculina. A saúde sexual masculina é manutenção de uma característica importante para assumir uma posição de homem potente, viril, ativo, garanhão. Isso exemplifica, mais uma vez, que os indivíduos são separados pela escola em grupos marcados por diferenciações de gênero e de modos de ser a partir dos temas trabalhados. Tais diferenciações promovem o governo das mulheres alunas e também dos homens alunos. Conduz a sexualidade da mulheres para um lado e a dos homens para o outro. Ao se demarcar o espaço físico os homens também são impedidos de participar e ocupar aquilo que foi demarcado para as mulheres. Durante os projetos citados, os homens foram conduzidos para o espaço externo, para a descontração, para o futebol e para o interesse

pela virilidade sexual. Também é um governo dos homens. Ocorre que o governo da sexualidade das mulheres alunas fica muito mais evidente nas empirias das entrevistas, tanto pela quantidade de informações, como pela riqueza de detalhes que foram relatadas no projeto “Só para mulheres”.

O professor fala sobre um resultado atribuído ao projeto na escola, a diminuição da violência feminina. “*Elas faziam cartazes, fotos, e foi, assim, abaixando a violência. E elas iam conversando, conversando*”. (Trecho da entrevista com a professor Lótus, 09/03/2016). Segundo Foucault (2016), “o domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios [...], tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente”. (FOUCAULT, 2016, p.135). O projeto “Só para mulheres” contribuiu para o domínio do próprio corpo e o governo dessas meninas e mulheres exercendo poder sobre o corpo delas.

A posição de sujeito *governador da sexualidade das mulheres alunas* não está na contramão da sociedade. Pois, a sociedade também tenta governar a sexualidade das mulheres nesse mesmo sentido. O biopoder é a ação de governar corpos dos indivíduos com o objetivo de atingir e governar a população como um todo. Os “dispositivos da sexualidade não são apenas do tipo disciplinar, isto é, não atuam unicamente para formar e transformar o indivíduo pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos de vigilância e o exame” (FOUCAULT, 2016, p.29). Ao governar a sexualidade das mulheres alunas, pode-se produzir efeitos em níveis maiores. Uma “biopolítica da população” age sobre o corpo, sobre a espécie humana, pela regulação das populações, “com objetivo de gerir a vida do corpo social” (FOUCAULT, 2016, p.29).

No capítulo 5 desta dissertação, foram analisadas a (re)produção de assimetrias de gênero, também com base em um dito na entrevista com a professora Jacarandá de que “*nossa sociedade é muito machista, as famílias educam as filhas para não fazer sexo, e os homens pra fazer sexo*” (Trecho da Entrevista com a professora Jacarandá, 28/04/2016). No entanto, analiso agora esse dito também como uma denúncia à tentativa da sociedade de governar a sexualidade de homens e mulheres. Esse é mais um exemplo do biopoder exercido sobre as populações, já que são divulgadas posições de sujeito disponíveis na sociedade e essas posições são sempre social e histórica. O *governo* das práticas sexuais dos homens é feito para uma direção e das mulheres é feito para outra direção, que é contrária. É isso que analiso no próximo tópico.

### **6.3 Posição de sujeito homem garanhão e Posição de sujeito mulher decente recatada**

Existem diferenças na forma de conduzir a sexualidade de homens e mulheres. Isso acontece porque o Discurso Machista é generificado e binarista. Ou seja, o sexo está diretamente relacionado com o gênero – masculino *versus* feminino – e estes com a sexualidade compulsória heterossexual. O sexo, compreendido pelo Discurso Machista “em termos de uma característica biológica” (LOURO, 2013, p. 82), “anterior à cultura” (LOURO, 2013, p.83), “indica determinado gênero e esse determinado gênero, por sua vez, indica o desejo ou induz a ele. Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade” (LOURO, 2013, p. 82).

Isso significa dizer que o Discurso Machista é generificado, binarista e heteronormativo. “A heterossexualidade é o modelo da normalidade. Fora desse modelo temos patologias” (MÉLLO, 2012, p.199) sendo consideradas. Afinal, a heterossexualidade “é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal.” (LOURO, 1999a, p.17). Segundo Louro (1999a), a instituição escolar está inserida no biopoder e na biopolítica de disciplinar os corpos e construir homens e mulheres “de verdade”, produzindo marcas que ficam em nossas memórias. Para ela, as marcas mais significativas que vivemos na escola se “referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores” (LOURO, 1999a, p.18) e não aos conteúdos das matérias escolares. Assim, em meio a essas relações, colocamos a sexualidade no lugar do “privado, deixamos de perceber sua dimensão social e política.” (LOURO, 1999a, p.27).

À medida em que a *Posição de sujeito governador da sexualidade das mulheres alunas* está atuando, exercendo poder para direcionar a ação das mulheres alunas, o Discurso Machista também divulga posições de sujeito para serem assumidas pelos homens, não apenas para professores. Isso porque o poder atua em várias direções, não é linear, não é vertical (FOUCAULT, 2016). O discurso exerce poder em um e em outro disponibilizando posições de sujeito variadas para serem ocupadas e construindo sujeitos machistas com determinadas características. Uma dessas posições disponibilizadas para homens é a *Posição de sujeito homem garanhão*, que também foi divulgada nas entrevistas.

Essa *Posição de sujeito homem garanhão* tem como marcas constitutivas a popularidade de se dar bem com as mulheres e ter várias namoradas. Isso lhe confere o título de homem experiente, e assim ser um garanhão viril. Essa posição de sujeito se

relaciona com a *Posição de sujeito professor/a governador/a da sexualidade* na medida em que durante o projeto “Só para homens” é este, o homem, que o Discurso Machista quer formar: “*O jovem muito saído, pra frente, muitas namoradas, muito bem... assim, como que eu falo... muito popular*”. (Trecho da entrevista com o professor Lótus, 09/03/2016).

Esse trecho citado demonstra quem é o homem considerado “*muito bem*”, o garanhão, de muitas namoradas. É ele que durante o projeto vai se preocupar com a virilidade e a potência sexual masculina. Outras possibilidades de sexualidade que não a heterossexualidade nem mesmo são cogitadas. Essa é uma posição de sujeito divulgada por um professor que ocupa uma posição de sujeito machista, mas também pelas famílias que “*educam os homens para fazer sexo*” segundo trecho citado pela professora Jacarandá. Essa posição também foi divulgada pela professora Orquídea ao contar sobre a reação de algumas famílias ao serem chamadas para conversar sobre seus/as filhos/as:

Orquídea: Aí, a gente chama a família e, muitas vezes, a família fala assim: “Ah não, é isso mesmo, eu acho que ele tem que namorar mesmo, ter várias namoradas. E ‘ele é assim mesmo, está tranquilo’”. Geralmente, a família dos meninos acha tudo natural, que isso é normal da adolescência, e que depois muda, que é fase. As mães das meninas, às vezes, se assustam. (Trecho da entrevista com a professora Orquídea, 16/03/2016)

Orquídea: Na outra escola tem um grupo de meninas [que] é mais assim, que a família está no pé o tempo todo. E os meninos não. Eles vão naquelas “resenhas” que eles falam hoje em dia, ou vai ao shopping, cinema, tem mais essa liberdade de sair mais; mais cedo que as meninas. (Trecho da entrevista com a professora Orquídea, 16/03/2016)

Fica evidente nesses trechos da entrevista que o sexo determina a sexualidade dos jovens, já que se for menino, a família vai liberar – e diga-se conduzir – certas atitudes, tais como: sair para “resenhas” com os amigos, começar a namorar cedo, namorar na escola, ter várias namoradas. No mesmo sentido, quando a pessoa é entendida como do sexo feminino, que é considerada menina, ela tem sua sexualidade regulada e controlada por várias técnicas. Por exemplo, mantê-las no ambiente do lar, não deixar sair com as amigas, transmitir a expectativa de que elas não comecem a namorar cedo, não namorem na escola, o que confere o “susto” à família que recebe essas informações sobre a filha. A professora Orquídea ressalta que em algumas escolas ela observa que as meninas “são mais soltas; soltas no sentido assim, a família não prende tanto. Elas têm

mais convivência de sair, de passear, de grupos e tal”. Nesse caso, outros tipos de relações são estabelecidas e vividas por elas.

A *Posição de sujeito homem garanhão* é então disponibilizada na escola, no ambiente familiar e provavelmente em outros ambientes também. Ela também se relaciona com a autoafirmação como homem a partir da sexualidade. Ser homem, segundo o Discurso Machista, está diretamente relacionado com o gênero masculino e com a sexualidade exacerbada e precoce para se autoafirmar e para garantir a heterossexualidade. Busca-se, assim, não se arriscar a ser confundido com mulheres ou com homens afeminados ou homossexuais.

O professor Lírio dá outro exemplo nesse sentido. Para ele, o sexo determina até os interesses durante as aulas de sexualidade. Por exemplo: meninos se interessam pelo tema “masturbação” e as meninas pelo tema da “menstruação”. Como as turmas são mistas, um tem acesso ao assunto de interesse do outro e por isso acabam “tendo algum esclarecimento também”. No entanto, segundo os ditos do professor Lírio, a demanda da masturbação é masculina!

Lírio: Por exemplo, é principalmente do menino a questão da masturbação, né? Esse é um tema que os meninos já têm mais interesse e curiosidade e perguntam. Pela própria modificação do corpo ali. Já a menina, é um assunto, por exemplo, que ela não se... talvez... Aí, como você está falando sobre esse assunto por causa de uma demanda masculina, as meninas estão ali atentas, ouvindo e tendo algum esclarecimento também. (Trecho da entrevista com o professor Lírio, 06/04/2016).

A professora Jacarandá divulga que até mesmo seus alunos entendem que a masturbação seria algo específico deles: “*Ah, eles acham que, por exemplo, o homem pode se masturbar e a mulher não.* (Trecho da entrevista com a professora Jacarandá, 28/04/2016). Essas restrições associadas às mulheres têm a ver com as marcas constitutivas de outras posições de sujeito disponibilizadas pelo Discurso Machista, mas, dessa vez, para serem ocupadas pelas mulheres. Posições essas que as mulheres alunas são demandadas a assumirem a partir do governo que se está tentando exercer sobre as suas sexualidades. Uma dessas posições de sujeito demandadas para que as mulheres alunas assumam é a de *mulher interessada pelas questões da saúde*, do ciclo reprodutivo da mulher, que *não se interessa por masturbação nem por sexo*, que *não tenha interesse por esportes* ou ao lazer relacionado ao esporte e ao ambiente externo, que tenha como

lazer *falar dos homens e também de outras mulheres* e “dar risadinhas”, uma *mulher que se interessa pelo cuidado com a beleza, que seja superficial e que saiba seu lugar*.

Outra Posição de sujeito muito divulgada pelo Discurso Machista é a *Posição sujeito de mulher responsável pela prevenção de gravidez*, responsável pelo *planejamento familiar* e *Posição sujeito de mãe responsável pelos/as filhos/as*, que se dedica integralmente, e a todo custo, aos/às filhos/as. Essa mulher responsável e mãe responsável também apareceu nos ditos das entrevistas:

Azaleia: Então quer dizer... O que a mãe dessa menina ensinou pra ela? E aí, quando ela engravidou eu falei pra ela: “Você não teve aula na escola? Você não aprendeu evitar? Se não tem jeito de não transar, aprende a evitar. Você é muito nova pra ter um filho”. (Trechos da entrevista com a professora Azaleia, 16/03/2016).

Azaleia: As mulheres vão lá, transa com o cara, aí engravidam e tiram o neném e deixam lá na porta da casa dos outros? Ou bota dentro de um saquinho e jogam na lagoa da Pampulha!?

Tayline: E o pai dessa criança também, né!?

Azaleia: Pois é, né? Mas se ele concordou ou sumiu, ela jogou fora por desespero talvez, ou por irresponsabilidade, porque tem muita mulher irresponsável, né!? Que vive dessa profissão, e aí não pode nem ter um filho. Então assim tem muita coisa pra ser analisada em cima disso, né!? (Trechos da entrevista com a professora Azaleia, 16/03/2016).

No trecho acima, a professora Azaleia se refere a uma aluna adolescente de 14 anos que engravidou. Em primeiro lugar, a mãe dessa adolescente foi responsabilizada pela gravidez da filha – “*o que a mãe dessa menina ensinou pra ela?*”. Foi, portanto, a primeira mulher a ser responsabilizada pela situação gravidez. Logo em seguida, a própria adolescente é indagada sobre sua gravidez de forma a responsabilizá-la pela prevenção e pelo planejamento familiar. Parece que se ela não aprendeu com a mãe dela, ela deveria ter aprendido na escola, também não deveria ter transado, mas já que “escolheu” isso, deveria ter se prevenido, pois “*é muito nova pra ter um filho*”. Nesse sentido, Walkerdine (1995) argumenta que em nossa sociedade o papel apropriado da mulher é o de formadora do ser cognoscente. A autora crítica que as mulheres como mães são vistas para produzir o tipo correto de cidadãos/ãs, ao fornecer o tipo de cultivo e desenvolvimento que permitirá que seus/suas filhos/as se tornem cidadãos/ãs racionais, autônomos/as e livres. Com isso, colocou-se um grande peso sobre as mães, responsabilizando-as sobre a educação das crianças que iam mal na escola. Nessa perspectiva, o pai da criança não é citado em momento algum. Somente a mulher – e no caso do trecho acima, duas mulheres – foram responsabilizadas pela gravidez da adolescente.

Essa adolescente concluiu essa gravidez e após algum tempo o filho dela veio a óbito. Um ano depois estava novamente grávida. Mais uma vez ela foi responsabilizada: *“perdeu o neném por sair com o menino sem poder. Ele ainda não estava preparado, aí pegou uma doença e morreu. E agora ela está grávida de novo”* (Trecho da entrevista com a professora Azaleia, 16/03/2016). A doença que levou o bebê ao óbito não foi nomeada. No entanto, o dito afirma a negligência da mãe e sua responsabilidade pela morte da criança. Além disso, uma nova gravidez foi lida como se a primeira vez não tivesse servido de lição. O pai da criança novamente não foi citado e nem responsabilizado. Nem mesmo a situação que levou uma adolescente de 14 anos a ter duas gravidezes em anos seguidos foi questionada. Essas posições de sujeito de *mulher responsável* e responsabilizada *pela gravidez e de mãe responsável pelos/as filhos/as* é disponibilizada para às mulheres pelo Discurso Machista. A mulher que ocupa essa posição se sente pressionada, frustrada, incapaz e culpada por não atender todas as exigências de “mãe perfeita”, que, por sinal, não existe. Assim como é fictício o homem e a mulher que atendem a todas as normas do gênero que lhe lhes são atribuídas. Butler (2016) afirma que o corpo materno não é anterior ao discurso, mas, ao invés disso, a maternidade e o corpo materno são “efeito ou consequência de um sistema de sexualidade em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu e lei de seu desejo” (BUTLER, 2016, p.162).

No segundo trecho, a professora Azaleia fala de outras mulheres no geral. Não de uma aluna. A mulher também é responsabilizada pela gravidez e pelo destino do filho. *“As mulheres vão lá transa com o cara, aí engravidam e tiram o neném e deixam lá na porta da casa dos outros? Ou bota dentro de um saquinho e jogam na lagoa da Pampulha!?”* O pai não é cogitado e um caso ocorrido em 2006 <sup>48</sup>em Belo Horizonte de abandono de um bebê na lagoa da Pampulha foi retomado. Não é algo comum de se acontecer. No entanto, esse crime marcou a memória da população residente na cidade, e agora foi utilizado como base para uma generalização feita pela professora. No ocorrido, a mãe biológica foi condenada por tentativa de homicídio. A defesa alegou que a mãe era inocente, que ela passava por problemas depressivos e em uma crise deu a criança para uma mulher que não conhecia e que, portanto, não foi ela quem atirou a criança na lagoa. Quando perguntei à professora sobre o pai de crianças abandonadas, ela novamente

---

<sup>48</sup> Notícia do caso pode ser encontrada no link <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,AA1425556-5598,00-BEBE+JOGADO+NA+LAGOA+DA+PAMPULHA+VIVE+COM+FAMILIA+ADOTIVA.html>, acessado em 12 de fevereiro de 2018.



responsabilizou as mães, dizendo que não sabe se o pai “*concordou ou sumiu*”, mas que tem muita mãe “*irresponsável, que vive dessa profissão e aí não pode nem ter um filho*”. Dessa forma, toda a responsabilidade da gravidez e do abandono de um filho é colocada sobre as mulheres. A professora ainda fez referência às mulheres que se prostituem, tirando delas a capacidade de ter um filho.

A sexualidade das mulheres prostitutas – de onde surgiu a palavra “puta” utilizada como palavrão para xingar mulheres – é aquela desejada por alguns homens em mulheres consideradas para a diversão e repudiada em uma mulher para se relacionar com compromisso. Isso faz parte do Discurso Machista que categoriza as mulheres em dois grupos: “mulher para se divertir” e “mulher para casar”. Assim vai sendo demandada para as mulheres a posição de sujeito *mulher decente recatada*, caso ela deseje ser respeitada. *A Posição sujeito mulher decente recatada* não demonstra interesse pela sexualidade, mas subentende-se a sua heterossexualidade. Ela precisa ser desejada, mas não pode ceder aos desejos dos homens sob o risco de ficar mal falada, de perder uma reputação que precisa ser construída. É um governo sutil e cruel, que provoca medo em uma mulher de ser confundida com uma puta e por isso a controla. Assim, a *Posição de sujeito mulher puta e rodada* é também disponibilizada, mas serve como exemplo do que uma mulher não deve se tornar. É comum ouvirmos ou nos depararmos com enunciações típicas do Discurso Machista que exercem esse controle: “*mulher rodada não serve!*”.

Mulher rodada não serve porque “todo mundo já pegou/ já comeu”. Mulher rodada não serve porque “não é boa parceira”. Mulher rodada não serve porque “não é fiel, fica com todo mundo”. Mulher rodada não serve porque “engravidada e ninguém sabe quem é o pai”. Mulher rodada não serve porque “já abortou”. Mulher rodada não serve porque “não se dá o respeito”. Mulher rodada não serve porque “é igual puta”. Mulher rodada merece apanhar porque não se dá o respeito, porque estará sempre sob a suspeita de traição, da infidelidade, sob a suspeita do golpe da barriga, sob a suspeita da mãe irresponsável, sob a suspeita e o julgamento do aborto. Etc. A música Geni e Zepelim de Chico Buarque de Holanda exemplificam muito bem como uma mulher considerada “rodada” é tratada com desrespeito e violência pela sociedade. “Joga pedra na Geni! / Ela é feita pra apanhar! / Ela é boa de cuspir! / Ela dá pra qualquer um! / Maldita Geni!” (HOLANDA, 1979). *A Posição de sujeito mulher decente recatada*, que se opõe à *sujeito mulher puta rodada*, apareceu nas entrevistas.

Lótus: Aí, a gente colocava uma reflexão, né? Não dá prá namorar lá atrás da quadra à noite, né? “Respeita a moça!” Porque, querendo ou

não querendo, Tayline, uma moça que todo mundo acha que ela transou com todo mundo, aí ela não é mais vista como uma boa parceira. A ideia é assim. Está acabando isso, já percebi, mas ainda é assim: a menina que namorou com três, quatro caras, se ela não se impor, não é uma menina boa prá namorar, parceira, companheira. Os meninos começam a [se] afastar. Aquelas que se impõem, já vi também, muito bacana, levam numa boa isso. (Trecho de entrevista com o professor Lótus, 09/03/2016)

Lótus: Muito sedutora, muito inteligente, levava a pessoa e eu acho que era só o beijo. Ela falou assim: “beijava na boca e depois a pessoa não ficava mais com ela.” Ah, por quê? Porque você estava beijando outro, que estava beijando outro, que você beijou primeiro. Aí a pessoa afastava dela. Aí ela ficava sem ninguém no final das contas. (Trecho de entrevista com o professor Lótus, 09/03/2016).

O professor Lótus tenta colocar o que ele chama de “*uma reflexão*” para seus/suas alunos/as. Para isso pronuncia a seguinte frase: “*Respeita a moça!*”. Essa é mais uma marca do professor *governador da sexualidade das mulheres alunas*. Ele diz estar conduzindo-as para o respeito. No entanto, essa expressão que exige respeito, na verdade, foi utilizada em um contexto totalmente machista e de forma a reforçar o machismo e a discriminação com as mulheres consideradas “rodadas”. Essa é mais uma evidencia da concorrência entre o Discurso Machista e o Discurso Feminista. Vamos considerar a seguinte enunciação: As moças precisam ser respeitadas. Essa seria uma enunciação tanto do Discurso Feminista como do Discurso Machista. Ambos se utilizariam de um enunciado sobre o respeito às mulheres, no entanto, se utilizaria da mesma enunciação com justificativas e objetivos totalmente diferentes. Foucault (2016) explicou essa estratégia do poder: “uma coisa é o enunciado e outra coisa o discurso. Existem elementos táticos comuns e estratégias opostas” (FOUCAULT, 2016, p.350).

Assim, um mesmo enunciado pode servir a dois discursos opostos e concorrentes com objetivos totalmente inversos! Respeitar a moça no Discurso Feminista significa respeitá-la por sua condição de direito de ser respeitada. Respeitá-la significa respeitar suas vontades, não agredi-la moralmente, psicologicamente e fisicamente, não julgá-la ou difamá-la por suas atitudes relacionadas à sexualidade. Já no Discurso Machista e também no trecho da entrevista com o professor Lótus, respeitar a moça, significa preservar o corpo e a sexualidade dela para uma exclusividade posterior, assim como a reputação da moça/mulher e serve ao objetivo de *governar a sexualidade das mulheres para a castidade*, não para a experimentação da sexualidade. Assim como serve para dizer aos homens com quem eles podem se divertir, quem não precisam respeitar (porque considera-se que ela própria não se deu o respeito) e quem eles devem considerar

respeitáveis para um compromisso futuro. É o governo sutil das condutas das mulheres alunas em direção à *Posição de sujeito mulher decente recatada*.

O Discurso Machista desvaloriza a mulher que beija, fica, namora ou transa com mais de uma pessoa, tornando-a sem direito ao respeito. No segundo trecho da entrevista acima, indica-se que até “sem amigos/as” a mulher ficava porque beijava muitos. A mulher é responsabilizada por ficar sozinha já que ela foi colocada no lugar de sedutora que levava a pessoa a ficar com ela. “*Muito sedutora, muito inteligente, levava a pessoa e eu acho que era só o beijo*”. Assim, o poder na forma de governo “trabalha o corpo dos homens [e das mulheres], manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem [e de mulher] necessário ao funcionamento e à manutenção da sociedade” (MACHADO, 2016, p.21). Nesse caso, as posições de sujeito disponibilizadas pelo Discurso Machista e identificadas nas entrevistas com professores/as de ciências têm muito da lógica do patriarcado ainda.

Em síntese, busquei mostrar neste capítulo que o Discurso Machista, que ainda aparece nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre sexualidade, é generificado, binarista, heteronormativo e governador da sexualidade das mulheres e homens. A disciplina, métodos presentes no ambiente escolar, “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças” (FOUCAULT, 2014, p.135). Tais métodos, técnicas, posições de sujeito, normas de gênero e de sexualidade são inventadas pelo poder para construir e modular a materialidade dos corpos. “São invenções sociais. Sendo assim, como acontece com quaisquer outras normas, alguns sujeitos as repetem e reafirmam e outros delas buscam escapar” (LOURO, 2013, p.92).

No próximo capítulo analisarei o Discurso *Queer*. Um discurso vivido intensamente por corpos que escapam e não se conformam às regras impostas pela sociedade e, por isso, são considerados “corpos abjetos”, “corpos que não importam”. Este discurso está em constante conflito com o Discurso Machista, assim como o Discurso Feminista também está em constante conflito com o Machista. Tanto o Discurso Feminista quanto o Discurso *Queer* concorrem com o Discurso Machista no que diz respeito às normas de gênero e de sexualidade. No entanto, o Discurso *Queer* possui complementariedades com o Discurso Feminista, mas também possui conflitos com ele. Esses múltiplos conflitos discursivos apresento no próximo capítulo e trago mais alguns trechos de entrevistas com os/as professores/as de ciências, mostrando que o Discurso *Queer* também está presente entre os ditos desses/as professores/as

## 7 “NO MUNDO DE HOJE TEM ESPAÇO PRA TUDO. NADA É ANORMAL”: O DISCURSO *QUEER* NOS DITOS DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS

**Figura 11** - Foto antes de depois da transformação de uma drag. Fotografia do australiano Aaron Walker



Fonte: Retirada do site [https://www.vice.com/pt\\_br/article/3djd8n/fotos-antes-e-depois-drag](https://www.vice.com/pt_br/article/3djd8n/fotos-antes-e-depois-drag) . Acesso dia 02/03/2018.

A teoria *queer* contesta a noção de gênero como binária e heteronormativa. O termo *queer* é um termo político e teórico, e dá nome a um movimento social de contestação dos padrões sexuais. Para Louro (2013) “*queer*” significa estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário, esquisito. *Queers* são todos aqueles que se desviam das normas heteronormativas: são “homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*” (LOURO, 2013, p.7). O termo *queer* veio de uma forma pejorativa de se referir e até insultar essas pessoas. Mas foi ressignificado por eles e elas mesmos/as para assumir a posição de contestação à norma (LOURO, 2013). O movimento *queer* surgiu a partir de uma crítica em relação à ordem sexual contemporânea.

Na Figura 10, fotografia que compõe o projeto #Dragformation, desenvolvido pelo fotógrafo Aaron Walker, documenta-se o antes e o depois da transformação de pessoas da comunidade drag de seu país. As fotografias são impressionantes e

hipnotizantes, como chamou o site Vice Channels<sup>49</sup>. O impressionante é poder perceber a transformação, a possibilidade de incorporação de elementos que são considerados inatos por muitas pessoas. Por isso as escolhi para abrir este capítulo. Afinal, “a *Drag* assume, explicitamente, que fabrica seu corpo; ela intervém, esconde, agrega, expõe” (LOURO, 2013, p.87) e assim escancara a fabricação do feminino e do masculino.

As *drags* são a sátira da tentativa de categorizar todas as pessoas em apenas dois gêneros, como se os gêneros fossem naturais e obrigatórios. As *Drags*, e também a travesti, transexual e transgênero, desestabilizam a noção de gênero como natural e binária e também a heterossexualidade compulsória. “Ela é um ser em transformação, um vir a ser” (VENCATO, 2002, p.116). A forma como uma *drag* se monta, se prepara, se transforma, o que ela faz, “pode ser compreendido como uma paródia: ela imita e exagera, aproxima-se, legitima e ao mesmo tempo, subverte o sujeito que copia” (LOURO, 2013, p.88). Vencato (2002) argumenta que ao falar em *drags* não podemos simplesmente analisá-las a partir da oposição binária masculino/feminino. Afinal, “*Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada”. Sua forma de ação, portanto, “é muito mais transgressiva e perturbadora” (LOURO, 2013, p.38). Butler (2016) analisa essa dissonância sexo/gênero que se mostra nos corpos *queers* e afirma que:

O[a] travesti [leia-se também drag, transexual e transgênero] também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. *Ao imitar o gênero, a drag revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência*” (BUTLER, 2016, p.237. Grifos do autor).

Ao observar *queers*, segundo Butler (2016), pode-se ver a desnaturalização do sexo e do gênero por meio de uma “performance” que toma o lugar da coerência da “lei heterossexual”. Na mesma linha de argumentação, Pereira (2012) afirma que “o ato performático muda; o que incomoda e abala é a mudança, não só porque altera os sujeitos que enunciam, mas porque insere a probabilidade de transformação. A multiplicidade de corpos” (PEREIRA, 2012, p.373).

No entanto, é importante problematizar o caráter binário que também se apresenta nas fotografias do Projeto #Dragformation. O antes e o depois das transformações reitera o binarismo homem/mulher. *Queer* é estar no *entre*, é não poder ser caracterizado dentro

---

<sup>49</sup> Disponível em: [https://www.vice.com/pt\\_br/article/3djd8n/fotos-antes-e-depois-drag](https://www.vice.com/pt_br/article/3djd8n/fotos-antes-e-depois-drag). Acesso dia 02/03/2018.

da lógica binária que se sugere naturalizada para sexo-gênero-sexualidade. *Queer*, portanto, são muitos/as: são as mulheres-femininas-lésbicas, são as meninas-masculinas, os meninos-afeminados, “são as drag-king, as bolachas lobas, as mulheres barbudas, os trans-bichas sem pênis, os deficientes-ciborgues” (PRECIADO, 2011, p.16). São os “anormais, bichas, sapatões, afeminados, travestis, boiolas, baitolas e por aí vai” (MISKOLCI, 2012, p.32). São “a instabilidade de corpos que não se conformam” (PEREIRA, 2012, p.373).

Por isso, como sugere Miskolci (2012), “um olhar *Queer* sobre a cultura convida a uma perspectiva crítica em relação às normas e convenções de gênero e sexualidade que permitem – e até mesmo exigem – que muitas pessoas sejam insultadas cotidianamente” (MISKOLCI, 2012, p.32). Desse modo, a teoria *queer* sinaliza para o estranho, para a contestação, para o que está fora-do-centro e que “não aspira o centro nem o quer como referência” (LOURO, 2013, p.7). “A ideia não é apenas descobrir a forma correta de chamar alguém, mas, antes questionar esse processo de classificação que gera xingamento” (MISKOLCI, 2012, p.32). “O que está em jogo é como resistir ou como reconverter as formas de subjetivação sexopolíticas” (PRECIADO, 2011, p.4).

A teoria *queer* surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 influenciada pelos estudos culturais norte-americanos e pelo pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2009). A expressão teoria *Queer* – *Queer theory* – foi utilizada pela primeira vez por Tereza de Lauretis em 1990 em uma conferência nos Estados Unidos com a intenção de se diferenciar dos estudos que tomavam os conceitos de identidades sexuais como fixas (MISKOLCI, 2009). A política e a Teoria *Queer* se consolidaram na segunda metade da década de 1980, nos Estados Unidos quando se tem um dos maiores pânicos sexuais gerado pela epidemia de aids no país (MISKOLCI, 2012). O *queer* surge então como “reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurando pela aids” (MISKOLCI, 2012, p.24) que separava, apontava, excluía e culpabilizava pessoas por suas práticas sexuais. O movimento *Queer* critica a heteronormatividade. Ele representa a recusa dos valores morais violentos que instituem o que é socialmente aceito a partir da norma. “O *Queer* busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das conversões culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais”” (MISKOLCI, 2012, p.26).

Butler afirma que o *queer* é uma nova política de gênero que vem enriquecer os estudos *gays* e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero

e também sofisticada o feminismo, ampliando seu conceito para além das mulheres (MISKOLCI, 2012). *Queer* significa, então, “colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade” (LOURO, 2001, p.546), no entanto, ser *queer* também é assumir “o desconforto da ambiguidade, do ‘entre-lugares’, do indecível” (LOURO, 2013, p.8), é opor-se à política de identidade do movimento feminista e homossexual.

No Brasil, Tomaz Tadeu da Silva publicou um capítulo sobre teoria *queer* em 1999 em seu livro “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” e Guacira Lopes Louro publicou em 2001 o artigo “Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação” na Revista Estudos Feministas (MISKOLCI, 2011). Essas duas produções são um marco para a teoria *queer* no Brasil, pois abriram campo para novos estudos no país. A importância dessa teoria para nós, pesquisadores/as e educadores/as, é sua contribuição para “pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p.550).

Uma pedagogia e um currículo *queer* produzem as diferenças e trabalham com a instabilidade e a polarização heterossexual/homossexual, questionando e colocando em xeque a naturalização, a superioridade da heterossexualidade e desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Desse modo, uma pedagogia e um currículo *queer* sugerem o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência (LOURO, 2001).

Nesse sentido, a teoria *queer* é considerada aqui como parte de um discurso, que engloba diferentes teóricas/os e também divergentes opiniões, com suas também regularidades e seus conflitos, com vontade de sujeitos de determinado tipo e suas lutas. As regularidades desse discurso, tais como a luta contra a heterossexualidade compulsória, a posição contrária a binarismos simplistas, a transgressão e contestação à regra/à norma, poderiam sugerir uma leitura que considera a abordagem *queer* homogênea, coerente e unificada. No entanto, “as divergências no interior do pensamento *queer* são grandes” (PEREIRA, 2012, p.374), configurando assim as contradições de um discurso, onde se encontram diversas frentes de trabalho, estudo e lutas.

No esforço de escrever uma dissertação e no tempo disponibilizado para tal, não seria possível abordar todas essas frentes, pois correria o risco de retirar a força dessas

propostas e ideias, como alerta Pereira (2012). No entanto, considerar o *Queer* em sua diversidade, na grande quantidade de autores/as e pesquisadores/as que investem suas vidas nesses estudos, as variadas frentes de trabalho, variadas teorias<sup>50</sup>, considerar a existência de regularidades e contradições funciona para reforçar a ideia do *Queer* como um discurso e não apenas como uma teoria.

O Discurso *Queer* ainda está sendo estudado, caracterizado e muitos trabalhos são necessários para compreender as implicações dessa temática na própria produção do conhecimento. Já considerada uma corrente de larga amplitude por atravessar “saberes como psicologia, filosofia, antropologia, sociologia, história, comunicação e educação” (ALVES, 2017, p.2), o denominado aqui Discurso *Queer*, vai disputando forças e se emaranhando nas relações de poder com outros diversos discursos. Alguns discursos são complementares ao Discurso *Queer* e compartilham de modos de ser ou de técnicas de luta com ele, outros discursos são concorrentes com ele na produção de sujeitos. Nesse sentido, mostro neste capítulo que o Discurso *Queer* está presente nos ditos dos/as professores/as de ciências entrevistados/as sobre sexualidade. O argumento aqui desenvolvido é o de que o Discurso *Queer* presente nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade concorre com o Discurso Machista e complementa e/ ou conflitua com o Discurso Feminista. Meu objetivo neste capítulo é evidenciar as disputas que acontecem entre esses discursos, mas antes farei uma breve descrição do que chamo aqui de Discurso *Queer*.

### 7.1 O Discurso *Queer*

O Discurso *Queer* tem como principais elementos de sua constituição a desconstrução e a subversão! Ele quer desconstruir as certezas científicas e sócio/culturais vigentes nas sociedades modernas e atuais que promovem a produção e a normatização de corpos anormais e abjetos. O Discurso *Queer* denuncia a conformação de corpos às normas de sexo, gênero e heterossexualidade compulsória e convida à subversão das normas. O Discurso *Queer* desconstrói a concepção essencialista do corpo. Ele disponibiliza posições de sujeito que desestabilizam o padrão/o centro considerado

---

<sup>50</sup> Pereira (2012), por exemplo, aborda em seu artigo divergências entre a frente de trabalho da autora Judith Butler e Paul Preciado. Ver também Hlaberstam (2012) sobre a negatividade *queer* e divergentes formas de entendê-la.



natural e essência humana, posições que ridicularizam a norma, que embaralham as regras, que divulgam a multiplicidade de corpos e de modos de vida. O Discurso *Queer* é a diferença em si. Seus sujeitos são diferentes e neles/as próprios não se encerram as possibilidades de se re-inventar, de resistir, de re-existir. Seus sujeitos também são aqueles excluídos e considerados abjetos pelas normas do dimorfismo sexual, de gênero e de sexualidade. O Discurso *Queer* luta pelo direito à *diferença em si, sem referente*<sup>51</sup>. Ele quer se constituir como não-identitário.

Pereira (2012) faz uma análise da teoria *queer* no sul global mostrando as especificidades e localidades brasileiras e sul-americanas. Nele se considera a possibilidade – e se critica – a universalização de uma teoria e suas especificidades. O autor questiona a noção de que tudo acontece primeiro no centro (Europa e Estados Unidos) e depois no Sul sobre os mesmos moldes. Questiona a aplicabilidade “universal” das teorias eurocêntricas nos países periféricos. Pereira (2012), analisa a vivência *queer* no Brasil – pode-se dizer, em alguns lugares do Brasil – considerando as teóricas e os teóricos *queers* do centro global, mas também pensando em suas especificidades. Tenta-se discutir um caminho para os estudos *queer* nos trópicos, que considere as diferenças e as localidades sem pensar o sul como sempre atrasado em relação às teorias propostas no norte global. “Assim, aqui do lado de cá da linha do equador há de se pensar em afetos e afecções que possam deslocar essas teorias universalizantes e alheias às histórias locais” (PEREIRA, 2012, p.390).

Contudo, Preciado (2010), não concorda que a teoria *queer* seja universalizante, argumentando que “longe de ser norte-americana, como o movimento de Seattle, a teoria *queer* podia ser um exemplo de um intenso questionamento dos discursos hegemônicos da cultura ocidental” (PRECIADO, 2010, p.58). Por considerar que, como pesquisadores/as e teóricos/as, discutimos sobre aquilo que nos atinge de alguma forma e sobre temas em relação aos quais pudemos vivenciar algum tipo de problemática, ressalto neste texto a existência de autores/as que discutem a teoria *queer* de um lugar mais próximo geograficamente e politicamente de nossas vivências. Essas discussões mostram que o Discurso *Queer* possui amplitude de alcance geográfico e teórico, estando presente e disponibilizando posições de sujeito em diferentes contextos sócio/culturais.

---

<sup>51</sup> Ver sobre a *diferença em si* ou *diferença pura* (que é baseada na produção de Gilles Deleuze) e a educação em Corazza (2005).

## 7.2 Discurso *Queer* versus Discurso Machista: sempre conflitantes e concorrentes

Entre os vários discursos que circulam na sociedade podem existir relações de complementariedade, de concorrência, de conflito etc. Quando dois ou mais discursos são complementares significa que um pode dar suporte ao outro, que eles podem formar sujeitos de um mesmo tipo, que se porta na sociedade dentro de um mesmo padrão de comportamento. São discursos em uma mesma lógica e não concorrem entre si, mas se complementam. Já quando dois ou mais discursos são concorrentes, significa dizer que eles querem formar sujeitos de tipos diferentes e oferecem ou disponibilizam posições de sujeitos também concorrentes. São discursos que entram em conflito, que demandam formas diferentes de ser, que querem e desejam sujeitos diferentes. Assim eles concorrem, disputam forças para existir e ganhar espaço na sociedade.

Vimos no capítulo 6, que os discursos feminista e machista são concorrentes, pois eles querem formar sujeitos de tipos diferentes. Se o Discurso Machista é concorrente e conflitante em tudo com o Discurso Feminista, como foi explicitado no capítulo 5 desta dissertação, o Discurso Machista também é conflitante em todos os pontos com o Discurso *Queer*. Afinal, o Discurso Machista é binarista, generificado, hierárquico, identitário, normativo, excludente. Ele define o que é ser mulher e o que é ser homem<sup>52</sup>, de forma a tornar *abjeto* qualquer um que fuja ou descaracterize essas identidades. O Discurso *Queer* e o Discurso Feminista recusam as identidades que o Discurso Machista quer naturalizar para homens e mulheres. No entanto, o Discurso Feminista lança mão de outras identidades para lutar por direitos – que serão discutidos no próximo tópico. O Discurso *Queer*, no entanto, questiona tanto as identidades tidas como naturais pelo Discurso Machista quanto a utilização de identidades como ponto de partida para a política feminista.

O Discurso Machista também é heteronormativo e uma das causas apontadas neste capítulo para isso é o fato de se considerar sexo como algo biológico/ natural, que por sua vez determinaria um gênero de bipolaridade fixa, e este induziria ao desejo heterossexual. Essa lógica heteronormativa é fortemente combatida pelo Discurso *Queer*. Este tópico tem como objetivo discutir como o Discurso *Queer* ampara/dá suporte teórico para a luta contra a heteronormatividade a partir da desvinculação da relação sexo-gênero-

---

<sup>52</sup> A identidade demandada para mulheres e homens pelo Discurso Machista, ou seja, as posições de sujeito disponibilizadas para mulheres e homens pelo Discurso Machista de forma a parecerem naturais e obrigatórias foram discutidas no capítulo 6 desta dissertação.

sexualidade. “Essa constituição, lembra-nos Butler nunca é feita de maneira neutra, mas a partir de discursos que se assentam num binarismo restritivo, no falocentrismo<sup>53</sup> e na heterossexualidade compulsória.” (PELÚCIO, 2012, p.210).

A polaridade fixa/ restritiva é um ponto de conflito importante entre o Discurso Machista e o Discurso *Queer*. O Discurso Machista polariza o feminino e o masculino de forma que somente existam essas duas possibilidades e um é construído em relação ao outro. Assim, o masculino depende da existência do feminino, de sua definição natural e inquestionável e da negação dele para se constituir também natural e inquestionável - e vice-versa. O falocentrismo garante a dominação masculina em relação ao feminino. “A univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista” (BUTLER, 2016, p.70) pelo Discurso *Queer*. O Discurso *Queer* rompe com o binarismo pois não considera a relação “entre” um e outro e sim a *diferença em si*.

A *diferença em si* é um conceito desenvolvido por Gilles Deleuze que significa o diferenciar-se em si da coisa (DELEUZE, 1988). A diferença em si é a diferença pura, não se refere ao indivíduo diferente, “nunca é diferença entre dois indivíduos”, “não é produto” e “não é relação” (PARAÍSO, 2010b, p.589). A representação “fixa a diferença como identidade, entre o excesso e a deficiência” (GARCIA, 2007, p.19), “não consegue capturar o grande demais e o pequeno demais da diferença” (GARCIA, 2007, p.19). Em vez de a identidade, “que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação” (PARAÍSO, 2010b, p.588). Nela, “a noção platônica de cópia é abandonada” (GARCIA, 2007, p.19). Então, a diferença “é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre” (PARAÍSO, 2010b, 592). “Um pensar a diferença não deveria ser juízo de nada, ele deveria coexistir com molaridades, não cessando de molecularizar.” (GARCIA, 2007, p.19). No mesmo sentido, devemos pensar a diferença pura nos currículos: “ou a diferença pura se torna, de uma vez por todas, a principal argila de nosso trabalho pedagógico e curricular, ou seremos educadores perdidos, à deriva, fora de nosso tempo.” (CORAZZA, 2005, p.10).

---

<sup>53</sup> Sobre o falocentrismo, ou seja, sobre a ideia de que o homem é superior à mulher e a todos/as que fujam às normas de gênero, discutimos bastante no capítulo 6. Agora darei continuidade ao texto focando a discussão no binarismo restritivo/ bipolaridade fixa e na heterossexualidade compulsória.

O Discurso Machista é heteronormativo e por isso tem uma lógica obrigatória fixa, que não compreende a diferença em si. A heteronormatividade, como nos explica LOURO (2013),

supõe e institui uma consequência, ela afirma e repete uma norma, apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificando como macho ou como fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto)” (LOURO, 2013, p. 82).

Para o Discurso Machista, existe uma lógica natural e prescritiva entre sexo, gênero e sexualidade. “Essa sequência supõe e institui uma coerência e uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade”. “Ela afirma e repete uma norma” (LOURO, 2013, p.82). O *queer* desvincula sexo-gênero-sexualidade. Para os Discurso *Queer*, essas três categorias são independentes e de múltiplas possibilidades de combinação.

“A coerência e a continuidade supostas entre sexo-gênero-sexualidade servem para sustentar a normatização da vida dos indivíduos e das sociedades” (LOURO, 2013, p.90). No entanto, essa “sequência não é natural, nem segura, muito menos indiscutível” (LOURO, 2013, p.83), “a sequência desliza e escapa” (LOURO, 2013, p.83). O Discurso *Queer* é um convite ao confronto à norma, à regra e para isso disponibiliza várias *posições de sujeito* onde a sequência sexo-gênero-sexualidade são quebradas e embaralhadas. “A diversidade de sujeitos, corpos e identidades representadas em narrativas autobiográficas de pessoas *trans* evidenciam a não coincidência e a não linearidade do sistema sexo/gênero/desejo” (ALVES, 2017, p.5). A professora Tulipa, durante a entrevista, contou sobre um caso que viu na televisão que pode nos servir como exemplo e como fonte rica de análise sobre os discursos presentes nessa fala:

Professora Tulipa: Por exemplo, sabe o que eu vi na televisão, que eu fiquei assim... Gente! tem de tudo mesmo! Um casal que era o seguinte: a menina nasceu menina e aos treze anos descobriu que ela se sentia menino, então ela começou a se vestir como menino. E o menino que aos quinze anos resolveu se assumir como menina, entendeu?! Aí eles se encontram, começa a ter uma amizade. Da amizade nasce um grande amor, foram morar juntos. Aí, apesar deles serem... uma ser lésbica e o outro homossexual, eles mantinham relações heterossexuais, aí o menino engravidou. Aí a mulher, que, no caso, não é mulher, falou ‘ah, você não vai querer ter porque vai estragar seu corpo, sua mama vai encher’. E ele falou ‘Não. Eu quero ter!’. Então, apesar dela ser sapatão, ela aceitou seguir com a gravidez e teve um menino. Vi num programa [de televisão]. Aí a psicóloga [do programa] falou assim: ‘Nossa, mas é um tanto quanto complicado, como é que vocês vão explicar isso pra esse menino?’. Aí a mãe falou a verdade: ‘Uai, nós vamos falar a

verdade pra ele. Que a mamãe era papai, que o papai era mamãe'. E ele nasceu dessa confusão toda e vai ser assim.

Tayline: É muito mais confuso pra nós do que pra eles, provavelmente, né?!

Professora Tulipa: E pra criança também não vai ser confuso. Mas, você vai imaginar que um casal homossexual tem relações heterossexuais e acontece uma coisa dessas? Então, muito legal, muito legal. Então eu acho assim, no mundo de hoje tem espaço pra tudo. Nada é anormal. Nada! (Trecho de entrevista com a professora Tulipa, 11/03/2016)

A primeira leitura do trecho acima a notícia parece confusa. No entanto, o que confunde são as terminologias utilizadas para explicar a vivência do casal citado. A professora Tulipa utiliza algumas expressões confusas como “*uma menina que nasceu menina*”; “*um menino que se assumiu menina*”, “*um menino que engravidou*”, ela também fala de “*lésbica, sapatão, homossexual*”, de um “*casal homossexual que tem relações heterossexuais*”. Todos esses termos e expressões utilizadas por ela mostram sua tentativa de nomear e identificar o casal dentro do sistema heteronormativo. Sua fala, repete e reitera uma história sob a “ótica heterossexual” (LOURO, 2013). Contudo, a esses casais, como o citado no trecho da entrevista, não cabem nomenclaturas e caixinhas. Não é possível falar deles/as com uma linguagem heteronormativa, por isso o trecho parece tão confuso. Eles não se conformam às normas de sexo, gênero e sexualidade. *Eles são um casal queer!*

Ao fazer busca pela internet sobre casais *queer*, encontrei uma notícia que, como a professora Tulipa, também utilizou uma linguagem heteronormativa para se referir a um casal *queer* que teria um filho/a. O título da notícia<sup>54</sup> é: “Homem que era mulher vai dar à luz a filho de mulher que era homem”. A linguagem utilizada para dar título ao fato, pode só parecer não ser adequada ou pertencente ao Discurso *Queer*. Porém, esses termos podem ter sido utilizados por ignorância e desconhecimento ou pode ser também uma estratégia para confundir os/as leitores/as e promover a discriminação desses casais. Esse título, da forma como está, perpetua o padrão heteronormativo, colocando o casal em uma exposição do tipo anormal, monstruosa, como não natural e que entende o sexo como algo natural e verdadeiro que este casal estaria negando.

Butler (2016) chama de “normas de inteligibilidade” aquilo que confere coerência, continuidade e uma identidade “natural” na sociedade a alguém. São essas normas de inteligibilidade que tornam inteligíveis, passíveis de compreensão e que dão caráter de

---

<sup>54</sup> Ver em <https://www.metropoles.com/mundo/homem-que-era-mulher-vai-dar-a-luz-a-filho-de-mulher-que-era-homem>. Acesso dia 30/04/2018.

normalidade aos casais que se conformam às normas heterossexuais e de gênero. E essas mesmas normas tornam os casais *queers* ininteligíveis, incompreensíveis, estranhos, incoerentes, descontínuos, instáveis, confusos e “patológicos” (LOURO, 2013, p.84) sob a ótica heterossexual. Os *queers* escapam das normas de inteligibilidade, não se deixam ser definidos pelas normas sociais e culturais. Ao contrário, eles/as embaralham as normas. Então, tentarei reescrever a história contada pela professora Tulipa tentando alcançar uma ótica, se não for *queer*, ao menos que não seja heteronormativa:

Uma pessoa, ao nascer, foi declarada menina. No entanto, ao alcançar seus treze anos de idade se autodenominou menino, pois se identificou mais com o gênero masculino. Então, ele investiu sobre seu corpo práticas e adotou performances que o tornavam um menino. Uma outra pessoa que ao nascer foi declarada menino, investiu sobre seu corpo práticas e performances que o tornavam uma menina e se autodeclarou menina. Essas duas pessoas se encontraram e passaram a se relacionar. Foram morar juntos. Esse casal engravidou e quis assumir essa criança. Apesar de saber que seu corpo se modificaria muito durante a gravidez e o pós-parto e que, inclusive, poderia desenvolver característica consideradas femininas como crescer as mamas, aquele menino quis gestar e ter a criança. Ele e ela disseram não ter problemas em explicar para a criança quem ele/a são.

Essa foi uma tentativa de contribuição para que seja possível ver um contraste entre uma forma/ terminologia heteronormativa e uma forma/ terminologia *queer* para se referir ao mesmo casal. A professora Tulipa não utilizou uma terminologia típica de quem conhece o Discurso *Queer*, no entanto, ela divulga o Discurso *Queer* e demonstra, evidencia a contestação à heteronormatividade. Esse é um bom exemplo para se entender a descontinuidade, a transgressão e a subversão possível para as categorias de sexo-gênero-sexualidade. Quando ela diz que a “*menina nasceu menina*”, a terminologia utilizada aciona a noção de sexo “em termos de uma característica biológica” (LOURO, 2013, p. 82) e que determina também seu gênero. No entanto, quando afirma “*o menino engravidou*”, ela promove a noção de descontinuidade entre o sexo e o gênero, pois, a heteronormatividade não concebe a ideia do sexo ou gênero masculino grávida. O gênero nesse caso não foi definido a partir do sexo.

Sobre a explicação que o casal daria à criança, filho deles, fiz uma afirmação incitando-a a dar sua opinião. Sua resposta evidencia que a suposta sequência pode ser quebrada também na relação gênero-desejo/sexualidade: “*pra criança também não vai ser confuso*”, um casal nessas configurações é “*muito legal, muito legal. Então eu acho assim, no mundo de hoje tem espaço pra tudo. Nada é anormal. Nada!*”. Isso é possível com base no Discurso *Queer* que não institui uma referência para o que seria considerado

normal e, portanto, não haveria, por conseguinte, o anormal; nem o centro, nem a periferia. Exatamente o oposto das relações de poder que o Discurso Machista estabelece, que são hierárquicas, binárias, misógenas e heteronormativas.

Outra professora, a Orquídea, também apresentou uma fala que desvincula sexo de gênero e sexualidade:

Orquídea: Outra coisa também, aí até para sair do gênero, né? o que não é o masculino nem o feminino, quem é? Reconhecê-lo como ele é, o gênero dele biológico, é uma coisa, né?! Assim, biologicamente, ele tem um sexo, mas e se ele não aceita e não convive com isso? (Trecho de entrevista com professora Orquídea, 16/03/2016).

No trecho da fala da professora Orquídea, fica explícito sua concepção sobre o sexo ser uma característica biológica. Isso entra em contradição com o Discurso *Queer*, que considera o sexo como construto social. O Discurso Machista e o Discurso Feminista consideram, cada um a seu modo e com suas consequências, a categoria sexo como biológico. Trago, portanto, no próximo tópico, a discussão e análise do Discurso *Queer* em relação ao Discurso Feminista e no tópico 7.4 discutiremos a categoria sexo como biológica ou construto social.

### 7.3 Discurso *Queer* e Discurso Feminista: complementariedades e disputas

O Discurso Feminista ora é complementar ao Discurso *Queer*, ora é concorrente e isso é possível porque não há coerência necessária no discurso, mas conflitos, disputas e contradições. “Tal contradição, longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo [...] constitui a própria lei de sua existência” (FOUCAULT, 2014, p.185). Um mesmo discurso pode disponibilizar posições de sujeito que concorrem entre si. Se tais posições podem concorrer dentro do mesmo discurso, elas certamente concorrem com posições de outros discursos. Assim, um discurso pode ser ora complementar a outro discurso e ora pode ser concorrente. Isso acontece nas relações estabelecidas entre o Discurso Feminista e o Discurso *Queer*.

Conforme explicita Foucault (2014) “analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência” (FOUCAULT, 2014, p.186). Assim evidencio, neste momento, dois pontos de complementariedade entre o Discurso Feminista e o Discurso *Queer*: o primeiro é que

ambos discursos subsidiam a luta por igualdade de direitos para seus sujeitos. Direitos esses que são negados a esses indivíduos por sua condição de gênero e sexualidade. O segundo ponto são as técnicas e estratégias de luta por direitos que são muitas vezes parecidas ou do mesmo tipo.

O Discurso Feminista denunciou a discriminação das mulheres na sociedade, na política, nas artes, no direito à propriedade e à herança. O Discurso *Queer* denuncia a discriminação de todos/as aqueles/as que perturbam as normas de gênero e sexualidade, como as meninas masculinizadas, os meninos afeminados, os gays, as bichas, os/as transgêneros, os/as transexuais, bissexuais e interssex, etc, que também são excluídos e discriminados de diversos espaços sociais e da política, nas artes, no direito à propriedade e à herança. Como estratégia de luta comum estão a denúncia às normas fictícias de gênero, passeatas e eventos para dar visibilidade à luta por direitos (ver Figuras 12 e 13) e reivindicação por políticas públicas de promoção de igualdade e contra discriminação. Outro ponto de complementariedade é o questionamento à heteronormatividade. No entanto, esse ponto será discutido adiante.

**Figura 12** - Passeata do movimento feminista em 1917 como estratégia de luta por visibilidade e por direitos



Fonte: <https://inewsnetwork.net/2444/opinion/the-ever-present-gender-bias/>. Acessado dia 29/04/2018.



**Figura 13** - Passeata do movimento LGBT em 2017, conhecida como Parada LGBT ou Parada do Orgulho Gay, como estratégia de luta por visibilidade e por direitos.



Fonte: <http://www.fundacaodoimo.org/site/2015/07/17/rede-uai-e-a-unica-patrocinadora-da-parada-lgbt-de-bh/>. Acesso dia 29/04/2018.

O Discurso Feminista é concorrente e conflituoso com o Discurso *Queer* em três outros pontos: 1. O Discurso Feminista é binarista para o gênero e o *queer* é pós-gênero; 2. O Discurso Feminista é identitário e o *queer* não é; 3. O Discurso Feminista considera sexo como natural e o *queer* considera sexo como construção.

No Discurso Feminista, apesar de se questionar as assimetrias de gênero, continua-se considerando a existência de dois gêneros, o feminino e o masculino. Assim, a lógica de argumentação é binária. Foram muitos os esforços em se redefinir a categoria mulher e em desconstruir as diferenças entre homens e mulheres (ou em ressaltá-las no caso de algumas vertentes do feminismo<sup>55</sup>) para combater as desigualdades entre os gêneros. O feminino, passou por uma reformulação, deixando de ser considerado frágil e sem valor, mas continuou sendo associado às mulheres. O feminismo desenvolve diferentes ações afirmativas para valorizar a mulher e alcançar igualdade entre homens e

---

<sup>55</sup> Segundo Pelúcio (2012) os impasses provocados pelo par diferença/igualdade provocam discussões calorosas. “Se a diferença entre os sexos, por um lado, era politicamente potente por ser capaz de apontar para uma experiência subjetiva comum entre as mulheres, por outro essencializava essa percepção e dificultava a problematização das diferenciações entre as mulheres. A igualdade, por sua vez, com sua reivindicação de paridade e equidade, comprometia essas mesmas diferenças das quais eu falava há pouco, não reconhecendo as estruturas de dominação que estavam ali implicadas” (PELÚCIO, 2012, p.405). Ver mais sobre essa discussão em Pelúcio (2012) e Scott (2005).

mulheres. Ao se posicionar dessa forma, está se usando de uma lógica binarista para se lutar por direitos negligenciados. Para Butler (2016), essa lógica é

parte da herança epistemológica dos discursos políticos contemporâneos da identidade, essa oposição binária é um movimento estratégico num dado conjunto de práticas significantes, que estabelece o ‘eu’ na e através da oposição como uma necessidade, ocultando o aparato discursivo pelo qual o próprio binário é constituído. (BUTLER, 2016, p.248).

Para Louro (2014), “aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples” (LOURO, 2014b, p.35). Ela alerta que Joan Scott, em seus trabalhos sobre gênero e feminismo, já dizia que era preciso implodir a lógica binária entre masculino e feminino. No entanto, para a autora, os trabalhos de Scott são utilizados por diversas perspectivas e por vezes de forma superficial (LOURO, 1995). O fato de Guacira Louro, teórica feminista, ter tratado disso em seus trabalhos mostra-nos que ser binarista para o gênero não é algo regular no Discurso Feminista. No entanto, o discurso é materializado por diversos movimentos e não só com base em teóricos/as como ela. Alguns chamam de pós-feminismo o que aqui discuti e incluí no Discurso *Queer* e isso é uma opção teórica. Butler (2016), por exemplo, diz que esse “período que alguns chamariam de ‘pós-feminista’, [é] uma oportunidade de refletir a partir de uma perspectiva feminista sobre a exigência de se construir um sujeito do feminismo” (BUTLER, 2016, p.24). Em parte de sua obra, Judith Butler, uma das mais influentes teóricas do movimento *queer*, se debruça em rejeitar a construção desse sujeito do feminismo como coerente e unitário. Por isso também considerei que o que seria chamado de pós-feminismo está na mesma linha do movimento *queer* e, então, pertenceria ao Discurso *Queer*<sup>56</sup>.

Ao se construir essa noção natural para o binarismo de gênero, se reforça a associação do gênero ao sexo – mulher/feminino em oposição a homem/masculino – e se tenta atribuir um valor a essa relação que também pode cair em dualidades rasas – como bom e ruim – que estabelecem um novo padrão de gênero a ser seguido. “O gênero não está passivamente inscrito no corpo, e tampouco é determinado pela natureza” (BUTLER, 1998, p.314). Assim, uma das críticas e conflitos do Discurso *Queer* ao Discurso

---

<sup>56</sup> Se fosse considerar o pós-feminismo dentro do Discurso Feminista – ao invés de pertencente ao Discurso *Queer* – então estaria tratando aqui de um conflito interno ao Discurso Feminista e das irregularidades dentro desse discurso. A intenção ao tratar da lógica binária é discutir os conflitos que isso provoca e não de desqualificar o Discurso Feminista.

Feminista é que este último também idealiza “a mulher” e por isso exclui todas as mulheres que não são como essa mulher do Discurso Feminista. Pois, “as categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e como tal, exclusivistas” (BUTLER, 1998, p.24). Ainda que seja um esforço para mudar ou perturbar a opressão e o submetimento feminino, essa lógica contribui para que a mulher continue sendo enquadrada em certos lugares, certos modos de ser e de agir e de viver sua sexualidade.

No Discurso Feminista, gênero é relacional se baseando principalmente no conceito desenvolvido por Scott (1995), como já foi apontado. No Discurso *Queer*, gênero é a “estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2016, p.69). Segundo Butler (2016), gênero é construído, é “sempre um feito” (BUTLER, 2016, p.56), “um efeito” (BUTLER, 2016, p.68), uma obra, é um ato performático. E declarar que gênero é construído “não é afirmar sua ilusão ou artificialidade” (BUTLER, 2016, p.69) no sentido que se “contrapõe como opostos o ‘real’ e o ‘autêntico’” (BUTLER, 2016, p.69). Significa afirmar que não existe gênero nem antes nem depois do sujeito. Assim, não há apenas o masculino ou o feminino. Há infinitas possibilidades de gênero. No entanto, todas essas possibilidades são construídas, performáticas, não podem ser tomadas como naturais, essências anteriores ao discurso.

Para Preciado (2002) gênero é, também e acima de tudo, um processo de incorporação prostético. Nesse sentido, Preciado (2002) argumenta que a utilização de hormônios e próteses definem o gênero. Para ele, o uso da pílula anticoncepcional, o silicone, o vestido, a arquitetura, a publicidade e seus códigos, a pornografia, as próteses, a divisão dos espaços sociais, o que se entende por corpo constituem uma nova forma de subjetivação. Assim, gênero não seria apenas performático, mas também molecular e tecnológico. A questão aqui se relaciona ao segundo ponto a ser discutido, a noção de gênero como fundador de identidades.

O segundo ponto de conflito é que o Discurso Feminista é identitário e o Discurso *Queer* não é. O Discurso Feminista trabalha com a identidade<sup>57</sup> “mulher”, que é diferente

---

<sup>57</sup> O conceito de identidade, segundo Hall (2006), possui três concepções diferentes que se baseiam no que se considera o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A concepção que mais se aproxima do referencial teórico desta dissertação é o conceito de identidade segundo o sujeito pós-moderno. Já que os outros dois tem por base um sujeito que tem um “centro essencial do eu” ou uma “essência interior” que o ligaria à sua identidade (Hall, 2006). E o sujeito pós-moderno é “conceptualizado

em relação ao “homem”. Assim “a identidade depende da diferença, [e] a diferença da identidade”, pois “as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade” (SILVA, 2000, p.75). Segundo Carvalhar (2009), o processo de construção de uma identidade depende daquilo que somos e do que não somos, ou melhor dizendo, daquilo que os/as outros/as são. As categorias de gênero e sexualidade são historicamente marcadores para as identidades. Em torno do que se construiu uma “política de identidade”, um “movimento cultural em que grupos marginalizados levantaram sua voz, reclamando o direito de se auto-representar” (PARÁISO, 2004a, p.59).

Os feminismos são alguns desses grupos que se esforçaram para produzir uma identidade para a mulher, por exemplo, a partir de trabalhos acadêmicos que se ocuparam de “discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia *da mulher*” (LOURO, 2014a, p. 22) e de celebrar as “‘características’ tidas como femininas” (LOURO, 2014a, p.22). Um outro exemplo é o do movimento feminista negro no Brasil. O movimento destaca que além da condição de discriminação da mulher, a mulher negra sofre outros tipos de discriminação por sua condição de raça/etnia. Assim, o movimento utiliza como estratégia anunciar quem é a mulher negra no Brasil e quais são as suas condições de especificidade em relação às outras mulheres, dando origem a uma cultura, uma comunidade, uma auto-representação e uma identidade de “mulher negra brasileira”, para assim tentar mudar sua condição. Nesse processo de construção da identidade, “a comunidade funciona como o lugar da acolhida e do suporte – uma espécie de lar” (LOURO, 2013, p.32).

No entanto, estou assumindo, com base nos estudos foucaultianos, que as identidades assumidas ou divulgadas pelos movimentos feministas e também por outros movimentos sociais são *posições de sujeito* disponibilizadas pelos discursos que as regem. Entendo que o sujeito é discursivo e fluido, incompleto, incoerente, afixo, sempre uma construção, uma posição oferecida/disponibilizada pelo discurso e que pode ser ocupada e desocupada por alguém. Assim, o indivíduo se torna sujeito ao ocupar uma posição em um ou mais discursos. No entanto, ao ser atravessado por um novo enunciado,

---

como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2006, p.12). Ela é histórica e não biológica, não é coerente, e está sempre em transformação à medida que somos confrontados por “sistemas de significação e representação cultural” (HALL, 2006, p.13). No entanto, não estamos operando com esse conceito nesta dissertação.

em qualquer momento, ele pode se deslocar para ocupar uma nova posição de sujeito no mesmo discurso ou em outro discurso e assim se tornar um outro sujeito.

O sujeito, por ser discursivo, temporal, histórico e cultural segundo os estudos foucaultianos, se opõe à noção de identidade de gênero e de identidade sexual fixa. Assim, não trabalho aqui com o conceito de identidade e sim com o conceito de posição de sujeito. Dessa forma, o que seria então a identidade – já que não pode ser considerada fixa – segundo o referencial assumido nesta dissertação? Com base nos estudos foucaultianos, considero que a identidade, desejada por uns/umas, tão investigada e questionada por outros/as, é uma das várias *posições de sujeito* disponibilizadas por discursos de caráter identitários para confortar os corpos como pertencentes a um grupo, e assim também produzir culturas e reclamar direitos.

O Discurso *Queer* compete, concorre com os discursos que se sustentam por políticas identitárias. Ele disponibiliza posições de sujeitos que riem e ridicularizam as identidades fixas de gênero e sexualidade que são criadas por diferentes discursos de base/característica identitária. O Discurso *Queer* não é identitário. O Discurso Feminista (em parte) é identitário na medida em que disponibiliza várias *posições de sujeito* baseadas em identidades como essências femininas, identidades ‘mulher’ como um sujeito coerente e estável. Enquanto o Discurso Feminista historicamente disponibiliza a questão *O que é ser mulher e como podemos defini-la?* ou *Quem pode ser considerada mulher?* ou *Quem é o sujeito do feminismo e por quem ele luta?*<sup>58</sup>, o Discurso *Queer* pretende problematizar e questionar a possibilidade de se fazer uma definição que responda a tais perguntas. Isso tem a ver com o *queer* ser muito mais desconstrutivo do que propositivo (LOURO, 2014a).

As identidades de gênero, segundo Butler (2016) são criadas e reguladas por práticas de “repetição subversivas”. Tais repetições têm o “efeito de uma performatividade sutil e politicamente imposta” (BUTLER, 2016, p.252). Afinal, é a partir dessa repetição, insistente e sutil, que a identidade de gênero e também a identidade sexual passam a ser consideradas “como natural”.

Os movimentos feministas frequentemente se questionam e são questionados sobre quem são sujeitos *mulheres* por quem se luta. Existe uma crise identitária para responder a essa questão. “Parte desses questionamentos vinha, justamente, daquelas que

---

<sup>58</sup> Essa discussão pode ser encontrada também em PELÚCIO (2012), SIERRA; CÉSAR (2014), BUTLER (1998), BUTLER (2016), ALVES (2016) NÃO CONSTA NAS REFERÊNCIAS, ALVES (2017) e em outros/as autores/as.

não se sentiam incluídas como sujeitos” (PELÚCIO, 2012, p.407) dos feminismos. A primeira onda do feminismo, por exemplo, foi marcadamente ligada ao “interesse das mulheres brancas de classe média” (LOURO, 2014a, p.19). “A mulher” representada por esse movimento, com certeza não era a mesma mulher que “se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário” (LOURO, 2013, p.14). Estas também não são “a mulher” que luta pelo “direito de decidir sobre o próprio corpo e sexualidade” (LOURO, 2013, p.14). O movimento é desde sua origem “multifacetado” (LOURO, 2013, p.14). Com certeza, os interesses e as reivindicações se entrecruzam, e isso fortalece os movimentos a cada conquista. Mas os interesses também se chocam, às vezes. Isso talvez se deva, justamente, ao fato de não haver uma identidade “mulher” que seja natural e possa assim atender a todas as mulheres. O que existem são várias posições de sujeito identitária mulher.

Os feminismos são vários, mas, ainda assim, são identitários. Ainda assim, se busca uma resposta identitária. Dessa forma, a pergunta sobre quem é a *mulher* persiste, ainda que negras, jovens, pobres, lésbicas e mulheres que não desejam a maternidade, tenham sido incluídas em novas versões de feminismos e tenham sido reconhecidas em suas peculiaridades que se cruzam com as questões de gênero. Agora, nesse momento histórico, essa pergunta ressoa da garganta das mulheres *trans* (sejam operadas ou não, de vagina ou de pênis), que reivindicam ser reconhecidas como mulheres de direitos.

O professor Mandacaru, durante as entrevistas, ao comentar sobre os movimentos gay e feminista fez uma afirmação que vai nesse mesmo sentido: “*O movimento social, (...) muitas vezes é cruel tanto quanto o poder público. Ele também quer manipular os desejos ali, as vontades, pra poder atingir os objetivos. Então é complicado...* (Trecho de entrevista com Professor Mandacaru, 15/02/2016). Butler (1998) considera que esses “rachas entre as mulheres a respeito do conteúdo do termo [mulher] devem ser preservados e valorizados, que esses rachas constantes devem ser afirmados como o fundamento infundado da teoria feminista” (BUTLER,1998, p.25). Nesse sentido, os “rachas” e questionamentos sobre quem é a *mulher* poderiam ser produtivos e incluir no movimento aquelas que se sentem excluídas e não representadas pela luta.

A crise identitária que promoveu e promove os rachas de que fala Butler (1998), geraram esforços para novas formulações sobre a teoria feminista e para formar “políticas de coalizão que não pressuponham qual seria o conteúdo da noção de ‘mulheres’. Eles pressupõem, em vez disso, um conjunto de encontros dialógicos mediante o qual mulheres diferentemente posicionadas articulem identidades separadas na estrutura de

uma coalizão emergente” (BUTLER, 2016, p.39). Butler (2016) aponta alguns problemas para essa política: poderia ocorrer que alguma teórica se inserisse como soberana nesse processo; poderia ser questionada qual a verdadeira forma de diálogo, já que a própria noção de diálogo é culturalmente delimitada; poderia também erroneamente se pensar que todas as participantes no processo ocupam iguais posições de poder e “seria errado supor de antemão a existência de uma categoria de ‘mulheres’ que apenas necessitasse ser preenchida com os vários componentes de raça, classe, idade, etnia e sexualidade para tornar-se completa” (BUTLER, 2016, p.40). Então, a sexualidade “é constitutiva dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma da subjetividade” (FOUCAULT, 2004, p.76).

O Discurso *Queer* não quer descrever o que é ser mulher porque não considera que exista “*A mulher*”, e sim, *mulheres*. *Mulheres* que não podem ser definidas a partir de uma identidade. Mulheres cuja essência que as pode agrupar não existe pré-discursivamente. Para o Discurso existem *mulheres*, sexualidades e gêneros. Não apenas um tipo de mulher, nem apenas um ou dois tipos de sexualidades ou um ou dois tipos de gêneros. Mas vários! E estes são sempre construtos sociais e históricos. O Discurso Feminista em vários dos seus movimentos exclui a mulher *trans*, já o Discurso *Queer*, ao considerar o sexo também como um construto social cultural (BUTLER, 2016) reconhece a mulher *trans* e luta também pelos seus direitos. Butler (2016) aponta a identidade de gênero como normalizadora, fixadora por reiterar e encarar como algo material, natural o que é ser mulher, homem, feminino, masculino, etc, perpetuando a subordinação a essas identidades.

Já o Discurso *Queer* não se baseia em identidades supostamente naturais, nem em práticas binárias de sexualidade, mas em uma “multidão *queer*”, “em uma multiplicidade de corpos que se levantam contra os regimes que os constroem como “normais” ou “anormais” (PRECIADO, 2011, p.4). Para Butler (1998), é importante desconstruir a sujeito do feminismo como pré-existente à ele e “liberar o termo num futuro de múltiplas significações, emancipá-lo das ontologias maternais ou racistas às quais esteve restrito e fazer dele um lugar onde significados não antecipados podem emergir” (BUTLER, 1998 p.25) e que “então o próprio termo se torna um lugar de permanente abertura e re-significação” (BUTLER, 1998 p.25).

Diante do conceito de regimes de verdade de Foucault, a verdade sobre o que é ser mulher é bem distinta entre os Discursos Feminista e *Queer*. A verdade é aquilo que o discurso acolhe e faz funcionar como verdadeiro (FOUCAULT, 1991). Para o Discurso

Feminista, a verdade sobre o que é ser mulher é muito claro: uma mulher negra feminista sabe o que é ser mulher negra na sociedade em que vive; uma mulher jovem feminista, sabe o que é ser mulher jovem na sociedade em que vive; uma mulher que não deseja ser mãe, sabe muito bem que não necessita ser mãe para ser mulher e sabe o que é ser mulher numa sociedade que enxerga a maternidade como natural e obrigatória para as mulheres e assim por diante. Então, no Discurso Feminista existem muitas verdades sobre o que é ser mulher. Já no Discurso *Queer*, a verdade é que não se pode definir o que é ser mulher, pois isso sempre excluirá e tornará alguma mulher um sujeito abjeto. Nesse discurso, conforme afirma Pelúcio (2012), “não há política de identidade capaz de abarcar essas vivências múltiplas e nômades” (PELÚCIO, 2012, p.405)

A mulher *trans* já foi descrita a partir da mulher cis e a partir de uma noção patológica que considera a anatomia como referência para determinar o sexo verdadeiro. Segundo essa lógica, a concordância ou não entre a identidade de gênero autodeclarada e o sexo, considerado biológico/anatômico determina se o indivíduo é mulher ou não. Uma mulher cisgênero seria aquela cuja identidade de gênero está em concordância com o sexo que lhe foi atribuído no nascimento e uma mulher transgênero seria aquela que está em discordância com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento (JESUS, 2012). A mulher transgênero, dentro dessa definição, é considerada uma cópia, por não e conformar com seu verdadeiro sexo. Jesus (2012), apesar de ressaltar que a transexualidade não é perversão sexual nem doença, considera que o sexo é biológico e o gênero é social. Tudo isso se vincula à noção de que “mulher/vagina e homem/pênis seriam as expressões legítimas e normais das feminilidades e masculinidades” (BENTO, 2014. p.46). Essas reificações de gênero, sexualidade e identidades perpetuam hierarquias e relações de poder que alimentam privilégios para alguns/mas (que seguem a norma) e a exclusão para outros/as (que transgridem a norma) (BUTLER, 2016).

Em 2018, o filme *Uma mulher fantástica*, dirigido por Sebastián Lelio e protagonizado pela atriz Daniela Vega, foi ganhador do Oscar de melhor filme estrangeiro. A atriz chilena, que é transexual, foi a primeira *trans* a ganhar um Oscar e a primeira a “figurar entre o time de apresentares do Oscar<sup>59</sup>”. Ocorre que lhe foi negado, pelo prefeito de sua cidade natal, Ñuñoa/Chile, o prêmio de cidadã ilustre de sua cidade por ela ser uma mulher *trans* e conter um nome masculino em seu documento de

---

<sup>59</sup> Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/geral-43310966?ocid=socialflow\\_facebook](http://www.bbc.com/portuguese/geral-43310966?ocid=socialflow_facebook). Acessado em 22/03/2018.



identidade<sup>60</sup>. Nesse sentido, é como se houvesse uma identidade original da atriz que, por ser a masculina, não seria condizente com o prêmio de cidadã. Segundo Alves (2016), há um nome com “N” maiúsculo e um gênero com “G” maiúsculo, que constam no registro civil, e há um nome com “n” minúsculo e um gênero com “g” minúsculo, o utilizado pelas travestis e transexuais, que é tomado como de menor importância. Isso se deve ao sistema heteronormativo que não reconhece e invalida “nomes de corpos em transição, nomes de corpos abjetos, nomes de corpos ilegítimos” (ALVES, 2016, p.23).

Em contraposição a esse sistema, Butler (2016) afirma que “não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é *performativamente* constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (BUTLER, 2016, p.56). Segundo ela, o *gay*, o *drag*, o *trans* é para o hetero não o que uma cópia é para o original, mas revela que esse considerado o original “nada mais é do que uma paródia da *ideia* do natural e do original” (BUTLER, 2016, p.67). Concordo com Butler (1989) que, “qualquer esforço para dar conteúdo universal ou específico à categoria mulheres, [...] produzirá necessariamente facções e que a ‘identidade’ como ponto de partida jamais se sustenta como base sólida de um movimento político feminista” (BUTLER, 1998, p.24).

Nas entrevistas realizadas com professores/as de ciências, há ditos que parecem pertencer ao Discurso *Queer*. O professor Mandacaru levantou a questão da identidade durante as entrevistas e citou o movimento LGBT e a “*sopa de letrinhas*” na busca por direitos:

É a sopa de letrinhas LGBT TT... travestis, transexuais, transgêneros, depois vem o A de assexuado, I de intersexo, Q de *queer* e tem o Cisgênero também. Ou seja, olha a dificuldade da linguagem. Você nunca vai dar conta de categorizar, de classificar todas as possibilidades de existir no mundo. E essas caixinhas, essa sopa de letrinhas, ela é importante do ponto de vista político pra dar visibilidade. Então, eu acho que o movimento social no caso das trans é importante nesse sentido de trazer o tema à discussão, mostrar que existem esses sujeitos, de que esses sujeitos são cidadãos e eles têm os mesmos direitos. Então politicamente é importante. [...] Então a diversidade é tão grande que é complicado você universalizar. Sempre vai ficar naquela discussão do discurso universalista e o discurso da particularidade. Esse conflito aí sempre vai ter. (Trecho de entrevista com Professor Mandacaru, 15/02/2016).

A Sigla LGBT significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais. Segundo Alves (2016), “a sigla tem sofrido modificações ao longo do tempo” (ALVES, 2016, p.85) para

<sup>60</sup> Informação retirada do site [http://www.bbc.com/portuguese/geral-43310966?ocid=socialflow\\_facebook](http://www.bbc.com/portuguese/geral-43310966?ocid=socialflow_facebook). Acesso em: 04.04.2018.

incluir novos grupos ou dar mais visibilidade a algum deles, como por exemplo o “L” que já esteve no meio da sigla e por reivindicação do movimento feminista lésbico passou a ocupar o primeiro lugar na sigla. O movimento lésbico pediu a alteração “em prol da maior visibilidade, uma vez que elas se sentiam duplamente invisibilizadas, como mulheres e como lésbicas” (ALVES, 2016, p.85). O professor Mandacaru afirma que não é possível “*categorizar todas as possibilidades de existir no mundo*”, entretanto entende que isso é importante do ponto de vista político. Para Louro (2013), definir alguém como pertencente a um grupo, como um sujeito de gênero e de sexualidade significa “nomeá-lo segundo marcas distintas de uma cultura – com todas as consequências que esse gesto acarreta: a atribuição de direitos e deveres, privilégios ou desvantagens” (LOURO, 2013, p.91).

Para o professor Mandacaru, “*elas [pertencentes a esses movimentos sociais] têm os mesmos direitos*”. Isso está previsto na Constituição brasileira de 1988, no Princípio constitucional da igualdade que diz que “*todos são iguais perante a Lei*” (BRASIL, 1988, art.5º). No entanto, nessa sopa de letrinhas uma identidade nega a outra e cada uma produz uma cultura diferente. E o que os une é um movimento de coalisão na busca por direitos que lhes são negados e pelo direito de existir, de ser diferente e não ser considerado uma aberração, uma doença. No Brasil, assim como em muitos outros lugares, há muita dificuldade de se reconhecer a negação de direitos a esses cidadãos. Isso ocorre por discursos de supremacia racial, religiosa, de gênero, de sexualidade e discursos de heteronormatividade prevalecerem na sociedade. Os grupos que exercem poder jurídico, assim como as elites, possuem privilégios de que não querem abrir mão para a concessão de direitos a outros/as. A diferença e a diversidade ameaçam esses grupos, ameaçam seus privilégios e suas verdades (JUNQUEIRA, 2017).

O terceiro ponto de complementariedade, que citei no início desse tópico, entre o Discurso *Queer* e o Discurso Feminista é o questionamento à heteronormatividade. A heteronormatividade institui um único caminho possível na relação entre corpo, gênero e desejo, onde se estabelece a “heterossexualidade compulsória” (PELÚCIO, 2012, p.210). O Discurso Feminista não prescreve a sexualidade a partir do gênero. Isso pode ser percebido pelo Discurso Feminista incluir o movimento das mulheres lésbicas. Isso significa que o Discurso Feminista entende que o sexo e o gênero não são definidores da sexualidade. Isso é um ponto em que o Discurso Feminista e o Discurso *Queer* são complementares, já que o Discurso *Queer* tem suas bases na desvinculação entre sexo-

gênero-sexualidade. A professora Tulipa disse em entrevista explicar isso para seus alunos e suas alunas:

Professora Tulipa: Então, por exemplo, a menina fala ‘ ah eu acho que eu sou bissexual’, aí a outra fala assim ‘ah não, eu me defino como lésbica’. [...] Eu até explico pra elas ‘gente, olha, eu acho até complicado você falar que é bissexual ou lésbica, porque vocês estão na fase da experimentação, vocês estão descobrindo. Então, quando a gente está descobrindo, a gente não sabe bem a definição. Se eu gosto de homem, se eu gosto só de mulher, se eu gosto dos dois ...’. Então, eu acho complicado. (Trecho de entrevista com a professora Tulipa, 11/03/2016)

Para a professora Tulipa, a heterossexualidade não é natural, não é obrigatória, nem um caminho óbvio. Esse pensamento é contestador/desafiador ao sistema heteronormativo. Isso também nos leva ao terceiro ponto de conflito. O Discurso Feminista não desvincula a relação prescritiva do sexo-gênero. Isso se deve ao fato de o Discurso Feminista considerar o sexo como algo natural, biológico, algo dado, onde o gênero é inscrito no corpo. Já o Discurso *Queer* considera sexo como construção. “O gênero se desprende assim de uma base biológica: o sexo, uma vez que este é apontado como sendo ele também socialmente construído. Ou seja, não existe pré-discursivamente” (PELÚCIO, 2012, p.409). O Discurso Machista também é conflitante com o Discurso *Queer* nesse ponto. Mas de uma forma muito mais radical, já que ele é totalmente heteronormativo. Essa sequência aparentemente lógica e natural, porém fictícia, sexo-gênero-sexualidade, e o sexo como construto serão mais bem discutidos no tópico 7.4 deste capítulo. Antes, porém, gostaria de fazer algumas considerações sobre o que já foi discutido até aqui.

Considerando todos esses pontos de conflito, gostaria de ressaltar que o Discurso *Queer* não é anti-feminista. Ele é complementar ao Discurso Feminista em alguns pontos e conflitante em outros. Também não vou entrar no mérito de tentar descrever ou explicar quem são os travestis, quem são os/as transexuais, quem são os/as transgêneros, os/as *crossdresser*, as *drags* e os/as intersexos, pois estaria em contradição óbvia com meu referencial teórico e não é objetivo deste texto fazer o levantamento das definições utilizadas para tais nomes/termos. Tentei aqui apontar e analisar pontos de complementariedade e conflito entre os discursos feminista e *queer*, necessitando, assim trazer à tona a crise da definição de mulher e também os tantos outros nomes que se envolvem nessa discussão.

No entanto, prefiro pensar em todos esses/as sujeitos/as como aqueles/as que nos espantam e nos impressionam. Como monstros<sup>61</sup> *queers!* que não se conformam às normas de gênero e sexualidade impostas na sociedade e sem os quais não seríamos capazes de enxergar tais normas tidas como naturais, como essências e assim apontá-las como construtos sociais e históricos. Em muitas pesquisas, se faz necessário definir tais nomes para que se compreenda de quais sujeitos nossas pesquisas se ocupam. No entanto, eles e elas têm muito mais o direito de ser *queers* do que nós pesquisadores/as de tentar defini-los/as em novos termos e categorizações e, a partir disso, tentar exigir que se enquadrem e se autodeclarem a partir deles.

#### **7.4 Sexo como natural *versus* sexo como construção: conflitos discursivos à vista**

Tanto o Discurso Machista quanto o Discurso Feminista consideram o sexo uma característica natural imutável, biológica, como já foi discutido acima. A consequência disso para cada um desses discursos é diferente. No entanto, esse é um ponto de conflito com o Discurso *Queer*, por este considerar o sexo também como um construto sócio/cultural. Meus esforços neste tópico são para mostrar esse entendimento do sexo como construto.

Louro (2013) e Butler (2016) são duas autoras importantes que afirmam o caráter construído do sexo. Segundo Louro (2013), a ordem determinada pela heteronormatividade “só parece segura por se assentar sobre o duvidoso pressuposto de que o sexo existe fora da cultura e, conseqüentemente, por inscrevê-lo num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza” (LOURO, 2013, p.83). Essa aparente “ordem” é abalada pela afirmação de que “sexo, é também, um constructo cultural” (LOURO, 2013, p.69). O sexo “também é o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura” (BUTLER, 2016, p.27).

Louro (2013) problematiza a expectativa que se tem sobre as transformações que o corpo sofre ao longo da vida. Espera-se que tal transformação “se dê numa direção única

---

<sup>61</sup> Utilizo o termo “monstros” aqui da forma como define Jeffrey Cohen (2000): como corpos que aterrorizam e atraem, que provocam medo e desejo. “O corpo do monstro é, ao mesmo tempo, corpóreo e incorpóreo; sua ameaça é sua propensão a mudar” (COHEN, 2000, p.28). São corpos “híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente incoerentes resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática” (COHEN, 2000, p. 30) e que ao fazerem isso, “ao marcarem o que é proibido, incorporam as normas e apresentam uma possibilidade de escape em relação a elas” (RODRIGUES, 2017).

e legítima” (LOURO, 2013, p.83) que reafirme os atributos de seu sexo considerado biológico e de seu gênero e a partir daí que sua sexualidade tenha como alvo um corpo de sexo e gênero opostos ao seu. “A ordem ‘funciona’ como se os corpos carregassem uma essência desde o nascimento; como se os corpos sexuados se constituíssem numa espécie de superfície pré-existente, anterior à cultura” (LOURO, 2013, p.83). Considerar o sexo como construção social é, então, uma característica importante do Discurso *Queer*.

A maioria dos/as professores/as entrevistados que se expressaram a respeito mostraram entender que o sexo é biológico, característica que, como vimos, pode pertencer ao Discurso Machista, Discurso Feminista, mas também pode ser enunciado de outros discursos, tais como o Discurso Religioso, por exemplo. A professora Jacarandá foi em sentido contrário ao sexo como biológico:

Jacarandá: Aí eu fico pensando que daqui uns tempos também não vai ter esse negócio de homem/ mulher, vai ser o sexo que você quiser, no horário que você quiser, no momento que você quiser.,[...] Igual esses aí, têm muito também, transa com homem, transa com mulher, transa com não sei o quê, então eu acho que está chegando em um ponto que não tem uma definição de masculino e de feminino, vai ter de todos os tipos, eu posso ser isso ou aquilo, eu posso ser só um, eu posso ser... (Trecho de entrevista com a professora Jacarandá, 28/04/2016).

Jacarandá: Você pode nascer com pênis e se identificar com o outro sexo, até pela maneira como você foi criada, até pelo não sei o quê, pelas suas dificuldades, sei lá, vai entender a alma humana. (Trecho de entrevista com professora a Jacarandá, 28/04/2016).

No primeiro trecho, a professora Jacarandá diz sobre a pessoa “*ser o sexo que quiser, no momento que quiser*” e no segundo trecho ela fala “*você pode nascer com pênis e se identificar com o outro sexo*”. Isso demonstra uma concepção fluida de sexo e por isso não natural/essencial. Quando diz “*um ponto que não tem uma definição de masculino e de feminino, vai ter de todos os tipos, eu posso ser isso ou aquilo, eu posso ser só um, eu posso ser...*”, isso demonstra uma noção fluida de gênero. Quando diz “*transa com homem, transa com mulher, transa com não sei o quê*”, isso demonstra uma noção fluida de sexualidade. Tudo isso numa mesma fala é mais uma evidência da desconstrução da sequência sexo-gênero-sexualidade como natural e de que o Discurso *Queer* está presente nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre gênero e sexualidade.

Um outro sentido pode ser atribuído ao segundo trecho. Pode ser que a professora Jacarandá confunda ou até não faça distinção entre as categorias de sexo e gênero já que as discussões sobre essas categorias são amplas no meio teórico e acadêmico, mas

restritas na sociedade brasileira em geral. Um de meus entrevistados me questionou sobre tais conceitos ao vê-los escritos na Ficha de identificação do/a entrevistado/a (Apêndice 1). Na ficha estava escrito “*Sexo/gênero*” e ele me perguntou se eu entendia os dois termos como sinônimos. Desde a época em que estruturei essa ficha, eu já compreendia que os dois termos não são sinônimos e que são independentes entre si, mas, após conversar com amigos/as e com o grupo de orientação, optei em escrevê-los dessa forma.

Uma das possibilidades de escrita era separar os dois termos, pedindo que o/a entrevistado/a indicasse o sexo e sua identidade de gênero. Outra possibilidade é perguntar como gostaria de ser tratado/a. No entanto, ao assumir uma perspectiva *queer* e, portanto, pós-identitária, não achei coerente perguntar sobre a *identidade* de gênero de alguém, pois o Discurso *Queer* não é identitário. A vantagem de perguntar o sexo seria saber como os documentos registram/definem a pessoa. A desvantagem é que o termo poderia ser associado a uma noção essencialista e biologicista do sexo, fazendo entender que eu estaria perguntando sobre a anatomia do/a entrevistado/a e também não era o caso. Não sabia se entre meus/minhas entrevistados/as estaria alguém transexual ou transgênero. Nesse caso, também em conformidade com a perspectiva *Queer*, não tinha intenção de saber sua anatomia (se possuía pênis, vagina ou se era intersex) e sim como ele/a gostaria de se identificar a mim. Colocar apenas o item gênero, também poderia remeter à identidade ou gerar dúvidas no preenchimento. Então optei por colocar os dois termos separados por uma barra, na intenção de deixar que o/a entrevistado/a informasse o que lhe parecesse melhor, fosse seu sexo ou o gênero com o qual se identifica. “Talvez o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nula” (BUTLER, 2016, p.27). Apesar disso, considero que em nível didático e no contexto social brasileiro de luta por direitos, ainda é importante distinguir esses dois termos, já que nem mesmo a noção de gênero como construto sócio/cultural e a realidade de desigualdade de gênero foi incorporada para promoção de igualdade. Não entrevistei nenhum/a professor/a *trans*<sup>62</sup>, mas estava disponível para explicar algo que fosse necessário sobre a ficha.

---

<sup>62</sup>Recebi informações da Secretaria da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte de que nenhum/a professor/a da RME havia se autodeclarado/a trans. Informação que se confirmou em minhas entrevistas, pois, nenhum/a professor/a entrevistado/a se autodeclarou trans. A autodeclaração consiste num aspecto primordial para a identificação pessoal.

Entendo que a grande questão sobre desconsiderar/desconstruir o sexo como natural/biológico/essência é desvinculá-lo da biologia – anatomia, fisiologia, genética – como obrigatoriedade. Trago, então duas oportunidades de pensar o tema e entender o que poderia significar isso – além do explicitado aqui e que se refere a combater a heteronormatividade. A primeira é que a realidade *trans* não depende da biologia. Uma mulher *trans* não necessariamente possui vagina, nem sistema sexual feminino, nem genética XX ou algo que já tenha sido considerado exclusivo de uma mulher. Um homem *trans* não necessariamente tem pênis, nem sistema sexual masculino, nem genética XY ou algo que já tenha sido considerado exclusivo de um homem. “Beauvoir diz claramente que alguém ‘se torna’ mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea” (BUTLER, 2016, p.29). Isso decorre de “que *mulher* é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações” (BUTLER, 2016, p.69). Afinal,

por assumir que o sentido de ‘mulher’ se alterou ao longo do tempo, essa postura assume também que aquelas/es que atualmente defendem formas não tradicionais de compreendê-lo, como as transexuais por exemplo, não podem ser deixadas de lado sob a simples alegação de que suas interpretações contradizem os padrões usuais. [...] Não podemos pressupor que o sentido dominante em sociedades ocidentais industrializadas deva ser verdadeiro em qualquer lugar ou através de períodos históricos de limites indefinidos. (NICHOLSON, 2000, p. 28)

O direito da mulher *trans* ser reconhecida como mulher e do homem *trans* ser reconhecido como homem, independente desses fatores, é um dos enunciados do Discurso *Queer*. Direito do/a *trans* não ser considerado cópia em relação à/ao cis que seria a original. Segundo Nicholson (2000), “na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de ‘voz’ da natureza” e o “corpo tinha que ‘falar’ essa distinção de forma binária” (NICHOLSON, 2000, p. 13), bissexuada. A matéria da identidade mulher e da questão mulher *trans*, que também se expande ao homem *trans*, já foi bastante discutida no tópico anterior.

A segunda oportunidade de entender que o sexo não é biológico é analisando a realidade dos/as intersex. A intersexualidade propicia “análises sobre a construção do corpo sexuado, seus significados sociais e políticos, assim como sobre o processo de normalização e controle social, não apenas dos intersex, mas também de todos os corpos”

(PINOS, 2007, p.152). As pessoas intersex vivem a interrogação sobre qual seria seu verdadeiro sexo, de que gênero realmente são, vivem a experiencição médica, vivem a abjeção, a exclusão, o estigma, o medo de se mostrarem e de se envolverem afetivamente, geralmente, por um “diagnóstico” de inconformidade sexual ao nascerem ou de disfunção hormonal na adolescência. Veiga-Neto (2004) diz que a linguagem é capaz de construir aquilo que as coisas são ao defini-las, nomeá-las, explica-las e lê-las. Segundo ele, se o “significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos” (VEIGA-NETO, 2004, p.56). Então, ao se conceituar *corpo*, se produz *corpo*. O corpo que não for como o enunciado conceituou pode ser entendido como um corpo errado, defeituoso. Uma das denúncias feitas por pessoas intersex é, justamente, a insistência em se tentar conformar os corpos ao que o conceito de corpo heteronormativo diz que o corpo é. O problema está em ver o corpo e lê-lo somente a partir disso e tudo que for diferente ser considerado errado. “Atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2016, p.235).

Segundo PINO (2007), as intervenções corporais médicas e tratamentos hormonais para conformar o corpo do intersex ao binarismo restritivo homem/mulher e às normas da heteronormatividade compulsória começam cedo. “Tudo se inicia logo após o nascimento, quando a genitália de um bebê não responde claramente a questão: É menino ou menina?” (PINO, 2007, p.152). Essas intervenções corporais somente são possíveis a partir das relações de poder estabelecidas politicamente e socialmente que atribuem significados sociais e culturais aos corpos (PINO 2007). São relações de poder que constroem corpos e assim participam ativamente da imposição e manutenção do que é considerado normal e anormal. Os intersex são corpos que “deslizam nas representações do que se considera verdadeiramente humano, situando-se nos interstícios entre o que é norma e o que é patológico” (PINOS, 2007, p.153).

Segundo Cabral e Benzur (2005), os intersex são um grupo grande de corporalidades possíveis, fugindo do imaginário popular ou da noção mitológica de pessoas que possuem os dois sexos simultaneamente. “A genitália ambígua ou indefinida é uma das ocorrências mais frequentes” (PINO 2007, p.154). No entanto, essa definição está relacionada com o modo cultural e biomédico específico de ver [ler] e medir os corpos humanos (CABRAL; BENZUR, 2005). Esse entendimento vai ao encontro de



Butler (2016), que afirma que o sexo “é uma significação performativamente ordenada” (BUTLER, 2016, p.70). Uma significação que pode “ocasionar a proliferação parodística e o jogo subversivo dos significados do gênero” (BUTLER, 2016, p.70) caso seja reconhecida como construção cultural no lugar de uma essencial natural presa a um corpo. As identidades sexuais, assim como as identidades de gênero, que são também binárias, “não são naturais, antes produtos de ideais regulatórios que regem sua construção” (PINO, 2007, p. 152).

Preciado (2002; 2004) defende a importância das tecnologias na construção do corpo sexuado, nas normas que desfazem e refazem o corpo e na forma como as transformações corporais ocorrem e são recebidas no espaço público. No caso dos intersexuais, a cultura, o social e o político definem o seu sexo, e este, desde o início, é tido como não verdadeiro, como defeituoso e anormal. “Designar alguém como homem ou mulher é uma decisão social, de forma que as atitudes dos médicos são orientadas para manter os sinais e as funções corporais socialmente destinadas a cada sexo” (PINO 2007, p.157) e a cada gênero. Do mesmo modo, a medicina, a ciência, a biologia não podem ser consideradas neutras, isentas da cultura e independente de um tempo histórico/social.

O Discurso *Queer* lança mão dessas oportunidades para problematizar as certezas e a essência sobre o sexo, o gênero, a cultura, a ciência, os sujeitos. Ele não quer criar mais um gênero, mais um sexo, mais uma identidade. O que se quer é produzir sujeitos múltiplos, diferentes. O que se quer é produzir novos saberes, desconstruir as normas e a política do sexo verdadeiro. Nas palavras de Preciado (2011):

A multidão *Queer* não tem a ver com um ‘terceiro sexo’ ou um ‘mais além dos gêneros’. Dedicar-se à reapropriação das disciplinas dos saberes/poderes sobre os sexos, à rearticulação e a reconversão das tecnologias sexopolíticas concretas de produção dos corpos ‘normais’ e ‘desviados’. (PRECIADO, 2011, p.16).

Muito também se tem discutido sobre os sujeitos *queer* na escola e os modos de subjetivação *queer* no espaço escolar. Este texto não tem por objetivo entrar nessa discussão, que não pode ser abordada de modo raso como se fosse suficiente. Muitos trabalhos já desenvolvidos mostram que as crianças *queer* são também excluídas no processo educacional e no espaço escolar. Algo que não é de se espantar já que as relações de poder que se estabelecem na escola estão muito ligadas às relações de poder que se exercem fora dela. Alves (2016) denuncia que “o espaço escolar torna-se fundamental na divulgação das normatizações dos corpos, uma vez que na instituição escola, entre outras

instituições, aprende-se e ensina-se a (in)tolerância com o diferente” (ALVES, 2016, p.167). O professor Ipê, falou de uma das consequências da exclusão que ocorre nas escolas com algumas crianças, aquelas que fogem às regras de gênero e sexualidade impostas pela sociedade:

Professor Ipê: Ué! Como que fica a criança homossexual? Vai largar ela pra lá? Vai deixar os meninos fazerem ... exercerem uma certa... uma hierarquia?! Criar um processo de exclusão dessa pessoa, de exclusão dos processos de direitos de aprender? Porque ela perde o direito dela de aprender mesmo estando dentro da sala. Imagina um aluno que todo dia alguém provoca esse aluno. A gente está falando de bullying, e que ele é excluído dentro da sala. (Trecho de entrevista com professor Ipê, 02/02/2016).

Ao falar, o professor Ipê se refere à uma “*criança homossexual*”. Provavelmente é uma criança que foi identificada assim por fugir das regras de gênero e sexualidade vigentes. Como consequência, ela sofre bullying, é encaixada em uma hierarquia heteronormativa como uma criança inferior às outras e acaba sofrendo exclusão até mesmo dos processos de aprendizagem, “*mesmo estando dentro da sala*” de aula. Isso dificulta sua aprendizagem, mas também sua permanência na escola. Paraíso (2016), compartilha do sentimento de empatia que o professor Ipê tem ao falar dos/as alunos/as *diferentes* que sofrem em sala de aula com a exclusão e o bullying: “Podemos imaginar também os riscos e medos que muitos de nossos/as alunos/as vivem todos os dias. Basta seguir os movimentos e acompanhar a vida de alguns/as deles/as e veremos/sentiremos esses medos e riscos que eles/as vivenciam” (PARAÍSO, 2016, p.410). Uma das lutas do movimento *queer* é o direito ao acesso e permanência à educação escolar das pessoas *queers*. A quantidade de pessoas *queers* que conseguem terminar a educação básica é baixíssima, um dos motivos é a grande evasão escolar provocada pela discriminação, pela desigualdade e até por dificuldades encontradas no meio familiar e social. Dos/as que conseguem concluir a formação na educação básica, são poucos os/as que conseguem ingressar no ensino superior no Brasil, além de que se manter na universidade é uma luta ainda maior do que a de ser aprovado para cursar algum dos cursos que ela oferece.

Como professora de ciências, como pesquisadora e como pessoa, luto para que todos/as tenham acesso e direito à educação de qualidade, bem como permaneçam nela, direito a uma formação profissional e que não se constituam em nossas escolas tal hierarquia entre os/as educandos/as. Luto para que esses processos de exclusão não se

perpetuem e deem lugar à empatia, à colaboração, a afetos, “à hospitalidade e ao acolhimento” (PARAISO, 2016). Considero, na mesma direção que Paraiso (2015), que “é necessário que algo se passe para que seja possível no território curricular ver, perceber e sentir diferente do que se tem vivido e sentido na escola” (PARAÍSO, 2015, p.55).

## 8 POSFÁCIO

Se para tudo há um tempo, o tempo desta dissertação está se findando. Com ela chega o fim de mais uma etapa em minha vida. “De tarde eu quero descansar, chegar até a praia e ver se o vento ainda está forte. Vai ser bom subir nas pedras” (Vento no litoral, Legião Urbana). Após cumprir tantos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Educação, chegar ao fim da escrita desta dissertação é uma vitória e um alívio. É a sinalização do fim do mestrado e a abertura de novos caminhos, novas escolhas, novas possibilidades. Que o vento forte leve embora as lembranças difíceis e deixe as boas, deixe as amigas. “Dos nossos planos é que tenho mais saudade” (Vento no litoral, Legião Urbana). Foram três anos e dois meses cursando o mestrado. Se eu pudesse personificá-lo diria a ele: “Vai ser difícil sem você, porque você está comigo o tempo todo” (Vento no litoral, Legião Urbana) e já que você não estará mais aqui, “o que posso fazer é cuidar de mim. Quero ser feliz ao menos. Lembra que o plano era ficarmos bem”? (Vento no litoral, Legião Urbana). Entendo que cada etapa que se finda é um pouco luto. Luto que se precisa viver para se deixar ir embora o que já passou. Luto que se precisa viver para se viver novas alegrias, novos afetos, novos devires.

Fazer novos planos, novos sonhos não é difícil para mim. Quando eu era adolescente eu tinha medo de mudanças. Aprendi que elas são, na maioria das vezes, necessárias e boas. Sempre é tempo de rever a vida e de aceitar mudanças! Prefiro mudar, do que estar paralisada num mundo fluido e cheio de novos possíveis. Apesar do pesar presente no primeiro parágrafo deste pós-fácio, tenho muitos planos para preencher os espaços que o mestrado deixará em minha vida. São tantos! Tenho tantos planos, tantos sonhos, que precisaria de duas vidas para realizar todos eles. Inclusive planos que só poderei realizar por consequência de concluir essa etapa. Quero voltar a lecionar e gostaria de trabalhar com formação de professores/as. Quero desenvolver habilidades que aprendi/ encontrei nesses últimos três anos. E também outras que precisei pausar para realizar a empreitada de construir e montar esse Quebra-Cabeça-Dissertação! “É promessa de vida no [meu] coração” (Águas de Março, Tom Jobim).

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESPERANÇA DE NOVOS POSSÍVEIS

Desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas. (BUTLER, 1998, p.24).

Na conclusão desta dissertação, apontarei algumas possibilidades de continuação de pesquisas/ trabalhos que minhas próprias empirias podem subsidiar e outras também que vieram de novas questões e novas dúvidas que poderão gerar novos quebra-cabeças. Apontarei também as principais conclusões que se pode tirar deste Quebra-Cabeça-Dissertação.

Além dos três discursos trabalhados aqui, aponto na introdução, de forma ainda prematura, outros discursos que podem ser ainda estudados, caracterizados e analisados nesses ditos e que também operam em conflito e complemento na rede de relações de poder: o Discurso Biologicista, o Discurso Heteronormativo, o Discurso Geracional Conservador, o Discurso Religioso e o Discurso Generificado.

Além desses outros cinco discursos que pude identificar, mas infelizmente não pude explorar e analisar, ainda existem outras questões que minhas empirias dão suporte para análise (ao menos em parte). Por exemplo as questões curriculares sobre sexualidade: como os/as professores/as entrevistados/as entendem currículo? Como estão entendendo as mudanças e supressões dos termos gênero e sexualidade que aconteceram nos Planos de Educação? Como o tema é trabalhado na escola em que atua ou nas aulas em que leciona? Como escolhem os temas e/ou assuntos que farão parte de suas aulas? O que está na ordem do discurso no currículo dos/as professores/as de ciências? Ainda há questões como aquelas relativas aos materiais didáticos utilizados pelos/as professores/as para preparar suas aulas e para levar aos alunos/as: Quais materiais utilizam para preparar suas aulas sobre sexualidade? Quais materiais gostam de usar em suas aulas? Quais os materiais disponibilizados pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte? Como esses/as professores/as entendem que as aulas sobre o tema sexualidade e gênero afetam seus/suas alunos/as e suas vivências? Há ainda questões relativas ao entendimento que esses/as professores/as possuem sobre sexualidade que podem ser exploradas, tais como: Como esses/as professores/as entendem sexualidade ao longo das várias etapas da vida de uma pessoa? Como entendem a responsabilização do/a professor/a de ciências em trabalhar sexualidade na escola? A responsabilização do/a professor de ciências trabalhar

o tema na escola tem a ver com a biologização e medicalização da sexualidade fora da escola? Ao fim deste trabalho de pesquisa, ainda ficam mais perguntas do que respostas. Minhas empirias poderão ser exploradas e analisadas em outras oportunidades de trabalho, tais como em publicação de artigo, participação em congressos e até mesmo num doutorado, futuramente. Outras pesquisas também poderão se ocupar dessas questões.

Ao escrever esta dissertação mantive sempre em pensamento minha experiência como estudante de biologia e como professora de ciências. Pensava muito em minha formação e na capacidade que teria para entender os conceitos e os caminhos que escolhi para esta pesquisa. Pensava isso porque não tinha conhecimentos em filosofia. No ensino básico tive a matéria de filosofia apenas durante um ano no ensino médio e lembro-me de um rodízio de professores/as substitutos que não se fixavam nas turmas. Não aprendi nem mesmo as noções básicas do pensamento filosófico.

Além disso, a formação em biologia trabalha com outra noção de verdades e fatos. As ciências biológicas se dizem baseadas em “fatos” e que uma verdade sempre é uma superação de outras verdades, que passam a ter menor *status*. Quer dizer, a noção de linearidade hierárquica, ou seja, a noção de que a ciência evolui em um caminho que vai sempre em direção ao melhor e à verdade reveladora da realidade fixa/pré-existente é totalmente diferente da noção e dos conceitos utilizados nesta dissertação como base para chegar às conclusões a que cheguei. Então, baseada nas dificuldades que tive e nas dificuldades que ainda tenho com a lógica do pensamento filosófico e com os conceitos aqui trabalhados, tentei escrever um trabalho que pudesse ser acessível em entendimento a professores/as que tenham as mesmas dificuldades que eu tinha. Tentei! Não significa que não possa tentar em outras oportunidades ainda. Talvez possa, até mesmo, escrever textos ou artigos que não se pretendem acadêmicos e que tenham como público alvo os/as professores/as de ciências. Talvez por isso eu queira trabalhar com formação de professores/as: por enxergar em minha formação um *déficit* e que eu possa contribuir para o trabalho.

Além de perceber que o pensamento filosófico não faz parte da formação do/a professor/a de ciências biológicas, os temas corpo, sexo, sexualidade e gênero também são deficientes nessa formação. Também ouvi sobre esse tipo de *déficit* nos cursos de pedagogia. Ora, se um/a professor/a entende que sexualidade é um conceito biológico, que se vincula ao ato sexual, ao sistema reprodutor, à anatomia e fisiologia, é possível que se entenda que o trabalho com o tema sexualidade na escola seja de responsabilidade

ou de melhor manuseio dos/as professores/as de ciências. Ao contrário, se o/a professor/a entende sexualidade como um conceito que possui muitos entendimentos, que tem sido amplamente discutido, inclusive pela filosofia, pela sociologia, pelos Estudos Culturais, pelos Estudos Feministas, pelas religiões e outras áreas, então faz sentido que os/as professores/as de ciências não sejam convocados/as sozinhos/as para trabalhar com o tema na escola. Aliás é compreensível que professores/as de ciências nem sejam considerados/as os/as mais bem preparados por seus conhecimentos em biologia, anatomia e fisiologia humana. A partir desse entendimento, faz sentido que o trabalho com o tema sexualidade e gênero seja multidisciplinar ou transdisciplinar, por exemplo.

Considero importante a formação de professores/as de todas as áreas de ensino sobre os temas sexualidade e gênero na escola. Não só os/as professores/as de ciências. Os discursos que regem a vida de professores/as no dia a dia também vão reger seus comportamentos e falas no dia a dia da escola, da mesma forma que reger a fala dos/as professores/as de ciências durante as entrevistas realizadas na pesquisa realizada aqui. Os professores precisam de formação para poderem discutir sexualidade na escola, mas, mesmo que não queiram trabalhar esses temas com os/as alunos/as, eles/as precisam da formação. Isso porque, mesmo que não queiram, muitos/as profissionais na escola trabalham/ensinam/ normatizam as sexualidades e os gênero de seus/as alunos/as. Muitas vezes eles/as não sabem, mas já estão trabalhando sexualidade e gênero com os/as alunos/as. Estão ensinando como se comportar segundo um gênero específico, estão ensinando qual é a sexualidade desejada pela heteronormatividade, estão excluindo e discriminando crianças nos processos de socialização, aprendizagem, ludicidade etc. Sexualidade e gênero estão sendo trabalhados cotidianamente na escola independente desses profissionais fazerem isso intencionalmente ou não.

Se um/a professor/a não tiver acesso a um discurso, ele/a não pode se tornar sujeito desse discurso. Não se pode controlar os discursos a que um indivíduo será demandado/a. Mas, acredito que, por meio de cursos de formação de professores/as por exemplo, podemos promover ou facilitar a circulação de discursos que demandam igualdade e dignidade em meio aos/as professores/as. Como diz Veiga-Neto (2004), ao ser atravessado por um discurso, o sujeito não é mais o mesmo. Será diferente. Ao ser interpelado por um discurso, o indivíduo poderá tornar-se sujeito desse discurso. O que penso, então, é que se deve possibilitar a produção de novos sujeitos, sujeitos de discursos que promovem a igualdade, o respeito e a tolerância ao diferente, à diversidade, à

diferença pura. Também possibilitar novas questões para se pensar a escola e a vida, novas formas de pensar a sociedade, a rua, o público e o privado, o corpo e a sexualidade. Deve-se promover o trabalho dos temas sexualidade e gênero na escola de uma forma não normatizadora, não discriminatória, não assimétrica, de uma forma que não seja excludente, que não seja dando privilégios a uns em relação a outros. Não significa não ter princípios. Significa não tentar se eximir dos conflitos discursivos que nos rodeiam. Porque ninguém foge ao poder. Não há relações sem poder entre os indivíduos.

Complicado é, conhecendo-se a história do trabalho do tema sexualidade nas escolas brasileiras, permitir que o tema seja silenciado nos currículos, que seja negligenciada a formação dos/as professores/as, abrindo brechas para que o tema volte a ser trabalhado sob a perspectiva da eugenia, da biologização e medicalização da sexualidade, discriminação dos/as diferentes como foi apontado nesta dissertação. Nesta dissertação também foi apontado o risco eminente da história vir a se repetir, como querem os programas Escola Sem [com] Partido e contra a falácia do Slogan Ideologia de Gênero nas escolas. Isso porque os discursos divulgados e assumidos por professores/as de ciências que foram analisados nesta dissertação são discursos que circulam na escola e na sociedade como um todo.

A escola não está em uma bolha. Ao contrário. Como foi mostrado nesta dissertação, por meio do vai e vem entre os trechos de entrevista e as notícias, reportagens, recortes de jornal e *prints* das redes sociais, por meio das músicas citadas e das charges, fotografias e projetos de lei, discursos sobre sexualidade e gênero presentes na escola são discursos circulantes em toda a sociedade, que estão em constante conflito nas redes de poder, na disputa por produção de sujeitos. Os conflitos discursivos sobre sexualidade e gênero estão ocorrendo em todos os lugares, não somente nos espaços mostrados nesta dissertação. São discursos que disputam espaço, domínio, corpos e seus significados.

Assim, discursos que dão suporte e divulgam a discriminação das mulheres, dos homossexuais, de transgênero, transexuais, pessoas *queer* em geral, estão também presentes na escola promovendo injustiças e discriminações, desigualdade no ensino/aprendizagem de crianças dentro da escola. Importante discutir isso com professores/as, para que eles/as saibam identificar esses discursos e combatê-los. Investir em formação profissional e continuada. Se faz necessário promover igualdade de direito na educação, promover igualdade de oportunidades dentro da escola, que aqueles/as que são discriminados/as lutem por igualdade e que os privilégios sejam deixados de lado por



aqueles/as que ocupam lugares de *status* na sociedade, produzir cidadãos que estejam dispostos a abrir mão desses privilégios pela igualdade.

Por vezes, como educadores/as, nos impulsionamos a dizer que a educação é libertadora. São de grande importância social e política autores como Paulo Freire e suas obras, que depositam na educação o sonho de libertação das opressões de classe, cor, gênero, sexualidade. Apesar de não me embasar nos estudos e literatura freiriana, considero importante registrar aqui a sua importância e o seu legado mundial. Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que tanto fez por nossa educação, para ter qualidade e originalidade, e tanto foi difamado, injustamente, pelos movimentos “Escola com partido” nos dois últimos anos.

No entanto, na perspectiva Foucaultiana usada nesta dissertação, não consideramos que estaremos nós ou nossos/as alunos/as um dia libertos. Consideramos que as relações são sempre de disputa. Se a escola foi tomada como uma instituição normatizadora dos corpos, gêneros e sexualidades até os dias atuais, então será sempre assim? Não seria possível uma outra forma de trabalhar o tema sexualidade nas escolas? É possível uma escola mais hospitaleira com a diferença? Será possível inaugurar uma nova onda sobre os trabalhos com o tema sexualidade na escola, que trabalhe com a diferença pura, a diversidade sexual, o respeito e a dignidade? Foi isso o abordado em toda esta dissertação. Foram abordados os conflitos discursivos e as diferentes posições de sujeito que são disponibilizadas para professores/as e alunos/as ocuparem; as relações de disputa e complementariedade que se formam nas redes de relações de poder. Como disse Paraíso (2010) “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (PARAÍSO, 2010, p.588). Mas, como mostra a autora, “mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza”. Se é assim, pergunta Paraíso (2010), “Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento?” (PARAÍSO, 2010, p.588)

Muitos educadores e educadoras dedicam suas vidas à educação escolar e às pesquisas acadêmicas fazendo essas e outras perguntas sobre nossa escola, nossa forma de viver a escola, de fazer a escola e o destino que damos aos nossos/as alunos/as; procurando novo fôlego, novos possíveis, nova vida para as escolas, nova vida para nossos/as estudantes. Por isso, não desisto de procurar uma nova forma de trabalhar sexualidade e gênero nas escolas. Por isso fiz o mestrado: por acreditar em novos

possíveis. É uma escola que o estado não quer. Mas como professora não posso me conformar em ir ao meu trabalho apenas fazer de conta que tenho que ensinar anatomia, sem ao menos problematizar tantos problemas que nossa escola vive e tantos desafios que nossos/as alunos/as precisam superar. Não posso fazer de conta que trabalho. Preciso trabalhar por uma escola mais justa e igual para todos/as.

Nesta dissertação descrevi o Discurso Feminista e identifiquei elementos de tal discurso que estão presentes nos ditos dos/as professores/as de ciências sobre sexualidade. Retomei a história dos movimentos feministas e da luta por igualdade de direitos. Retomei o surgimento e a importância do conceito de gênero para desconstruir as desigualdades e a submissão a que a mulher foi exposta pelo patriarcado e pelo machismo. Mostrei ainda que o Discurso Feminista disponibiliza a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero* para ser assumida e ocupada por professores/as de ciências. Alguns/as professores/as entrevistados/as assumem e divulgam essa posição em seus ditos sobre sexualidade e gênero nas entrevistas, posição que possui como marca constitutiva questionar as assimetrias de gênero que promovem desigualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres.

O sujeito produzido por essa posição questiona as divisões binárias das brincadeiras, dos esportes, do uso da quadra na escola: desconstrói práticas que historicamente são associadas a um só gênero, por exemplo a atribuição de cores, de profissões, o choro, a emoção, o gosto por flores, as tarefas domésticas, o ato sexual, os rótulos dados a cada um dos gêneros segundo suas ações. O Discurso feminista e a *Posição de sujeito professor/a questionador/a das assimetrias de gênero* também questionam as práticas machistas que promovem e mantêm a violência contra a mulher na sociedade.

Analisei também, o Discurso Machista que também está presente nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade. Descrevi práticas machistas presentes na sociedade e na escola originárias do patriarcalismo mas que ainda persistem. Retomei historicamente a origem do conceito de patriarcalismo e das denúncias das relações de poder que tornavam/tornam homens e mulheres desiguais. Comparei e apontei conflitos discursivos entre o Discurso Machista e o Discurso Feminista, além de mostrar suas disputas pela produção de sujeitos de tipos diferentes. Também identifiquei a *Posição de sujeito professor/a governador/a da sexualidade das mulheres alunas*, que tem como marca constitutiva a vontade de governar a sexualidade das mulheres alunas segundo a

heteronormatividade. Essa posição é disponibilizada para que os/as professores/as assumam e possam conduzir a sexualidade das mulheres alunas.

Também pude identificar e descrever outras posições de sujeito divulgadas durante as entrevistas e que são disponibilizadas tanto para professores/as como para alunos/as. São elas: *Posição de sujeito homem garanhão*, *posição de sujeito mulher decente recatada*, *posição de sujeito mulher responsável pela prevenção de gravidez*, *responsável pelo planejamento familiar* e *posição de sujeito mãe responsável pelos/as filhos/as*, *posição de sujeito mulher puta rodada*. Todas essas posições são ora demandadas pelo Discurso Machista, ora disponibilizadas para servir como exemplo negativo e conduzir a sexualidade das mulheres e dos homens para o regime heteronormativo.

Descrevi e analisei, por fim, o Discurso *Queer* nos ditos de professores/as de ciências sobre sexualidade. Realizei um pequeno levantamento histórico, também, com base nas referências bibliográficas, dos sentidos atribuídos ao termo *queer* e ao movimento *queer*. Ao descrever o Discurso *Queer*, aponte também alguns elementos que estão presentes nos ditos pelos/as professores/as entrevistados. Evidenciei os conflitos discursivos entre o Discurso *Queer* e o Discurso Machista, mostrando que esses discursos são sempre concorrentes e conflituosos. Evidenciei, também, os conflitos discursivos entre o Discurso *Queer* e o Discurso Feminista, mostrando que ora esses discursos se complementam, ora eles concorrem e conflituam. Utilizei de um desses conflitos, que é comum entre o Discurso *Queer* e os Discursos Feministas e Machistas, sobre o conceito de sexo, para tentar oportunizar o entendimento/ o significado de sexo como um construto social e cultural.

Os conflitos discursivos mostrados e analisados nesta dissertação evidenciam que a sexualidade é da ordem do público e do político, não é da ordem do privado. A análise da governamentalidade e do biopoder nesta dissertação mostram isso. Convencer a sociedade de que a sexualidade é da ordem do privado é estratégico e serve ao governo das sexualidades para a heteronormatividade, para impô-la e para tentar impedir as diversas formas de vivenciarem as sexualidades de existirem e de terem visibilidade. Desenvolvi, portanto, ao longo da dissertação, o argumento geral defendido nesta dissertação que diz: “O Discurso Feminista, o Discurso Machista e o Discurso *Queer* atuam sobre o entendimento de que os/as professores/as de ciências têm sobre sexualidade e disponibilizam posições de sujeito para serem assumidas por tais professores/as”. Argumentei também que “os Discursos Feminista e Machista, presentes nos ditos dos/as

professore/as entrevistados/as, são concorrentes, assim como os Discursos *Queer* e Machista são concorrentes e conflitantes entre si. Já o Discurso Feminista e o Discurso *Queer* ora são complementares, ora são concorrentes, mas todos eles aparecem em ditos dos/as professores/as de ciências investigados/as.

Isso mostra que, por um lado, apesar do histórico de lutas acumuladas de movimentos feministas por diretos igualitários, por acesso também igualitário aos bens materiais e simbólicos, o Discurso Machista continua presente entre professores/as de ciências. Por outro lado, foi possível constatar que o Discurso Feminista apareceu com grande força nos ditos dos/as professores/as pesquisados/as sobre sexualidade. Além disso, surpreendentemente, o Discurso *Queer*, que luta pelos direitos de tantos outros grupos sociais que não exercem poder na sociedade e que problematiza as identidades fixas de gênero e sexualidade, também está presente nos ditos de professores/as de ciências. Isso mostra que esse discurso, ainda que de modo parcial e não generalizado, também já começa a ocupar espaço nas compreensões sobre sexualidades de professores/as de ciências da escola básica.

Sobre a importância de se considerar a localidade para se lutar por direitos, muito do que é reivindicação do movimento feminista ainda não foi alcançado na sociedade brasileira. Por exemplo, a igualdade salarial entre homens e mulheres que desempenham o mesmo trabalho. Enquanto isso outro movimento contemporâneo, o *queer*, quer reivindicar que não se use as categorias binárias “homens” e “mulheres” por estas estarem causando exclusão de quem não se encaixa nelas. Não utilizar essas categorias, tão valiosas ao discurso feminista, pode colocar em risco a luta por igualdade de direitos, a luta pelo reconhecimento do trabalho de quem ainda recebe menos e tem 4 ou 5 turnos de trabalho diários. Mas enquanto não se conquista isso, enquanto homens não abrem mão de seus privilégios, enquanto as mulheres não alcançam a vitória por suas lutas, as *trans*, os *gays*, as lésbicas, os intersex e tantos/as outros/as não podem continuar invisibilizados/as esperando sua vez. Muitos/as já saíram à luta por eles e elas.

É assim que se constitui um cenário de análise discursiva: expõe-se um cenário tenso, conflituoso, no qual existem privilégios que não querem ser perdidos e lutas para retirar privilégios e conceder direitos; no qual lutas ora se aliam, se complementam, juntam forças para lutar por direitos e ora se enfrentam para pedir prioridade na pauta. Os discursos co-existem e disputam espaço, disputam a produção de sujeitos, se servem do que podem para se sobressair, se modificam a partir das irregularidades e destacam suas coerências para parecer sólido, constante, estável.

Um “conjunto articulado de reflexões tem mantido forte diálogo com as Terias Feministas, com os Estudos Pós-coloniais e com a própria Teoria *Queer*” (PELÚCIO, 2012, p.414). Considero que esta dissertação se insere nesse contexto. O que aprendi no tempo de mestrado e para construí-la modificou minha vida em muitos sentidos, sobretudo por possibilitar aprender sobre a diferença pura e lutar contra a discriminação e desigualdade. Serei, estou segura, uma professora melhor agora do que era antes de me inserir nesse campo teórico e construir este Quebra-Cabeça-Dissertação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Jéssica Sapore de. *Existo porque resisto: Práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- ALMEIDA, Janaiky Pereira de. *As multifaces do patriarcado: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Recife, 2010.
- ALTMANN, Helena. Orientação Sexual no Parâmetros Curriculares Nacionais, In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, ano 9, 2001, p.575-585.
- ALVES, Cláudio Eduardo Resende. Travestis e transexuais na escola: Ressonâncias do uso do nome social na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2013.
- \_\_\_\_\_. Um nome sui generis: implicações subjetivas e institucionais dos nomes de estudantes travestis e homossexuais em escolas de Belo Horizonte/MG. Tese. (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC/MG. 2016. 217f.
- \_\_\_\_\_. *Mulheres cisgênero e mulheres transgênero: existe um modelo legítimo de mulher?* Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 e 13° Women's worlds Congress (Anais eletrônicos). Florianópolis, 2017.
- AQUINO, Marco Tulio. *Prevalência de transtornos mentais entre estudantes de medicina da UFMG. 2012*. Dissertação (mestrado). Faculdade de Medicina da UFMG.
- AQUINO, Camila; MARTELLI, Andrea Cristina. Escola e educação sexual: uma relação necessária. In: ANPED SUL 2012 – Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, IX, 2012, Caxias do Sul-RS. Caxias do Sul, 2012.
- ÁVILA, Maria Betânia de Melo; A dinâmica do trabalho produtivo e reprodutivo: uma contradição viva no cotidiano das mulheres. In: VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Orgs.). *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Edições SESC SP, 2013, v. 1, p. 231-246.
- BARROS, Susana Conceição de; QUADRADO, Raquel Pereira; RIBEIRO, Paula Regina Costa. *Sexualidade no currículo escolar: disciplinaridade ou transversalidade?*. VII Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências - ENPEC. Florianópolis, nov. 2009, p. 11.
- BARROS, Suzana Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a sexualidade: uma questão transversal ou disciplinar no currículo escolar? In: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 1, 2012, p. 164-187.
- BENTO, Berenice. *Queer o que?* Ativismo e estudos transviados. *Revista Cult: o gênero sexual em discussão*. São Paulo: Editora Bregantini, n. 193, ano 17, ago. 2014, p.23-25.

BIANCON, Mateus Luiz. *A educação sexual na escola e as tendências da prática pedagógica dos professores*. Londrina, 2005. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual de Londrina.

BLAY, Eva Alterman. Oito de março. Conquistas e Controvérsias. *Revista Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 9, n.2, 2001, p. 601-608.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. ORIANI, Valéria Pall. *Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil*. *Educação Unisinos*. v. 17, n. 2. maio/ago. 2013, p. 145-154.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03.05.18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Orientação Sexual*. Brasília, DF, 1998, v. 10.5, p. 285-336.

BURGESS, Robert George. Métodos de pesquisa de terreno II: as entrevistas como conversas. In: BURGESS, Robert George. *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, p.111-132.

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

\_\_\_\_\_. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.151-172.

\_\_\_\_\_. *Corpos que importam*. Barcelona: Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n.1, 2002, p. 67- 155.

\_\_\_\_\_. *Sujeitos do sexo/gênero/desejo*. In: Butler, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2003, p.16-60.

\_\_\_\_\_. *Regulações de Gênero*. *Cadernos Pagu*, v. 42, jan- jun, 2014, p. 249-274.

\_\_\_\_\_. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p.151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CABRAL, Mauro; BENZUR, Gabriel. Cuando digo intersex. Un dialogo introductorio a la intersexualidad. *Cadernos Pagu* (24), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2005.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do Ensino Fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos*. 2016a. 264f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

\_\_\_\_\_. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. *Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 42, 2016, p. 755-772.

CAMPOS, Camila Amorim. *Currículo com música: essa composição normaliza ou faz dançar?* 2018a. 176f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a.

\_\_\_\_\_. Currículo com música e festa: encontrando saídas às normas que generificam e impedem de dançar no embalo das sensações do corpo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018b.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: A produção das identidades princesas, heróis e sapos*. (Dissertação mestrado). Faculdade de Educação-UFMG. Belo Horizonte. 2009. 170p.

CASTRO, Edgard. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. *Revista Educar*. n.35, p.37-51, Curitiba: Editora UFPR 2009.

CITELI, Maria Teresa. *A pesquisa sobre sexualidade e direitos sexuais no Brasil (1990-2002)*: Revisão Crítica. Rio de Janeiro: Cepesc, 2005.



COHEN, Jeffrey. A cultura dos monstros: 7 teses. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.) *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.23-60.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Nos tempos da educação: uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005, p.11-21.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens operários e operárias – experiência fabril e sentidos do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004, p. 425-450.

COSTA, Ana Alice. *Gênero, poder e empoderamento das mulheres*. 2008. Disponível em: <[http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos\\_pdf/Empoderamento.pdf](http://www.adolescencia.org.br/empower/website/2008/imagens/textos_pdf/Empoderamento.pdf)> Acesso em 15.02.17.

COURTINE, Jean-Jacques, Introdução. In: COURTINE, Jean-Jacques (dir). A história do corpo: as mutações do olhar o século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, v.8, 2008. p.7-12.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

DELPHY, Christine. *Patriarcado (teorias do)*. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER Danièle. (Orgs.) *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora Unesp; 2009. p. 173-178.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Poder e Verdade. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p.221-224.

FELIPE, Jane. Educação para a Sexualidade: uma proposta de formação docente. In: BRASIL. Ministério da Educação. TV Escola. *Salto para o futuro: Educação para a igualdade de gênero*. 2008.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FLICK, UWE. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marcos Alves. A preocupação com o sujeito e o poder. In: FONSECA, Marcos Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995, p.21-37.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade III: cuidado de si*. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ética, sexualidade, política*. MOTTA, Manoel de Barros (organização e seleção de textos). Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Coleção Ditos e Escritos, v. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. 2014 A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France. 24.ed. São Paulo: Edição Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2016.

FRIZON Lourdes Maria Bragagnolo. Corpo, Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul. v.16, n.01, 2008. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/569//395>>. Acesso em 10 ago. 2012.

FURLANI, José. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ, 2009. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Curitiba: SEED, 2009, p.37-48. Acesso em 06 de setembro de 2015. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/seexualidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/seexualidade.pdf)

GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007.

HALBERSTAM, Judith Jack. Repensando o sexo e o gênero. In: MISCOLCI, Richard, PELÚCIO, Larissa (orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012. p.125-137.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*. São Paulo, v. 37, n. 132, set./dez. 2007, p. 595-609.

JARDIM, Dulcilene Pereira; BRÊTAS, José Roberto da Silva. Orientação sexual na escola: a concepção dos professores de Jandira – SP. *Revista Brasileira de Enfermagem* (REBEn). São Paulo: 2006, mar-abr, 59 (2), p.157-162

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Brasília: 2012, 24p. Publicação Online. Disponível em: [https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_POPULA%C3%87%C3%83O\\_TRANS.pdf?1334065989](https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989). Acesso em 08.05.18.

JOSSO, Marie-Chistine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009, v. 32, p. 367-444.

\_\_\_\_\_. “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. *Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade*. Rio Grande: Ed. FURG, 2017.

LANDO, Renata Lucas. *Metodologia da Problematização como encaminhamento da temática sexualidade na escola: implicações para formação inicial de professores*. Londrina. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). 2010, 111p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, História e Educação: Construção e desconstrução*. *Revista Educação & Realidade*, v.20, n. 2, p. 101 – 132, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidades e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999b, p. 33-47.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p.41-52.

\_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-posições*. v.19. n.2 (56), maio/ago, 2008, p.17-23.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 90p.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

\_\_\_\_\_. O potencial político da teoria *Queer*. In: *Revista Cult: o gênero sexual em discussão*. São Paulo: Editora Bregantini, n. 193, ano 17, p.36, ago de 2014b.

LOYOLA, Maria Andrea. A antropologia da sexualidade no Brasil. *Physis: Revista Saúde Coletiva*: Rio de Janeiro. n. 10 (1), 2000, p.143-167.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 2016.

MAKNAMARA, Marlécio Cunha. Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico. 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

MARTINS, Laís Barros. *A Infância dos Dias*. São Paulo: Laranja Original Editora, 2017.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul Global? *Revista de Sociologia e política*. Curitiba, v.18, n.36, jun. 2010, p.67-92.

\_\_\_\_\_. *A segunda e a terceira onda do feminismo*, Coluna Gênero e Feminismo. 2015. (Programa de rádio ou TV/Entrevista). Disponível em <https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/038516.shtml> . Acesso em: 31/11/2017.

MEIRELES, Gabriela Silveira; SANTOS, Aretusa; TOMASCO, Fabíola Amélia; MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; ZIGLER, Maria Lúcia D. Manifestações da sexualidade nas brincadeiras infantis. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 16, p. 166-169, 2008.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Tecnologia da formação docente no currículo dos blogs sobre alfabetização criados por professoras-alfabetizadoras: saberes divulgados, relações de poder acionadas e sujeitos demandados. 2017. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MEIRELES, Gabriela Silveira. Gênero no currículo de blogs sobre alfabetização de professoras alfabetizadoras: tecnologias a diferenciação e da heterossexualização normalizando condutas. In: PARAÍSO, Marluce Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. *Pesquisa sobre currículo, gênero e sexualidade*. Belo Horizonte, 2018.

MEIRELES, Gabriela Silveira; CASTRO, Roney Polato de; PEDROSA, Marilda de Paula. Infâncias, gênero e sexualidades: perspectivas plurais para a Educação Infantil. In:

RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). *Tecendo Gênero e Diversidade nos Currículos da Educação Infantil*. Lavras: UFLA, 2012, v. v.1, p. 121-131.

MELLO, Soraia Carolina de. Impressos feministas debatem o trabalho doméstico. In: 8º Encontro Nacional de História da Mídia, 2011, Guarapuava. *8º Encontro Nacional de História da Mídia-Rede Alcar*. Guarapuava: UNICENTRO, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Tayline/Downloads/Impressos%20feministas%20debatem%20o%20trabalho%20domestico%20(1).pdf. Acesso em 05.05.18.

MENDONÇA, Elaine Cristina. *A divisão Sexual do trabalho no espaço doméstico: um estudo preliminar com mulheres pertencentes à burguesia e ao proletariado*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina / Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2009.

MENEGHEL, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Femicídios: conceitos, tipos e cenários. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, set. 2017, p. 3077-3086.

MEYER, Dagmar. Corpo, violência e educação: uma abordagem de gênero. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2009, p. 213-233.

\_\_\_\_\_. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.47-62.

\_\_\_\_\_. 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, 2013, p. 9-27.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de Pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.

MISKOLCI, Richard. A teoria *queer* e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

\_\_\_\_\_. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política *Queer*. In: MAGALHÃES, Luís Antônio Francisco; SABATINE, Thiago Teixeira; SOUZA, Boris Ribeiro de. (orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Cultura Acadêmica, 2011, p.47-68.

\_\_\_\_\_. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Cadernos da Diversidade).

MIYASAKI, Sandra Cristina Shiguemi. *Educação sexual nas escolas: pesquisa-ação com professores do ensino fundamental*. Ribeirão Preto. Dissertação (Mestrado). 2002, 92p. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. 2002.

NICOLINO, Aline; PARAÍSO, Marlucy Alves. Escolarização da sexualidade no estado de Goiás: o que mostram as dissertações e teses. *Educare Revista*, v.1, 2014, p.171-193.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando gênero”. Trad. Luiz Felipe Guimarães Soares. *Revista Estudos Feministas*. v.8, 2000.

OLIVEIRA, Tayline Silva de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Relações de poder nas discussões sobre gênero no currículo: o que dizem professores de ciências. In: *XII Colóquio sobre questões curriculares VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares*, 2016, Recife-PE. Currículo, Cultura e Diferenças. Recife: ANPAE, p.447-455, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.102, p. 23-45, 1997.

\_\_\_\_\_. Contribuições dos Estudos Culturais para a educação. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v.10, n.55, jan/fev, 2004a. p. 53-61.

\_\_\_\_\_. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.122, p. 283-303, 2004b.

\_\_\_\_\_. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber, subjetivação*. Chapecó/SC: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papirus, 2010a, p.27-58

\_\_\_\_\_. *Diferença no currículo*. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. v.40, p. 591-609, 2010b.

\_\_\_\_\_. Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.) *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.47-62.

\_\_\_\_\_. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. *Currículo sem fronteiras*, v.16, 2016, p.388-415.

\_\_\_\_\_. CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos *Queer*. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v.2, n.2, jul-dez 2012, p.395-418.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. *Queer* nos trópicos. Dossiê Saberes Subalternos. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*. São Carlos, v.2, n.2, Jul-dez 2012, pp.371-394.

PINO, Nádía Perez. A teoria *Queer* e os intersex: experiências invisíveis de corpos desfeitos. *Cadernos Pagu* (28), janeiro-junho de 2007, 149-174.

PRECIADO, Paul Beatriz. Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: N-1 Edições, 2002.

\_\_\_\_\_, Paul Beatriz. (2010) Entrevista. Disponível em: [http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis15/Poiesis\\_15\\_EntrevistaBeatriz.pdf](http://www.poiesis.uff.br/PDF/poiesis15/Poiesis_15_EntrevistaBeatriz.pdf). Acesso em: Acesso em 08.05.18.

\_\_\_\_\_, Beatriz. Multidões *Queer*: notas para uma política dos “anormais”. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(1): 11-20, jan-abr/2011.

QUIRINO, Glauberto da Silva; ROCHA, João Batista Teixeira da. Prática docente em educação sexual em uma escola de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. *Revista Ciência e Educação*, Baurú SP, v.19, n.3, 2013, p 677-694.

RANNIERY, Thiago. Manifesto Beyoncé no currículo: a força da música e o brilho erótico do corpo que dança. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.) Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

REIS, Cristina d'Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. Normas de gênero em um currículo escolar: a produção dicotômica de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 1, maio 2014, p. 237-256.

RODRIGUES, Maíra Freitas de Araújo. *Geografia-Monstro*: um currículo assombroso nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@*: currículos e ciborguização juvenil. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2010.

\_\_\_\_\_. Etnografia+netnografia+análise de discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.) Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.111-132.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.159-177.

SANTOS, Luis Henrique dos. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Estudos Culturais em Educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004, p.229-256.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, 1995, p. 71-100.

\_\_\_\_\_. *O enigma da igualdade*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v.13, n.1, jan./abr. 2005. p.11-30.

SIERRA, Jamil Cabral; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Governamentalidade neo-liberal e o desafio de uma ética/estética pós-identitária LGBT na educação. Curitiba: *Educar em Revista*. Paraná: Editora UFPR, Edição Especial n.1/2014, p.35-51.

SILVA JUNIOR, Paulo Megaço da. Corpos, escola e sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual. In: 32º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2009, Caxambu-MG. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações?* Caxambu, 2009. p. 240. CD-ROM. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5302—Int.pdf>. Acesso em 21 ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.7-14.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu(Org). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Vozes. Petrópolis-RJ. 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

SILVESTRE, Alex Alves. Sexualidades e educação escolar na prática docente. Campina Grande, Realize Editora, 2012. IV Fórum Internacional de Pedagogia FIPED. Parnaíba – PI. 2012,

SIQUEIRA, Camilla Karla Barbosa. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no Direito brasileiro. In: XXIV Congresso Nacional do CONPEDI, 2015, Belo Horizonte. Poder, Cidadania e Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito, 2015.

SOARES, Claudia; ALVES, Cláudio; SOUZA, Magner. Resgate histórico das ações da Rede Municipal de Educação nas temáticas de sexualidade e gênero de 1980 a 2015. In: *Educa BH / Publicação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. v.4, n.1 (2016). Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia; ZARANKIN, Andrés. Arquitetura e educação do corpo: notas indiciais.*Rua*: Campinas. v.10. 2004, 23-35p.

SOUZA, Márcia Maria de. *Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia-Goiás na perspectiva da pesquisa-ação*. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Convênio Rede Centro-Oeste UFG/UNB/UFMT. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, UFG/UNB/UFMT, 2007.



TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA Karla Cunha. Virtualidades e Alcances da Entrevista Narrativa. In: *CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA*, II, 2006, Salvador. Anais... Salvador: [s.n.], 2006. CD-ROM.

TRAVERSINI, Clarice Salet; ANDRADE, Sandra dos Santos; GOULART, Marcos Vinícius da Silva. A problematização em Foucault como ferramenta para analisar projetos futuros de jovens estudantes: intersecções entre gênero e currículo. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). *Pesquisas sobre currículo, gênero e sexualidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Educação para a Sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade*. Rio Grande: Ed. FURG, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* 2.ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004. p. 37-72.

VENCATO, Anna Paula Vencato. *“Fervendo com as Drags”*: corporalidades e performances de drags queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Antropologia Social do Centro de Filosofias e Ciências Humanas, Santa Catarina, 2002. Disponível em < <https://core.ac.uk/display/30365457>>, acesso em 02/05/2018.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 207-226,

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G.L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 35-82.

## APÊNDICES

### **Apêndice 1 - COMPROMETIMENTOS ÉTICOS UTILIZADOS NO PROJETO DE PESQUISA**

A presente proposta de pesquisa está sustentada por preceitos éticos, que visam impedir qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo aos professores e professoras participantes da pesquisa. Além do comprometimento com a fundamentação teórica e ao rigor metodológico, me comprometo a utilizar as informações produzidas somente em prol da pesquisa. As entrevistas serão realizadas somente com a autorização prévia dos/as professores/as envolvidos/as, e é assegurado a eles e a elas a liberdade de decidir se desejam, ou não, participar do estudo, por meio de consulta prévia, em que serão explicitados e devidamente explicados os objetivos da pesquisa. Ao optar por participar, os/as professores/as terão a garantia de total privacidade, preservando-as de quaisquer forma de repressão ou desrespeito. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os áudios das entrevistas e suas transcrições, serão arquivados por pelo menos 5 anos para consultas futuras, caso seja necessário. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo.

Por fim, é preciso reafirmar o compromisso desta pesquisa em seguir rigorosamente as determinações constantes na resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regem as pesquisas científicas na Universidade Federal de Educação de Minas Gerais, por meio do COEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

## Apêndice 2 - FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

### FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A

Título do projeto de pesquisa: **OS DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE ASSUMIDOS E DIVULGADOS POR PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS E POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS**

Pesquisadora Responsável: Dra. Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora Assistente: Tayline Silva de Oliveira

Dados do/a entrevistado/a			
Nome:			
Idade:		Sexo/gênero:	
Telefone para contato: ( )		E-mail:	
Formação:			
Tempo de profissão:		Ano(s) escolar(s)/série que trabalha:	
Escola em que trabalha:			
Endereço e telefone do trabalho:			
Dados da Entrevista			
Nº da entrevista:	Data: ___/___/___	Início: ___:___h	Término: ___:___h
Local:		Outras informações:	

### **Apêndice 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Título da pesquisa: **OS DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE ASSUMIDOS E DIVULGADOS POR PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS: RELAÇÕES DE PODER ESTABELECIDAS E POSIÇÕES DE SUJEITO DEMANDADAS**

Pesquisadora Responsável: Dra. Marlucy Alves Paraíso

Pesquisadora Assistente: Tayline Silva de Oliveira

OBS: O roteiro da entrevista será dividido em blocos ou categorias para facilitar a organização das informações produzidas. Porém, como já foi dito, não haverá rigor na ordem das questões, assim como não haverão perguntas previamente formuladas, já que se trata de uma entrevista narrativa e não de um questionário estruturado.

\*Inicialmente será realizada uma entrevista com cada um/a dos/as 10 professores/as. No entanto, se houver necessidade ou dependendo do tempo que o/a entrevistado/a disponibilizar, poderão ser feitas mais de uma entrevista.

#### **BLOCO 1:**

- Iniciar pedindo ao/à entrevistado/a para preencher a ficha de identificação com os dados pessoais.
- Conversar sobre a trajetória profissional do/a entrevistado/a desde sua formação inicial até sua atuação nos dias de hoje, inclusive sua motivação para a profissão de professor/a de ciências.

#### **BLOCO 2:**

- Convidar os/as professores/as a citar palavras\*\* que considerem importante para descrever como é o ensino de sexualidade na escola.

\*\*Estas palavras serão como um mote para iniciar o tema da pesquisa na entrevista. Vamos conversar sobre as palavras apresentadas, de modo que eles/as expliquem porque consideram essas palavras são importantes e como elas se inserem na discussão sobre sexualidade na escola. A partir disso, pretendo fazer um

levantamento, mapear e descrever os conceitos e entendimentos que os/as professores/as têm sobre cada um dos assuntos abordados no tema da pesquisa.

### **BLOCO 3:**

- Convidar os/as entrevistados/as à se posicionarem/darem sua opinião sobre alguns assuntos relacionados à sexualidade. Alguns possíveis estão listados abaixo\*\*\*:
- ✓ O que entende por sexualidade,
- ✓ Ensino de sexualidade na escola,
- ✓ Sexualidade e gênero no currículo escrito, como são?, são suficientes?,
- ✓ Materiais para trabalhar o tema nas aulas,
- ✓ inclusão no currículo escolar das questões de gênero,
- ✓ namoro na adolescência,
- ✓ namoro na escola / relações afetivas na escola,
- ✓ namoro na “terceira idade”,
- ✓ métodos contraceptivos,
- ✓ casamento (entre casais heterossexuais e homossexuais),
- ✓ manifestações públicas de carinho de casais heterossexuais e homossexuais,
- ✓ adoção de crianças por casais homossexuais,
- ✓ relacionamentos amorosos envolvendo mais de duas pessoas,
- ✓ bissexualidade, transexualidade, travestilidade,
- ✓ família.

\*\*\*Outras questões que tenham surgido ao longo das entrevistas podem ser contempladas aqui.

## Apêndice 4 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

### ENTREVISTA COM A PROFESSORA Jacarandá (nome fictício)

**Data da entrevista: 28/04/2016**

**Início: 15:20h /Término: 16:18h**

**Legenda:**

**(T:) Fala de Tayline**

**(R:) Fala Jacarandá**

T: Então, Jacarandá, te agradeço por você ter aceitado participar... E eu queria te pedir pra você começar falando pra mim um pouquinho da sua profissão, da sua... como que foi a sua história, pra fazer o curso de ciências biológicas, como você escolheu a profissão de ser professora...

R: Uai... é uma profissão... Assim eu me encantei pela biologia, e comecei... é... fiz até o mestrado de microbiologia, mas depois era tudo em área de médica, e aí eu passei na prefeitura, o salário era bom na época... então, eu até abandonei [o mestrado], porque eu achei o curso assim... muito voltado pra uma área que eu não gosto...

T: Entendi, você não chegou a terminar o mestrado não?

R: Não. Porque assim, na época você era obrigada a fazer na UFMG, todas as matérias... e aí você tinha que fazer: virologia, bacteriologia, micologia... é... a parte de... como é que é? É... bioquímica... a bioquímica foi pior do que a bioquímica do que quando eu fiz na graduação. Então... aí depois eu me arrependi porque eu fui aceita no... no... mestrado de bioquímica, que era de uma área que eu gostaria de ter feito, que era da fermentação, mas... eu optei lá porque eu já era... já estava no departamento de “micologia” aí eu fiquei, sabe? Mas depois eu me desgostei daquilo...

T: Uhum, você fez a graduação lá na UFMG?

R: Fiz. E aí... ah era muito... uma brigaiada, aí quando a minha colega que... é... defendeu a tese, foi dar aula na ciências médicas e ganhava menos que eu trabalhando em uma escola aí de bairro aí, falei: “Ah não, tenha dó! Aí, também já demais”. Aí eu passei na prefeitura, fui ficando... gosto da minha profissão, né? Eu num... num desgosto não, acho que eu sempre gostei de dar aula de... de... coisa e tal... A única coisa que eu achei que na vida eu ia... não ia precisar de fazer um outro concurso, eu ia... aposentar e fazer as coisas que eu gosto... as parte de pesquisas e tal... mas não foi possível, continuei, né? Agora estou quase terminando...

T: Quando você estava quase aposentando do primeiro cargo você fez o concurso de novo.

R: Fiz o concurso de novo. Aí, o salário foi diminuindo tanto que aí... e aí do meu grupo eu sou a única que ainda não aposentei. Mas eu falo com o pessoal agora não, agora tá ficando muito... ah está ficando muito chato dar aula. Porque assim, menino não precisa fazer nada, você tem que ficar brigando, chamando a família, insistindo, né? Então é aquela coisa difícil de você trabalhar hoje em dia. Esses dias mesmo eu corrigindo as avaliações dos meninos... aí o menino escreve o nome com... Henrique com “m”, o outro escreveu Sousa com dois “s” e com letra minúscula, até olhei lá, vê se. às vezes. é um Sousa diferente, né? Aí eu falo: “Gente, como que o menino chega no sétimo ano nem o nome está sabendo?... Então eu já, pega um menino hoje você tem que ficar ensinando o menino a ler, insistindo... ah não... é um pouco difícil, acho que já...”

[uma criança entrou na sala e ela cumprimentou: “oi tudo bom?”]

T: Você acha que antes era mais fácil dar aula? Por causa dos alunos? O tipo de aluno que tinha?

R: É porque, antes, o aluno tinha que fazer uma coisa pra passar, com esse negócio agora, de reprovar só no final do ciclo... não é que eu queira que o aluno seja reprovado, mas eu acho assim, se o aluno, é... vai ser... é... se ele não conseguiu a nota para ser aprovado, ele teria que voltar em um outro horário, e refazer com uma carga horária tudo aquilo. Então, você moralizava, né? Que o menino saberia que: “Ah se eu não estudar...”, né? A prefeitura pôs até um esqueminha que era uma... um estudo intensivo, mas eu acho que começou a reprovar tanto, que eles pegaram e... que aí, o menino não vinha fazer, aí o menino não sei o quê, eles pegaram e tiraram, então nós retrocedemos, e agora você tem que ficar brigando com o menino, com a família, insistindo, para que ele aprenda alguma coisa... Então eu acho que está muito difícil... acho que também a gente vai ficando mais velha e coisa e tal, aí vai perdendo aquela...

T: É pode ser, mas há uma mudança mesmo no perfil dos alunos né? Eu acho que há mesmo assim pensando na época que eu era aluna e hoje como professora...

R: Não é que mudou o perfil... é que hoje basta números, não se sabe qual resultado se tem lá, então você fica vendo... Na minha época, meu pai tinha oito filhos, ele dava estudo até o segundo grau, depois se a gente quisesse fazer uma faculdade, a gente que se virasse. A gente só podia passar na Federal, então todo mundo da minha casa passou na Federal, a gente tinha que estudar, se virar, não é? E o estudo fazia parte assim da vida da gente. Hoje as pessoas têm muita coisa pra fazer, até em uma sala de aula, você vê que assim... eu falo: “Gente... tudo tem que ter concentração! Vocês querem ficar na sala de aula

virado para o colega, conversando e aprendendo? Não existe isso! Não é?” Eles estão muito solto, a família é... tem coisas que são gozadas, família assim, você insiste as vezes pra família vir e tals... aí você manda uma ocorrência. Essa semana mesmo, eu mandei uma ocorrência pra encapar o livro, que eu exijo todo ano, porque eu acho que o material que o aluno ganha... a gente tem que ver que o público é o dinheiro de alguém que está saindo, né? Então precisa ser conservado, então eu tenho assim essa coisa, eu insisto... aí quando não tem mais jeito eu mandei uma ocorrência para a família, pois desde o começo do ano eu estou pedindo a capa no livro, aí o... o... e coloquei assim, que o livro vai ser usado por mais um ano. Eu sabia que não, mas com essa dificuldade, né? Cortando tanto de... de... o governo cortando um tanto aí de verbas, esse negócio todo, fazendo tanta economia, a gente não sabe se vai receber outro livro, aí a família escreveu: “O livro... a edição é até esse ano”, não sei o quê...

T: Foi mais fácil falar que não vai ser usado mais, do que encapar o livro, né?

R: Não, pois é aí vem com “favor observar”. Sim, eu sei. Mas se eu não fizer essa cena assim, eles não encapam e eu não sei se nós vamos receber. Então, encapar eles vão encapar, porque chegou um momento que eu ponho lá na coordenação, eles arrumam capa, mandam trazer de casa, fazer qualquer coisa, tem uns que são resistentes, pra quê? Pra quê? Eu falei: “Gente o livro fica imundo, sujo, todo... você vê, quando o professor não cuida o estado do livro é ‘nato’”.

[A Jacarandá levantou para fechar a porta devido ao barulho]

T: Começou o recreio já, né? Estamos no horário do recreio.

R: Então, por exemplo, no trabalho que vocês estão fazendo de educação sexual, era super legal antigamente, porque como se diz, eu até brincava com os meninos... “Ah, quanto que vai valer?” [isso seria uma fala dos alunos para saber quantos pontos seriam distribuídos pelas atividades da aula]. Eu falei: “Ué, sexo a gente faz por prazer, não é? Não faz por ponto nem nada não”. Mas assim, a gente trabalhava muito a parte de teatro, eu bolava ali umas coisas da vida diária deles, os conflitos entre pais e filhos, as drogas... e era super legal. E tinha os problemas também, porque, às vezes, os problemas familiares apareciam sempre lá naqueles teatros. Às vezes, eu passava até uns apertos, porque saiam coisas assim da família, problemas que eles estavam vivendo. Hoje... aí, quando entrou essa Escola Plural, ah não... professora pode fazer isso não... não sei o quê... você não consegue mais ter aquela coisa que tinha, né?... Mais envolvimento, eles são mais envolvidos com as coisas deles próprios...

T: Você acha que eles, hoje em dia, não se interessam pelas aulas de sexualidade?



R: Eles interessam, sabe? É... eles gostam, interessam, mas assim, a gente... eu vi que a participação deles era maior, assim, quando a gente tinha alguma atividade pra fazer... exemplo, dividir a turma... ah vamos apresentar os teatros, os negócios, lembrava que eu fazia isso, com primeiros socorros, com coisa... valia uma... uma... valia uma participação, mas não era uma coisa assim, 20, 30... agora, ah... “Quanto que vai valer?” [os alunos perguntam isso]. “Ah... só isso? Então não quero fazer não” [os alunos respondem ao ouvir da professora o valor da atividade]. Porque sabe que, se fizer ou não, vai passar de ano! Então ficou mais difícil de você trabalhar.

### **10:10min**

R: E... mas assim... hoje fica mais complicado, eu não sei muito te dizer o porquê. Mudou, né, o adolescente? E é interessante que eles têm muito mais acesso, sabem, mas eles continuam não praticando nada do que a gente fala não... não sei...

T: Pensando assim no ensino de sexualidade na escola, queria te pedir pra você pensar umas, algumas palavras, uma ou mais palavras, pra gente conversar um pouquinho sobre essas palavras. Palavras que tenham a ver com o ensino de sexualidade nas escolas.

R: Uai, se você falar é “sexo”, né? Eles acham que tudo, todos os seres fazem sexo igual o ser humano, então quando a gente trabalha com ciência é... eu pergunto: “Reprodução sexuada?” “Uai, professora, os dois, né, se relacionam...”. Eu falei: “Nem sempre, não precisa de encontrar os corpos. Por exemplo, peixe... a fecundação não é interna, nem nada”. Então, eles trazem assim: falou sexo pra eles é sempre o ato. É... eles acham que todos os seres que façam a reprodução sexuada têm que fazer o ato sexual, os dois corpos se unindo e aquelas coisas e pá. É outras palavras? Ah, “prazer”, né? A gente até é... eu tinha até uma brincadeira que eu fazia com os meninos, umas... um teste de desinibição então eu punha essas palavras no... eles iam falando quando você pensa em sexo, quais as palavras que você pensa?

T: Você já fez esse jogral, assim esse jogo com os meninos?

R: É, fazia quando eu fiz um curso aí, aí eu aprendi a fazer isso, aquele... não sei que lá pimenta... como que é? Um joguinho de... sal, pimenta, e aí quando falava uma palavra, por exemplo pimenta todo mundo trocava de lugar, sempre faltando um lugar, né? E aí depois...

T: E quem ficava em pé fazia o quê?

R: Ah, fazia aí, pagava um... fazia uma brincadeira, teria que... é... não é... não sei se era esse... não tem uns da cadeira e tem esse da pimenta. Não, esse joguinho era assim, a gente põe um monte de palavras que eles pensavam, né? “Sexo”, “amor”, é... vamos supor

“beijo” o que fosse. E aí a gente escolhia, cada um ia... a gente ia repetindo as palavras e sempre uma palavra que a gente escolhia lá, vamos supor “amor”, quando falasse “amor” todos tinham que mudar de lugar. Aí, quando falava, por exemplo, “sexo”, só aqueles que estavam com a palavra “sexo”... era mais uma brincadeira que a gente fazia só pra começar a aula. Tinha essas também da cadeira. A da cadeira eu sei que tinha a prenda, né? Aí era uma brincadeira assim de... ah, eles escolhiam lá, coisas... dançar, pagar mico, eles mesmos que escolhiam, nunca nada assim, que fosse, que não fosse possível não, né? E eles têm muita ideia de sexo assim: “Ah, vai aprender?” Aí eu falei: “Aqui, sexo não precisa de aprender não, meu filho, se fosse assim muita gente não estaria aqui hoje”, não é?! Porque é instinto, não é?! Na hora que as pessoas... e outra coisa, que eu falo muito com eles assim: “Vocês acham que nada acontece com vocês, acontece com o outro, com não sei o quê”. Que isso?! “Na hora H eu vou...”. Não é! O sexo... a gente vai se envolvendo, envolvendo e na hora H você está envolvido e nem lembra de mais nada. Então, eu falo com eles: “É melhor vocês se prevenirem, não fique achando que com você não vai acontecer, que vai acontecer do mesmo jeito com todo mundo”. E, às vezes, principalmente na escola, né? Adolescente... então assim não que a gente ligue [no sentido de relacionar] “sexo” com “gravidez”, mas a gente sempre fala em responsabilidade, né? Então, às vezes, eu faço um questionário com eles de quem que é a responsabilidade, né? Um casal de namorados... de jovens que quer relacionar sexualmente, de quem seria a obrigação de se precaver, de se prevenir? Daí eles geralmente falam que é dos dois, aí eu ainda brinco com eles: “Olha gente, a nossa sociedade, ela é muito machista, as famílias educam as filhas para não fazer sexo, e os homens, para fazer sexo”, mas ninguém trabalha, de verdade, como se coloca uma camisinha, Eu faço essa dinâmica com eles, de colocar uma camisinha, que eu falo que é útil, é o preservativo que menos tem consequência, porque não tem nenhuma contra indicação nem nada, né? Então eles podem... e o objetivo, às vezes, que eu até fugi aqui, da... da gente estar conversando de sexo é pra tornar o sexo uma coisa comum, não é? Como se fosse qualquer coisa na vida, então para que eles possam conversar entre eles, embora na nossa sociedade seja uma barreira bem grande. Eu acho que já está mais aberto, né? As famílias estão mais abertas, sabem que os jovens estão transando, né? Mas tem muita gente ainda que acha que não está não, que nada está acontecendo, que os jovens estão sempre juntos, estão viajando, estão isso, estão aquilo e a família bem achando que nada disso está acontecendo, ou fazem de bobo, né? Então, o objetivo da gente é mais no sentido de tornar o sexo uma coisa normal da nossa vida, desinibir as pessoas para que elas possam praticar o sexo, e

eles estão praticando cada vez mais cedo e de uma forma segura, nunca falando, “não...”, nem explorando só a parte... claro que o trabalho, porque agora não trabalho mais com nono ano, então no oitavo ano, eu dou enfoque também que é da matéria, que é a parte do aparelho reprodutor, né? Mas não fico só nisso, a gente trabalha também na dinâmica, conversa, e eu acho um canal assim de estar trazendo o sexo para a nossa vida, né?

T: Eu posso colocar a palavra “responsabilidade” também? porque você falou algumas vezes, né.

R: Pode.

### **17:38min**

T: É...eu até ia te perguntar isso, assim, como que você entende sexualidade, né? Porque você falou do sexo, do... de trabalhar o aparelho reprodutor...

R: Ah, eu acho que sexualidade, nem precisa fazer sexo, né? É tudo que eu acho que a pessoa faz, gosta, está satisfeita com a vida, sei lá... é uma forma de sexualidade, de viver... e acho gozado também, porque eles acham que só os homens... Eu até brinco muito com meus alunos, os rapazes, né? “Vão lá ver que está funcionando, ah está na hora de experimentar, então use camisinha, coloque mesmo”. Eu falei isso uma vez perto de uma família, o povo achou... eu falei gente é pior eles não colocar a camisinha, não é tão fácil, e na hora H...

T: É você estava querendo dizer assim que, mesmo sozinhos, pra eles tentarem usar camisinha né, pra aprender...

R: Praticarem. Não... porque quando a gente... quando... porque a gente faz uma demonstração na sala, e aí eu vejo se eles lembram de desenrolar, aí tem dificuldade...eu falo que: “Gente, é a mesma coisa”. Então assim, o menino fica nervoso, e você sabe que a ereção depende do fluxo sanguíneo, aí fica nervoso o sangue vai embora, aí pronto, começa as neuras da pessoa, de achar... de falhar... de não sei o quê, essas coisas todas, que principalmente os rapazes têm, e eles se acham “o bom”, que eles sabem tudo, falei: “Olha, não sabe nada, sexo é uma coisa que você faz, é uma coisa de dois então precisa ser trabalhado, vocês acham que é só a penetração e a mulher está satisfeita. Nem sempre”. A mulher não chega, às vezes, no clima do homem, né?! Então são coisas que a gente trabalha assim no dia a dia.

T: Então assim, sexualidade está muito relacionada então com o ato sexual?

R: Não.

T: Não só com o ato, não só com o sexo em si?

R: Não, aliás eu já vi várias definições de sexualidade, que pessoas que nem praticam sexo pode ter sua sexualidade, não é? Ah, e o que eu ia falar assim, eles acham que, por exemplo, o homem pode se masturbar e a mulher não, aí: “Que isso professora...”. E tem uma dinâmica que é muito legal, que a gente coloca... não, assim... e eu gostava muito de fazer com os meninos, que era fazer dois corpos, um masculino e um feminino. E aí quais seriam as áreas eróticas, essas coisas, aí você vai vendo que...

T: Mas você fazia desenhado, ou você pegava algum modelo?

R: Não eles deitavam, desenhavam e depois eles iam colocando lá. Um grupo ficava com o corpo feminino e o outro com o corpo masculino, e aí depois a gente juntava os dois corpos e você via que as áreas batiam, sabe? Aí eu falei: “Pois é, tanto é no homem como é na mulher”. Por exemplo, os homens colocam lá a mama da mulher, né? Aí você vê assim os rapazes querendo mostrar o tronco assim bem sarado... então são coisas bem normais. No corpo, a sexualidade está bem presente em tudo.

T: E como que é a questão de trabalhar a sexualidade com a família dos alunos, por exemplo? Os pais vêm na escola dar um retorno, eles concordam ou não? Como que funciona?

R: Olha, atualmente, quando a gente começou a gente pediu opinião, mandava questionário pra casa, pedia autorização, aquela lenga toda, sabe? Alguns achavam que não, e a partir de um tempo a gente parou de pedir, porque tinha muita complicação. Então, agora a gente não pede não, mesmo porque o nosso aluno, a gente, às vezes, sabe mais coisa deles que a família, eles não sabem nada, você xinga mas aí quando você chama a família eles ficam: “Ah, mas o quê isso?” Eles são incapazes de abrir um caderno, de olhar, eles vêm com aquele discurso: “Ah, eu sou muito amigo do meu filho”... menos pai, menos mãe, sabe?

T: Entendi.

R: E eles acham que porque o menino manipula esse tanto de tecnologia: “Não, quê isso?” [seria uma fala do pais], falei: “Não... ele é um adolescente, ele não tem a vivência da vida, ele não sabe de nada”... assim, ele sabe muita coisa, mas não sabe, não é?

T: Uhum

R: Eu acho que eles são muito mais desenvolvidos que a gente, são muito atirados, mas, ao mesmo tempo, eles têm... assim, não têm medo de nada, acabam se envolvendo em muitas coisas, se a família não está presente, eles vão ousando tanto que acaba, né? A pouco tempo teve uma menina grávida, aí eu perguntei: “E aí? Está tudo bem?” e ela respondeu: “Ah professora...”. falei: “É, gente, criar filho...”. Igual, eu falo com eles: “Teu

namorado, teu marido você descarta. Teu filho você não descarta”. Aí, tem aquela série de problemas: as pessoas têm um filho, o filho... depois casa, não leva o filho... o filho fica criado com a avó... aí, aquela problemática toda que dá na escola, né?

T: E essa moça que estava grávida ela tinha quantos anos?

R: Ah, ela tava no oitavo...

T: No oitavo ano? Devia ter uns 13, 14?

R: Não, deve ter uns 14 ou 15.

T: 14 ou 15, e como você viu assim, a escola teve algum tratamento diferenciado com ela? Os alunos? Como que era?

R: Ah... os alunos acham lindo, maravilhoso, eles não têm um preconceito não.

T: Mas mais as meninas ou os meninos também? Como que é?

R: Ah, todo mundo, eles curtem aquilo, aquela barriga, aquela coisa, mas a noção deles de filho é uma coisa assim, oba-oba, né? Não acham que o filho é uma coisa que... é legal, mas eu falo: “Gente, filho é bom! Mas é no momento que a gente viveu a vida da gente, curtiu, foi é... passeou, andou, curtiu bastante, aí resolve ter um filho: é legal!”. Porque o filho depende de um cuidado, de estar coisa, então fica sempre falando com a gente: “Ah... mas eu não tenho tempo pro meu filho”. Uai? Pelo amor de Deus, né? É o que mais tem na escola é “não tenho tempo”.

T: E quem vai ter? quem vai ter tempo, né, pro filho?

R: Não... pois é. Mesmo que as pessoas acham que é dar coisas materiais... Não! Precisa de abrir o caderno, é um ato de amor, conversar alguma coisa, mas a gente vê, assim, muito hoje em dia, às vezes... eu lembro assim, na minha casa, se a gente chegasse com uma borracha diferente, minha mãe perguntava ou meu pai: “De quem que é?”. Hoje eu chego com um celular do último tipo e ninguém pergunta... né?

T: É.

R: Então são... também os valores né? Então ficou assim, uma geração que podou muito, e depois uma geração que liberou muito... eles gostam, eu acho que eles gostam que a família esteja presente... porque, às vezes, eu falo: “Gente, vocês não têm pai nem mãe não? Pra assinar as coisas?”... “Ah, fala com meu pai e com minha mãe”. Aí uma coisa que a gente trabalha muitas vezes na adolescência, quando eles começam, né? Porque aí eles começam a achar que são donos do mundo, querem ir pra todos os lugares, falei: “Não é assim não, gente. Você tem 13, 14 anos, sua família tem que ter uma ascensão, é tal até tal hora”. É assim, ah... não quer... eu sempre falo com eles assim: “Antes você ia na casa da avó ou no sítio, estava ali junto com o pai e a mãe, aí de repente, você ficou

adolescente, você mudou o seu grupo”. Não é que você não possa ter... claro que é uma hora da gente estar distanciando mesmo da família, né? Então a família precisava de estar mais presente também na escola, da gente estar trabalhando isso, que o pai e a mãe têm que saber que o filho também tem que ter o grupo dele, mas ele também não pode abandonar o grupo familiar... “Ah não, não vou não que minha avó é muito chata, não sei o quê”. Aí começa aquela confusão dentro de casa. Eu falo: “Vocês têm que ter um termômetro aí, vai lá, depois reivindica pra vocês irem nas coisas suas, vocês não... vocês querem fazer frente e querem que tudo seus sejam atendido”. Aí começa as dificuldades e atrapalha muito esses conflitos internos.

T: Entendi. E você acha que essa moça que engravidou, por exemplo, a escola tratou ela diferente de alguma forma?

R: Não. Você diz diferente em qual sentido?

T: Qualquer um, tanto no sentido de... de um tratamento pra mais, pra benefício, ou não, ou pra uma discriminação, ou, às vezes, pra ajudar ela a conciliar as coisas, ou não? Como que foi?

R: Ah, eu não sei não, porque não era da minha turma, mas na escola, eu acho que nós já temos serviço de mais, infelizmente, né? Nós não temos quase que participação nenhuma da família. A família participa aí quando que, até o quarto ano, quinto ano, depois, aumenta um pouquinho no sétimo ano, porque eles também começam a não levar, quando manda uma notificação que vai ter uma reunião, eles não mandam nada, eles vão escondendo tudo da família o que a escola está fazendo para não ter que vir, para não ver, sempre aparece pais aqui: “ Ah, mas ele não me entregou isso, ele não me entregou aquilo, sabe? Então é esse problema.

**28:54min**

T: Você acha que a questão da religião é um ponto que interfere no ensino de sexualidade na escola?

R: Ah, eu não sei te dizer não.

T: Não? Então porque essa questão não aparece assim? Talvez por isso.

R: É, acho que não...

T: É porque tem alguns professores, que, às vezes, contam alguns casos, por isso que eu estou te fazendo essa pergunta assim. Porque, às vezes, alguém da família vem procurar, porque a religião não aceita o que está sendo ensinado...

R: Não, assim, é uma coisa mais informal que a gente faz, o trabalho não tem assim... é... é a gente conversar com eles assim, é mais um diálogo...

T: Hoje como que é a questão do trabalho de sexualidade nas suas aulas? Você marca um dia pra trabalhar, ou você trabalha de acordo com o que aparece?

**30min**

R: Não, eu tenho no... no... eu trabalho assim, no oitavo e no nono ano, porque a gente divide a turma, aqui no laboratório, porque no laboratório só cabe metade da turma. Então eu fico com a outra metade, aí eu trabalho. Então, eu trabalho o assunto duas vezes [por mês], de 15 em 15 dias eu estou trabalhando com eles, e... mas eu não fico muito preocupada com esses negócios de religião não, não tive nenhum problema com isso não.

T: Mas como que é o trabalho de sexualidade, você tem o dia certo pra trabalhar, ou você trabalha de acordo com o que aparece?

R: Não, eu tenho o dia certo, que é, por exemplo, se toda terça, aí vêm os ímpares, aí eu fico com os pares, aí os pares vão ter a aula, e depois eu pego os ímpares e a gente trabalha.

T: Então, de 15 em 15 dias, você trabalha sexualidade, com a parte da turma, né?

R: Sim, às vezes acontecem algumas outras coisas... tem provas nos últimos horários, tem a hora cívica, mas o projeto é assim laboratório e educação sexual. E já no sétimo e no oitavo, a gente trabalha, mas não é uma coisa assim, não é o projeto que vai... eu falo na sala quando dá chance, porque eles eram muito imaturos, eles riam, ficavam o tempo todo rindo, então os meninos... era difícil de você trabalhar. Então quando a gente trabalha no oitavo e nono, já é uma coisa mais... porque eles já estão vivendo aquilo, e aí já é mais fácil da gente trabalhar, os outros meninos ficam rindo demais, acham graça de tudo que você fala, até hoje eles riem.

T: É, e como que você entende assim, que no oitavo e no nono ano, eles estão vivendo mais a questão da sexualidade?

R: Não, até que no sétimo e no oitavo, no sexto e no sétimo eles já estão vivendo, alguns, agora já no...

T: Em que ponto? “Vivendo” como assim, você fala?

R: Ah, vivendo a sexualidade deles, eles vivem se agarrando aí...

T: Em questão de namoro? É isso?

R: Namoro... hoje mesmo eu vi e falei, acho que tinha um festival de beijo, porque se beijaram ali quase uns 5min e aí o outro caszinho se beijou, sabe? Então essas coisas assim de... o negócio de hoje em dia, essa necessidade de aparecer... o negócio deles é quantidade, não é qualidade, né? Eles vivem muito isso... sendo ousada, né? Então... eu falo: “Gente”...

T: Mais pras meninas assim? Quando você fala ousada...

R: Não pra todos os dois. Hoje mesmo eu passei... Eu não vou me meter mais, porque fica achando que a gente é quadrada que a gente é isso, que a gente é aquilo, já tem tantos problemas na sala de aula... Mas eu vi lá, veio um casalzinho beijooooou mesmo, aqueles beijos igual de televisão, aquela coisa, daí a pouquinho o outro, e ainda tem plateia...

T: E esses já eram do sexto, do sétimo ano?

R: Não, devem ser do nono, mas tem muitos do sexto, não posso falar não, as meninas já chegam assim, bem... eles acham que a vida é uma novela, um teatro, né? Que tudo assim acontece daquele jeito.

T: E aí no oitavo e no nono o que muda? O que aumenta?

R: Não, continua do mesmo jeito.

T: Estou perguntando porque você fez um ponto de comparação, assim que o sexto e o sétimo já vivem, mas o oitavo e o nono...

R: Eu acho que já vivem mesmo a sexualidade, muitos, sabe?

T: De praticar o ato sexual?

R: Ah, muitos já praticam... eu não tenho certeza... porque, ah hoje em dia, isso aí não é barreira pra eles não e, às vezes, a gente sempre tem casos de gravidez, porque eles nunca acreditam... eles acreditam em todas aquelas bobagens, aqueles joguinhos, fazem aquelas perguntas: “Ah a primeira vez não engravida... tomando anticoncepcional antes e um depois...” falam um pouco sobre a pílula do dia seguinte... são coisas que eles trazem assim, e acham que não, sempre acham que não vai acontecer, ah a camisinha furou... aí eu falo: “Vocês acreditam, gente, que a camisinha furou? Você enche a camisinha ela fica desse tamanho e esse tanto de camisinha furando aí? Eu acho que não é, vocês vão, entram no sexo assim, parecendo uma novela, um cinema, e vocês... Não é que a gente quer reprimir, mas vocês têm que saber que o sexo não é isso, não é? Sexo é uma coisa de amor, de cumplicidade, de ter prazer, né? Então é uma coisa assim, que duas pessoas que estão ali porque querem, porque estão em uma sintonia, em alguma coisa, não é só que vai praticar pelo prazer pela coisa, porque todo mundo está praticando, acho que não é não”.

T: Você tem algum material? Alguma coisa assim desses joguinhos que você possa me mostrar, ou me passar essas perguntinhas que você falou que faz, às vezes, pra eles?

R: Ah, tem que procurar lá em casa, está? Porque, eu não sei mais deles não, é aquele da batata quente que a gente faz... essas aí eu sei que tem lá... até que eu falava, que primeiro eu tive que atualizar né, como que era? ... que a pessoa... tem um termo antigo aí... agora eu nem sei mais... aí depois era peroba. (pausa) Esqueci o nome que os meninos não



sabiam, depois era peroba, agora já nem sei mais o quê que é, quando o homem faz, até esqueci qual que é o termo atual. Ah, tem uma coisa também meio que da minha época: “Ah, menino para de ficar gozando o outro”... eles riem, porque gozar é de sexo, eu falei; “Isso era uma gíria nossa”. Então hoje eu tive que aprender “parar de ficar zuando o outro aí”, aí a gente tem q se atualizar... “parar de ficar zuando”, porque se eu falar “gozar” eles acham que gozar é só no sexo, e era uma gíria nossa, então pronto...

T: É eu conheço, eu falo...

R: Mas você não pode falar na escola mais não.

T: É, né?

R: Porque eles acham que esse gozar... “Que isso professora, tá doida?”.

T: Você estava falando aí, desses casaizinhos, né?... que namoram na escola e tudo, como que você vê assim essa questão do namoro na adolescência? Independente de ser aqui na escola ou não. E como que você vê isso aqui na escola? Qual que é o limite? Pode não pode?

R: Ah, eu acho que pode, agora eu acho que... eu falo muito com eles, esse negócio de você ficar esfregando um no outro, você esfregaria isso na frente da sua mãe e do seu pai? “Ah, que isso professora?” Então eu acho que também não é na escola, porque eu acho que quem entra quem sai fica achando, nossa a escola, né? Porque infelizmente há um preconceito. Agora, que o namoro deles é algo completamente diferente, eu falo, gente isso aí acontecia, com todas as famílias, bastava sentar no sofá e não ter ninguém pra tudo rolar, igual rola hoje, mas as pessoas em público não ficavam assim não, mas é um costume deles, é o mundo deles, eu não me preocupo com isso não, mas eu acho que na escola deveria ser... menos, né? Porque assim, eu olho um menino um dia está com uma menina, no outro dia está com outra beijando, aí o povo fala assim: “É da geração deles”, mas eu acho que podia ser menos. Eles preocupam mais em mostrar o corpo, não é? Se você deixar cada dia eles vêm com um short menor, com uma blusinha menor, é um culto ao corpo, então é aquele problema, porque quem não tem um corpo bonito, quem não tem uma aparência erótica, não é? Parece que não tem sexualidade. Então fica assim, são as barreiras de hoje em dia, você tem que ter... se você não é bonita de rosto, tem que ter um corpo, pra dar tesão no outro, é a palavra bem verdade é o jeito deles se relacionar é ficando tesão um ao outro... é coisa deles... eu não... Eu não preocupo com isso não, eu acho que é da geração deles, é uma geração mais aberta, mais coisa...

**40min**

T: Você acha que a escola precisa também aceitar isso aqui dentro do espaço escolar? Essas mudanças...

R: É, mas na hora que eles vão se beijar eles vão se esconder,

T: Eles vão pra trás do prédio...

R: ...pra um cantinho, então quer dizer que no fundo eles também têm lá os preconceitos deles, não é uma coisa tão aberta assim não... “porque alguém pode ver, porque não sei o quê”... só pode ver a turma deles, os outros não. Então eu falo: “Gente, eu acho que não é bem por aí não, vocês podem namorar podem coisa, mas eu acho que existem os lugares, né?” É a mesma coisa de você ir pra uma praia e o povo estar transando. Às vezes, a gente vê em praia, deixa as pessoas, sei lá, acho que o sexo é uma coisa das duas pessoas, é uma intimidade, não precisa ser uma coisa que está todo mundo vendo, explorando, né? Sei lá, eu estou colocando a minha opinião.

T: Uhum, claro...

R: E, às vezes, eu falo com eles: “Eu acho que você não precisa ficar fazendo ali, preocupado no que vai acontecer, quanto você estiver fazendo sexo quer é estar à vontade, tem que estar coisa, estar com alguém que você tenha uma sintonia”... sei lá, não é esse negócio de “porque ele é o garoto mais bonito da festa então eu vou pegar” ou “aquela é a garota...”. Isso aí é coisa de adolescente, mas depois passa (risos), depois a gente vai ficando mais seletivo.

T: Eu queria te fazer mais uma pergunta, assim tem outras coisas, mas eu sei que você tem que ir embora, né? Só assim, sobre a questão dos casais homossexuais. Você acha que... como que você vê a questão dos casais homossexuais? Vale as mesmas regras? Vale a mesma liberdade?

R: Ah, vai valer, né? Aliás, aconteceu um fato até estranho, porque eu tenho um... eu vou sempre assistir os concertos, e na sala Minas Gerais, vai mais gente velha, assim mais velha do que eu...

T: E onde que é essa sala Minas Gerais?

R: É ali atrás daquele hospital... como que chama?

T: Ali na área hospitalar?

R: Não, é perto ali do Felício Roxo. E a gente compra... eu tenho dois pacotes de, de... aí geralmente vai gente jovem também, e foi um casalzinho e sentou na nossa frente, e aí eles começaram a se... Aliás se fosse qualquer casal, pega mal, né? Você sentar e ficar lá na hora de um concerto naquela coisa toda, aí eu vi a minha colega falando, ela não deu conta: “Ah, vocês podiam ir fazer isso lá no motel (risos)”. Ela ficou preocupada.

T: Ela ficou incomodada.

R: Não. Incomodada todo mundo fica, desde que você vai pra um concerto, pra ficar beijando um a outro, seja homo ou hetero, eu acho que não tem nada a ver, né gente?

T: E nesse caso eram dois homens?

R: Dois homens. Aí virou pra trás e falou assim: “Você não beija seu marido não?” Aí ela falou: “Beijo. Mas eu nunca beijaria pra ficar demonstrando aqui em uma sala de concerto não, porque eu vim pra assistir o concerto”. Então eu acho assim, também tem muito exagero, tanto do homo, como do hetero... sei lá... então, eu acho assim... choca, né? Porque a nossa geração não... a gente... aceitar a gente vai aceitar, né? Porque existe. Agora mais é..., sei lá, vai chegar em um ponto que não vai existir sexo, né? Cada um vai ser homem, mulher, vai funcionar do jeito que quiser, pronto.

T: Não vai existir sexo que você quer dizer é o sexo feminino e o masculino?

R: É. Não vai existir esses papéis. Já não existe, né? Porque tem... então eu até tenho um colega nosso que fala assim: “Depois dos 80 eu vou ser homossexual (risos), eu gosto tanto de homem que eu acho que eu vou ser homossexual”.

T: Porque será que ele falava isso assim? Depois dos 80?

R: Ah ele era doido mesmo, ele falava... Não... Ele era casado com uma estilista aí até famosa, ele era desorientado, sei lá... é difícil gostar de tudo quanto é coisa, ele já era bem avançado (risos)... Aí eu fico pensando que daqui uns tempos também não vai ter esse negócio de homem, mulher, vai ser o sexo que você quiser, no horário que você quiser, no horário que você quiser, no momento que você quiser...

T: E o que você acha disso?

R: Ah, sei lá.

T: Porque isso tem um pouco a ver com aquela discussão de gênero né? Que as pessoas têm o gênero, masculino, feminino, mas as pessoas também podem se identificar com um gênero diferente do que aquele que ele nasceu ou o que a sociedade diz. Então, por exemplo, nasce um menino, estou falando isso porque ele nasceu com pênis, aí a gente já identifica como masculino, mas quando ele começa a crescer ele se identifica com a identidade de gênero feminino, por exemplo.

R: Mas aí eu já acho que, igual esses aí, têm muito também, porque transa com homem transa com mulher, transa com não sei o quê, então eu acho que está chegando em um ponto que não tem uma definição de masculino e de feminino, vai ter de todos os tipos, eu posso ser isso ou aquilo, eu posso ser só um, eu posso ser...

T: Pode mudar toda hora.

R: Toda hora, não é tão... quer dizer hoje em dia já é menos preconceituoso isso, né? E, às vezes, eles me perguntam, a gente até trabalha também esse tema, tem até uns filmezinhos, e na escola é muito comum, né? Eu lembro uma vez que aconteceu, uma menina, eu acho que ela era muito carente, então ela se identificou com uma colega nossa, e aí alguns professores já rotularam: “E essa menina deve ser lésbica, que que é isso, toda hora...”. Eu falei: “Gente, a menina tem 12 ou 13 anos, isso aí não quer dizer não”. Mas logo depois ela ficou namorando um menino, engravidou, ele até morreu, depois ela casou de novo... Quer dizer, já rotularam a menina, que tinha mais uma carência, e como essa professora dava muita atenção pra ela e tal, o povo já estava rotulando de lésbica... “Que que é isso essa menina toda hora atrás de você, não sei o quê?” Eu falei: “Gente, eu acho que o adolescente nem tem noção disso assim tanto não”. É que eu acho que hoje em dia também, talvez o número esteja aumentando, mas você vê assim que eles não... parecendo uma carência, né? Uma coisa sei lá, a gente vê artista que era assim e de repente muda, parece que tem que ficar na mídia, parece que tem que dar um boom assim pra aparecer, sei lá. Às vezes, eu fico pensando assim, cada um assume o que quiser, isso aí é da consciência, eu não vou dizer que eu não tenho preconceito, mas que existe, existe, né? Acho que hoje existe até demais, virou uma moda também, né?

T: É, eu não sei se eu entendi certo, você falou assim, não vou dizer que eu não tenho preconceito, você acha que você tem um pouco de preconceito?

R: Ah, eu acho que todo mundo tem. Nossa, se você olhar assim o rapaz, até pessoalmente a gente fica vendo, vocês que estão jovens, um rapaz bonito com o outro assim, vocês ficam olhando, “Meu Deus, que desperdício”, né?... Todo mundo fala. Você está dividindo tantas coisas, não sei, porque que acontece assim não, mas eu acho também que o papel de homem hoje é muito difícil, né? Sempre foi difícil, e hoje acho que ficou mais difícil ainda, porque as mulheres são mais exigentes, né? Então, quando você vê também, as mulheres se liberando então... sei lá...

T: E o que você acha da questão da adoção por casais que são homossexuais?

R: Ah, eu não sei te dizer não.

T: Não, você não tem uma opinião se é a favor ou contra? Você acha que isso influencia ou não na criança? Que é uma coisa que está assim sendo muito falada ultimamente, porque ano passado teve até uma votação na câmara que definiu que família é formada por homem, mulher e seus filhos, e aí veio essa questão à tona, e os casais homossexuais? Se eles adotarem, não é família? O que você acha disso, é ou não é?

**50min**

R: Eu acho que é, né? Eu acho que é família, já que... Ah, porque, às vezes, eles me perguntam, eu falo assim: “Gente definir homossexualidade, é muito difícil, porque são muitos os fatores. Você pode nascer com pênis e se identificar com o outro sexo, até pela maneira como você foi criada, até pelo não sei o quê, pelas suas dificuldades, sei lá, vai entender a alma humana.” Então não é uma coisa assim, geralmente eles falam assim: “Ah isso é uma pouca vergonha”. Não é assim não gente, não é também assim. Agora hoje parece que mudaram os papéis, não sei também. Às vezes, eu penso até que é moda, né? Ou então será que tinha tanta coisa enrustida aí (risos) assim, não sei.

T: Você não tem uma opinião se é a favor ou contra não?

R: Não, eu já conheço casais que adotaram e não tiveram problema não, eu acho que a pessoa não... É, enfim teria que também... É a mesma coisa que eu penso, igual quando você é vegetariano e quer obrigar seu filho a ser vegetariano, então um dia ele como carne e gosta e pronto, né? Vai comer. Então, o homossexual teria que ter uma estabilidade, né? Uma coisa assim, um casal, não sei essas coisas assim, passageiras, porque é bonita, não... não sei... Porque adotar uma criança já é difícil, né? Com o pai e a mãe..., mas talvez seja minha visão, né? A visão deles seja diferente, do que é ser pai, o que é ser mãe, hoje eu acho que é uma coisa... antigamente não, né? Seria uma coisa difícil, mas hoje não, hoje seria menos complicado.

T: Oh Jacarandá, eu queria te agradecer, né? Porque eu sei que você tem compromisso...

R: Não sei se eu, se atendeu seus objetivos, e depois quando você vier aqui, eu não vou te prometer agora não, eu vou... É porque eu tinha muito material do oitavo ano, mas eu estou descartando, mesmo porque agora eu vou mudar pra uma casa menor, porque agora eu deixei minha casa maior lá pra minha irmã e eu vou pra uma casa menor, então eu estou descartando muita coisa, muita coisa eu já dei pros outros...

T: Se você achar e quiser me mandar por e-mail, ou se você juntar e quiser que eu venha buscar, você me fala, eu queria até pegar seu telefone, você colocou aqui na ficha?

R: Coloquei, é o lá de casa que é mais fácil, aí qualquer coisa você deixa...

T: Mas você vai mudar de casa você vai levar ele também?

R: Não, é que eu vou mudar pra mesma casa, só que eu vou mudar pra cima.

T: E você tem celular?

R: tenho

T: Posso anotar?

R: Pode.

T: Qual que é?

R: xxxxx-xxxx

T: Tá, ele é qual operadora?

R: Vivo.

T: Então tá, eu te agradeço, peço desculpa por qualquer coisa, porque o tempo passou um pouquinho...

R: Eu é que não sei se eu te atendi bem, porque eu tive muitos problemas hoje, aliás, eu estou mexendo com essa construção, com essa zica eu fiquei com esse tanto de apostila pra corrigir, coisas pra fechar, aí eu fiquei... Hoje eu estou meia sobrecarregada.

T: Ajudou muito, eu só tenho que te agradecer.

## Apêndice 5 - MÚSICA FLOR DE MULHER

### Flor de Mulher MC Luana Hansen

(A cada duas horas uma mulher é  
assassinada no país)  
Mulher, no topo da estatística  
32 Anos, uma pobre vítima  
Vivendo num sistema machista e  
patriarcal  
Onde se espancar uma mulher é natural  
A dona do lar, a dupla jornada,  
Sempre oprimida, desvalorizada  
Até quando eu vou passar despercebida  
A cada 5 minutos uma mulher é  
agredida  
E você, pensa que isso é um absurdo  
A cada hora 2 mulher sofrem abuso  
Sai pra trabalhar, pra quê?  
Pra ser encoxada por um zé feito você,  
Que diz: "eu não consegui me controlar,  
Olha o tamanho da roupa que ela usa,  
rapá!"  
A culpada, em todos os lugares,  
Violentada, por gestos, palavras, e  
olhares  
Alvo do mais puro preconceito  
Já que tá ruim, ela que não fez direito!  
Objeto de satisfação do prazer  
Desapropriada da opção do querer  
Agredida em sua própria residência  
Julgada sempre pela aparência  
Numa situação histórica e permanente,  
A sociedade que se faz indiferente  
Questão cultural, força corporal,  
Visão moral, pressão mental  
Levanta sua voz e me diz qualé que é  
É embassado ou não é... Ser mulher!?  
(Se eu sou mulher estou pronta pra  
lutar)  
(Se eu sou mulher eu vou sempre  
avançar)  
(Se eu sou mulher ninguém vai me  
parar,  
Ninguém vai me parar!)

(Se eu sou mulher estou pronta pra  
lutar)

(Se eu sou mulher eu vou sempre  
avançar)  
(Se eu sou mulher ninguém vai me  
parar,  
Ninguém vai me parar!)

A raiz é o espelho  
Do que eu digo  
E a semente espalha  
Tudo o que é dito  
Do seu jardim nasceu a flor  
desobediente  
Enquanto ela existir vai ser diferente  
Descluindo e criando  
Saltando barreiras  
A faraó, a verdadeira  
Valente imperatriz, revolucionária  
A pioneira, nunca retardatária!  
Se gruda nós pura ousadia  
A venenosa, erva daninha  
Lider nata na estrina  
Mulher ipanema, heroína  
No grito e no ferro  
Que nunca se entrega  
Quebrando o tabu  
Destruindo as regras  
Autêntica, polêmica, combatente  
Coloca a mulher sempre a frente  
Enigmática, apoiada pela fé  
Decidida, sabe sempre o que quer  
Estrategista, de uma mente brilhante  
Forte, corajosa, cativante  
Guerreira, campeã, atrevida  
Na luta diária pra ser reconhecida  
A dona do seu corpo imponente  
Tira provisão independente  
A favor da liberdade eliminando o  
preconceito  
Inteligente, merecedora de respeito  
A trabalhadora, a chefe de família,  
A produtora, a feminista

Levante a sua voz e me diz qualé que é  
É embassado ou não é... Ser mulher!?  
(Se eu sou mulher estou pronta pra  
lutar)

(Se eu sou mulher eu vou sempre  
avançar)  
(Se eu sou mulher ninguém vai me  
parar,  
Ninguém vai me parar!)  
(Se eu sou mulher estou pronta pra  
lutar)  
(Se eu sou mulher eu vou sempre  
avançar)  
(Se eu sou mulher ninguém vai me  
parar,  
Ninguém vai me parar!)  
Ninguém vai me parar!

A raiz é o espelho  
Do que eu digo  
E a semente espalha  
Tudo o que é dito



## Apêndice 6 - MÚSICA GENI E ZEPELIM

### Geni e Zepelim

#### Chico Buarque de Holanda

De tudo que é nego torto  
Do mangue e do cais do porto  
Ela já foi namorada  
O seu corpo é dos errantes  
Dos cegos, dos retirantes  
É de quem não tem mais nada

Dá-se assim desde menina  
Na garagem, na cantina  
Atrás do tanque, no mato  
É a rainha dos detentos  
Das loucas, dos lazarentos  
Dos moleques do internato

E também vai amiúde  
Com os velhinhos sem saúde  
E as viúvas sem porvir  
Ela é um poço de bondade  
E é por isso que a cidade  
Vive sempre a repetir

Joga pedra na Geni!  
Joga pedra na Geni!  
Ela é feita pra apanhar!  
Ela é boa de cuspir!  
Ela dá pra qualquer um!  
Maldita Geni!

Um dia surgiu, brilhante  
Entre as nuvens, flutuante  
Um enorme zepelim  
Pairou sobre os edifícios  
Abriu dois mil orifícios  
Com dois mil canhões assim

A cidade apavorada  
Se quedou paralisada  
Pronta pra virar geleia  
Mas do zepelim gigante  
Desceu o seu comandante  
Dizendo: "Mudei de ideia!"

Quando vi nesta cidade

Tanto horror e iniquidade  
Resolvi tudo explodir  
Mas posso evitar o drama  
Se aquela formosa dama  
Esta noite me servir

Essa dama era Geni!  
Mas não pode ser Geni!  
Ela é feita pra apanhar  
Ela é boa de cuspir  
Ela dá pra qualquer um  
Maldita Geni!

Mas de fato, logo ela  
Tão coitada e tão singela  
Cativara o forasteiro  
O guerreiro tão vistoso  
Tão temido e poderoso  
Era dela, prisioneiro

Acontece que a donzela  
(E isso era segredo dela)  
Também tinha seus caprichos  
E ao deitar com homem tão nobre  
Tão cheirando a brilho e a cobre  
Preferia amar com os bichos

Ao ouvir tal heresia  
A cidade em romaria  
Foi beijar a sua mão  
O prefeito de joelhos  
O bispo de olhos vermelhos  
E o banqueiro com um milhão

Vai com ele, vai, Geni!  
Vai com ele, vai, Geni!  
Você pode nos salvar  
Você vai nos redimir  
Você dá pra qualquer um  
Bendita Geni!

Foram tantos os pedidos  
Tão sinceros, tão sentidos  
Que ela dominou seu asco  
Nessa noite lancinante

Entregou-se a tal amante  
Como quem dá-se ao carrasco

Ele fez tanta sujeira  
Lambuzou-se a noite inteira  
Até ficar saciado  
E nem bem amanhecia  
Partiu numa nuvem fria  
Com seu zepelim prateado

Num suspiro aliviado  
Ela se virou de lado  
E tentou até sorrir  
Mas logo raiou o dia  
E a cidade em cantoria  
Não deixou ela dormir

Joga pedra na Geni!  
Joga bosta na Geni!  
Ela é feita pra apanhar!  
Ela é boa de cuspir!  
Ela dá pra qualquer um!  
Maldita Geni!

Joga pedra na Geni!  
Joga bosta na Geni!  
Ela é feita pra apanhar!  
Ela é boa de cuspir!  
Ela dá pra qualquer um!  
Maldita Geni!

