

# **GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS**

## **Organizadores:**

Katemari Diogo da Rosa

Marcio Caetano

Paula Almeida de Castro.

# **GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS**

Katemari Diogo da Rosa  
Marcio Caetano  
Paula Almeida de Castro  
*(Organizadores)*

**Conselho Editorial:** Alana Lima de Oliveira  
Antonio de Pádua Dias da Silva  
Betânia Maria Oliveira de Amorim  
Cleidiane de Oliveira Silva  
Eduardo Gomes Onofre  
Eronides Câmara de Araújo  
Francisco Felipe Paiva Fernandes  
Gilvan de Melo Santos  
Jhonatan Leal da Costa  
Katemari Diogo da Rosa  
Manuela Aguiar Araujo de Medeiros  
Maria Eulina Pessoa de Carvalho  
Rozeane Porto Diniz  
Tânia Maria Augusto Pereira

Katemari Diogo da Rosa | Marcio Caetano | Paula Almeida de Castro  
(Organizadores)

# **GÊNERO E SEXUALIDADE: INTERSECÇÕES NECESSÁRIAS À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS**





**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Antenor Navarro; 151 - Prata - Campina Grande/PB | CEP: 58400-520

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

**Sobre o ebook**

**Design da Capa** Luiz Felipe de Oliveira Ramos

**Projeto Gráfico e Editoração** Jefferson Ricardo Lima Araujo

**Ficha Catalográfica** Jane Pompilo dos Santos

---

G326 Gênero e sexualidade: interseccções necessárias à produção de conhecimentos [Livro eletrônico]. / Katemari Diogo da Rosa, Marcio Caetano, Paula Almeida de Castro (organizadores). Campina Grande: Realize Editora, 2017.  
4230kb. - 313 p.: il.

<http://www.editorarealize.com.br/revistas.php>

**ISBN EBOOK 978-85-61702-45-8**

1. Comportamento humano. 2. Sexualidades. 3. Feminismo. 4. Epistemologia. 5. Gênero. I. ROSA, Katemari Diogo da. II. CAETANO, Marcio. III. CASTRO, Paula Almeida de. IV. Título.

21. ed. CDD 300

---

## Sumário

### **APRESENTAÇÃO, 8**

Katemari Rosa | Marcio Caetano | Paula Castro

### **EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA: TEMAS CENTRALES, 12**

Norma Blazquez Graf

### **CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DEL MOVIMIENTO FEMINISTA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE , 32**

Alejandra Restrepo

### **ENGAJAMENTO POLÍTICO E FAZERES ACADÊMICOS: PISTAS PARA EMBARCAR EM PESQUISAS FEMINISTAS, 56**

Jimena de Garay Hernández

### **FEMINISMOS, SUJEITOS POLÍTICOS E TERRITÓRIOS, 80**

María Franco García

### **GÊNERO E SEXUALIDADE COMO CAMPOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EDUCACIONAL, 95**

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

### **FEMINISMO, VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE!, 111**

Amanda Motta Castro

### **NARRATIVAS ENTRECruzADAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM TERRAS DE GAUDÉRIOS , 124**

Treyce Ellen Silva Goulart | Mary Rangel | Luiz Otávio Borges

### **PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA REIVINDICAÇÃO DE HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA, 143**

Anderson Ferrari (UFJF) | Marcos Lopes de Souza (UESB)

Roney Polato de Castro (UFJF)

**A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA INEXISTÊNCIA: EDUCAÇÃO E  
LESBIANIDADE , 166**

Keith Daiani da Silva Braga | Arilda Ines Miranda Ribeiro | Marcio Caetano

**ETNOGRAFIA DA PRISÃO DE MULHERES: VULNERABILIDADES  
SOCIOCULTURAIS E EDUCACIONAIS DAS MULHERES PRIVADAS  
DE LIBERDADE E DE SEUS FILHOS E FILHAS, 193**

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos | Sandra Maciel de Almeida  
Paula Almeida de Castro

**RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: CADA DIA MAIS  
NO CENTRO DO DEBATE POLÍTICO NO BRASIL, 223**

Fernando Seffner

**O RETRATO DA MASCULINIDADE BRASILEIRA  
NA/PELA CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS  
E O QUE NÓS PESQUISADORES(AS)/ATIVISTAS TEMOS A VER  
COM ISSO?, 246**

Suely Aldir Messeder

**DIALOGOS E TENSÕES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO  
SOBRE AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS, 258**

Fernando Pocahy

**A PRODUÇÃO DAS HOMOSSEXUALIDADES NA HISTORIOGRAFIA  
LITERÁRIA, 270**

Carlos Henrique Lucas Lima | Marcio Caetano

**EFEITOS COLONIZADORES NA POLÍTICA E NO PRESENTE: DEUS  
ESTÁ NO CONTROLE E NAS ARTES DE GOVERNAR?, 287**

Alexsandro Rodrigues | Matheus Magno Fim dos Santos  
Steferson Zanoni Roseiro | Davis Moreira Alvin

**A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES  
PARA A EPISTEMOLOGIA DE GÊNERO, 315**

Ana Célia de Sousa Santos | Lícia de Sousa Leão Maia



**O ESTADO DA ARTE SOBRE A SAÚDE SEXUAL DOS  
ADOLESCENTES, 331**

Waléria Bastos de A. G. Nogueira<sup>1</sup> | Ivoneide Lucena Pereira<sup>2</sup>  
Jordana de Almeida Nogueira<sup>3</sup> | Sandra Aparecida de Almeida<sup>4</sup>

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE SEXO, 344**

Sandra Aparecida de Almeida<sup>1</sup> | Josefa Eliziana B. Crispim<sup>2</sup>  
Waléria Bastos de A. G. Nogueira<sup>3</sup> | Jordana de Almeida Nogueira<sup>4</sup>

**CUIDADO À MULHER: O QUE DIZ A POLÍTICA NACIONAL DE  
SAÚDE INTEGRAL LGBT, 354**

Andrea Alice Rodrigues Silva | Leticia da Silva Cabral

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA LUTA CONTRA HOMOFOBIA NA  
CIDADE DE PICOS - PI, 365**

Andrea Alice Rodrigues Silva | Leticia da Silva Cabral

**GÊNERO E RELAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA  
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 377**

Andrea Alice Rodrigues Silva | Leticia da Silva Cabral

## Apresentação

As revoltas estudantis desenvolvidas em vários países ocidentais, a contracultura, a luta pelos direitos civis de minorias sexuais, os movimentos revolucionários e de independência política nos países americanos, africanos e asiáticos e, sobretudo, as críticas do movimento feminista à estrutura patriarcal e ao sujeito universal, especialmente a partir da década de 1960, abriram caminhos ao surgimento de novos sujeitos sociais e políticos no chamado século sangrento e da emancipação das mulheres, como afirmou o historiador Eric Hobsbawm (1995)<sup>1</sup>.

Integrado no intenso debate promovido pelo movimento feminista, o conceito de gênero se disseminou rapidamente entre os campos de produção de conhecimento na segunda metade do século XX. Esse movimento esteve inserido em um momento de alterações substanciais nas Ciências que, por sua vez, não estavam ausentes dos debates políticos que envolviam o contexto de pós-guerras e dos movimentos sociais emergentes em inúmeras partes do mundo. Ao ponderar o sexo como um feito a esclarecer, em vez de fator, por si explicativo, o conceito de gênero corresponde ao propósito de colocar as diferenças entre os sexos na agenda de investigações acadêmicas e nas elaborações de marcadores para as políticas públicas. Esse quadro foi de extrema importância porque possibilitou retirar o corpo do domínio exclusivo da biologia; com o conceito de gênero elaborado pelas feministas, o corpo sexual teve suas análises também orientadas pelas condições históricas e sociais de produção de cultura e política.

Como sustenta Judith Butler (2003) em *Problemas de Gênero*<sup>2</sup>, publicação na qual propõe a ideia de “matriz de inteligibilidade”, o primeiro elemento a subjetivar o corpo, a fundar na carne a pessoa, seria o gênero, ou melhor, a marca de gênero, e daí o lugar de destaque que o “ultrassom” ocupa nesse processo ao, como um deus, inaugurar o humano. Esse seria, segundo Butler, o momento fundacional do sujeito e, portanto, de estabelecimento

---

1 HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914- 1991*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.

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



de sua inteligibilidade, isso é, da possibilidade de ser “lido” pela cultura heteronormativa.

Com isso, verificamos que os corpos já nascem conspurcados pela cultura, já se originam “cirurgiados” por tecnologias discursivas precisas que irão orientar e validar as formas adequadas e impróprias do gênero, conforme nos afirmou Berenice Bento (2006). Nessa lógica normalizada não somos somente nós a determinarmos o gênero de nossos corpos, eles são configurados por meio dos diálogos com as tecnologias educativas e performativas que nos regulam. A construção dos corpos-sexuados, naturalizados como diferentes, é mais um assunto da disputa de saberes que se instaurou com a história da modernidade. Como o gênero é constituído e significado através de tecnologias educativas assimétricas de âmbito cultural, social, político e histórico, é ele que significa o sexo. Portanto, não existe sexo *in natura* sem gênero.

Quando o corpo vem à luz do dia, já carregará um conjunto de expectativas sobre seus gostos, seu comportamento e sua sexualidade, antecipando um efeito que se julga causa. A cada ato do bebê a/o mãe/pai interpretará como se fosse a “natureza falando”. Então, se pode afirmar que todos já nascemos operados, que somos todos pós-operados. Todos os corpos já nascem “maculados” pela cultura. A interpelação que “revela” o sexo do corpo tem efeitos protéticos: faz os corpos-sexuados. Analisar os corpos enquanto próteses significa livrar-se da dicotomia entre corpo-natureza versus corpo-cultura e afirmar que, nesta perspectiva as/os mulheres/homens biológicas/os e as/os mulheres/homens transexuais se igualam. Esta é a primeira cirurgia a que somos submetidos. A cirurgia para a construção dos corpos sexuados. Neste sentido, todos somos transexuais, pois, nossos desejos, sonhos, papéis não são determinados pela natureza. Todos nossos corpos são fabricados: corpo-homem, corpo-mulher. (BENTO, 2003. p. 02)<sup>3</sup>.

Até aqui temos defendido que os corpos são diariamente interpelados e as pedagogias que os educam buscam milimetricamente desenhar suas

---

3 BENTO, Berenice. Transexuais, corpos e próteses. Revista Labrys – estudos feministas. No. 4, ago/dez, 2003.

configurações identitárias. Mas é preciso que saibamos que, nas vivências rotineiras dos sujeitos, as identidades são posteriores à configuração cotidiana do corpo, essa é mais ágil e rizomática, é menos capturada pela classificação. Elas, as identidades, precisam, para existir, de um “teatro” discursivo que solicita aos recursos científicos, sociais, culturais e históricos a sua escrita linguística orientadas pelas dinâmicas androcêntricas e heteronormativas.

Como situação, a dimensão de conhecimento sobre o corpo, a produção do sexo no corpo e a própria invenção do gênero a partir do sexo são interpelados e ganham significados sociais na cultura. Essa situação lembra Foerster (1996)<sup>4</sup>, no momento que o autor descreve “o mundo como uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela [...] Se alguém inventa algo, então é a linguagem o que cria o mundo” (p. 66). Nesse sentido, ela não é apenas um meio pelo qual a realidade se torna acessível aos sujeitos e pelo qual compartilhamos significados, mas produtora de realidades. Quer dizer, constitui a linguagem, portanto, o próprio mundo e as coisas que nele habitam. Somos seres de linguagem. Não há nada antes da linguagem. Se esse “antes” existe, ele não pode ser recuperado senão pela linguagem.

Quando trazemos essas provocações de Foerster e Butler para refletir sobre as dimensões do gênero e das sexualidades, somos conduzidos e conduzidas a pensar que elas falam muitas linguagens, se dirigem a muitos tipos de pessoas e oferecem uma cacofonia de distintos valores e possibilidades. A capacidade humana de inventar identidades, desejos e práticas a partir de seus significados sobre gênero e sexualidades fragiliza qualquer certeza e nos denuncia que mesmo com toda a tentativa de determinar as performatividades dos corpos, com graus de liberdade, as pessoas se reinventam, elas produzem seus corpos e existências.

Levando em consideração que o corpo é a base onde o conhecimento é significado e é ele o ponto de partida da produção e expressão da cultura, as sexualidades e o gênero ganham significados e reafirmam a necessidade de problematizá-los continuamente com vista a fragilizar suas verdades. É neste cenário que emerge o livro “Gênero e Sexualidade: interseccções necessárias à produção de conhecimentos” originário dos debates oportunizados com

---

4 FOERSTER, Von Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. (p. 59-74).

a estudantes, profissionais, pesquisadores/as e interessados/as nas discussões acerca das questões relacionadas a gênero, sexualidade e produção do conhecimento que estavam XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades, realizado de 08 a 10 de Junho de 2016, no Centro de Convenções Raymundo Asfora - Campina Grande - PB.

Katemari Rosa | Marcio Caetano | Paula Castro

# EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA: TEMAS CENTRALES<sup>1</sup>

Norma Blazquez Graf

## Introducción

Los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género, también conocidos como estudios feministas de la ciencia o crítica feminista de la ciencia, se iniciaron de manera sistemática a fines de los setenta y han producido una gran cantidad y variedad de investigaciones donde participan filósofas y científicas feministas tanto de las áreas naturales y sociales, como de las humanidades<sup>2</sup>. Aunque las posiciones feministas pueden ser muy heterogéneas, hay dos puntos en los que se tiene consenso, el primero es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social y, el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular, y el cambio social progresivo en general.

Dentro de los estudios feministas de la ciencia se abordan distintos aspectos sobre la historia de la incorporación y participación de las mujeres, de su situación actual, así como los efectos que su ausencia y presencia han tenido en la ciencia y la tecnología.

Una parte medular dentro de estos análisis se realiza desde la epistemología feminista con el fin de fundamentar la discusión alrededor de las

---

1 NOTA DA ORGANIZAÇÃO: de modo a não comprometer o artigo, mantemos a estrutura de formatação *American Psychological Association* [APA] da versão original.

Texto publicado en: Blazquez Graf Norma, Flores Palacios Fátima y Ríos Everardo Maribel (Coords). *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. CEIICH, CRIM, FP, UNAM. México, 2010. p. 21-38

2 Para tener información más detallada, ver: Blazquez Graf, Norma. *El Retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*, CEIICH, UNAM, México, 2008.

siguientes interrogantes: ¿cómo influye el género sobre los métodos, conceptos, teorías y estructuras de organización de la ciencia? y ¿cómo es que la ciencia reproduce los esquemas y prejuicios sociales de género?.

La definición etimológica de epistemología proviene del verbo griego *epistemai*, que quiere decir saber, aprender, entender, conocer y *logos* que significa razonamiento, palabra, tratado, tema, cuestión, materia<sup>3</sup> Se refiere al estudio de la producción y validación del conocimiento científico y se ocupa de problemas tales como las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que llevan a su obtención, así como de los criterios por los cuales se le justifica o invalida.

La epistemología es una teoría del conocimiento que considera lo que se puede conocer y cómo, o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento verdadero.

La epistemología feminista estudia lo anterior, abordando la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar. Identifica las concepciones dominantes y las prácticas de atribución, adquisición y justificación del conocimiento que sistemáticamente ponen en desventaja a las mujeres porque se les excluye de la investigación, se les niega que tengan autoridad epistémica, se denigran los estilos y modos cognitivos femeninos de conocimiento, se producen teorías de las mujeres que las representan como inferiores o desviadas con respecto al modelo masculino, se producen teorías de fenómenos sociales que invisibilizan las actividades y los intereses de las mujeres o a las relaciones desiguales de poder genéricas, y se produce conocimiento científico y tecnológico que refuerza y reproduce jerarquías de género. La epistemología feminista hace ver estas faltas y propone diversas alternativas para resolverlas; explica por qué la entrada de mujeres feministas en las diferentes disciplinas académicas, especialmente en biología y en las ciencias sociales, ha generado nuevas preguntas, teorías y métodos; muestra cómo es que el género ha jugado un papel causal en estas transformaciones, y propone estos cambios como avances cognitivos y no sólo sociales, ya que la ciencia se ha distorsionado con supuestos sexistas en sus conceptos, teorías y aproximaciones metodológicas, por lo que es importante describir y

---

3 Pabón S. de Urbina, José M. *Diccionario manual griego. Griego clásico, español*, Editorial Vox, Madrid, 2004.

considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza la actividad científica.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que entre los temas centrales de la epistemología feminista se encuentran: la crítica a los marcos de interpretación de la observación; la descripción e influencia de roles y valores sociales y políticos en la investigación; la crítica a los ideales de objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad, así como las propuestas de reformulación de las estructuras de autoridad epistémica.

## **Crítica a los marcos de interpretación de la observación**

de acuerdo con Sandra Harding<sup>4</sup>, en el proceso de generar conocimiento se pueden distinguir tres elementos: la epistemología, el método y la metodología. La epistemología, como ya se ha mencionado, es la teoría acerca de quién puede conocer o generar conocimiento, qué clase de conocimiento, en qué circunstancias puede desarrollarse conocimiento, y cómo o a través de qué pruebas las creencias son legitimadas como conocimiento. Las críticas feministas a la epistemología tradicional de las ciencias naturales y de las sociales muestran que esas teorías del conocimiento se basan en el punto de vista masculino del mundo, por lo que se enseña a observar sólo las características de los seres vivos o de los seres sociales que son de interés para los hombres, con una perspectiva androcéntrica y distante.

El método es una técnica para recopilar, obtener y analizar información, evidencias o datos. Se puede obtener información escuchando, observando y examinando documentos; organizamos nuestras observaciones al dar cuenta de ejemplos de categorías preconcebidas y/o mediante la observación de nuevos patrones no anticipados. La mayoría de los métodos caen dentro de una categoría mayor que es la observación. En las investigaciones feministas se usan estos mismos métodos, pero lo que escogen para observar y examinar puede diferir mucho de las elecciones de una persona que hace ciencia de manera tradicional con un punto de vista masculino.

La elección de quienes hacen investigación sobre cómo usar esos métodos constituye la metodología. En otras palabras, la metodología elabora,

---

4 Harding, Sandra. *The Science Question in Feminism*, Cornell University Press, Ithaca, NY, 1986.

resuelve o hace funcionar las implicaciones de la epistemología para llevar a cabo o poner en práctica un método.

Este análisis es importante porque uno de los temas centrales de la epistemología feminista es el cuestionamiento de los marcos establecidos para interpretar las observaciones que hacemos, que han dominado el discurso y la orientación de las corrientes principales en las ciencias sociales. Ejemplos de estas formas problemáticas para organizar nuestras observaciones son la dependencia de la dicotomía lógica y la tendencia a conceptualizar a las personas abstrayéndolas de su contexto social, lo cual facilita la deshumanización.

La lógica dicotómica es el proceso por el que se le da sentido a un fenómeno mediante la oposición a otro en una construcción en la que se representan como mutuamente excluyentes y exhaustivos: mente/cuerpo, yo/otro, cultura/naturaleza, razón/emoción, masculino/femenino, diadas en las que el primer elemento de cada una ejerce los privilegios sobre el otro<sup>5</sup>. Generalmente las dicotomías esconden relaciones sociales que permiten a los integrantes de una categoría social beneficiarse a expensas de los de la otra categoría. El punto es que las dicotomías son formas de construir relaciones sociales que facilitan la dominación social, por lo que se debe poner atención crítica al uso que se les da para organizar el entendimiento y el conocimiento.

La abstracción individual se manifiesta cuando se habla de una persona aislada y desconectada de su contexto interpersonal, histórico o físico. Esto permite concebir fenómenos sociales como raza, etnia, clase, género, preferencia sexual o limitación de capacidades, que aparecen como aisladas unas de otras, cuando en realidad se trata de relaciones sociales complejas que se interrelacionan. Esto supone atribuir rasgos externos o ajenos a lo que es parte de un sistema, cuando sería mejor pensar que son aspectos del modo en que está organizado el sistema.

La deshumanización es la tendencia a hablar o tratar a las personas como si fueran objetos, sin subjetividad, y no como agentes que desarrollan análisis de su situación y trabajan para resolverla; se les convierte en datos,

---

5 Sprague, Joey. *Feminist Methodologies for Critical Researchers. Bridging Differences. The Gender Lens Series*, Altamira Press, Walnut Creek, CA, 2005, pp. 14-15; Maffía, Diana. "Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia", en: Norma Blazquez Graf y Javier Flores (eds.). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, CEIICH, UNAM, Unifem y Plaza y Valdés, 2005, pp. 623-633.



en no personas, sobre todo a aquellas que se encuentran en las jerarquías sociales más bajas.

## Influencia de valores sociales y políticos

Quando las personas que crean conocimiento asumen que usar el método científico asegura que sus valores personales y culturales no afectan e modo en que hacen ciencia y, por lo tanto, la ciencia que desarrollan, no se dan cuenta que sus prejuicios pueden estar afectando a la ciencia en todas las etapas de su elaboración.

Helen Longino<sup>6</sup> ha señalado que los intereses sociales y políticos, así como los prejuicios personales, tienen un impacto importante en la producción de conocimiento científico ya que pueden afectar las prioridades de la investigación científica: qué preguntas son importantes para ciertos temas, el marco teórico o de explicación para realizar un estudio, los métodos utilizados, los datos que son considerados válidos e inválidos y cómo se interpretan o se comparan entre diferentes estudios, así como las conclusiones que se derivan del análisis de los datos y las recomendaciones que se hacen para futuras investigaciones.

La tecnología, el lenguaje de la ciencia y las estrategias de investigación son, todas, construcciones humanas. Las personas que generan ciencia no sólo descubren leyes e identifican verdades, también elaboran hipótesis al examinar el mundo, experimentan usando herramientas que inventan e interpretan lo que encuentran dentro del contexto de lo que saben; constantemente hacen juicios en el curso de su trabajo y determinan si los resultados de un experimento o el conjunto de datos son válidos en consistencia con resultados previos y con los marcos explicativos prevalecientes, que se obtienen de errores, sean identificados o no. Estos juicios dependen de suposiciones que pueden estar influidas por valores y creencias individuales, culturales y científicas.

La habilidad para reproducir experimentos y hacer predicciones es muy valorada y por eso es deseable continuar con esos métodos de investigación. Pero, aceptar el valor de los métodos científicos y sus productos no significa

---

6 Longino, Helen. "Science, Objectivity and Feminist Values. Review Essay", en: *Feminist Studies* 14, núm. 3, 1988, pp. 561-574; Longino, Helen. *Science as Social Knowledge*, Princeton University Press, 1990.

asumir que toda la ciencia está libre de influencias políticas y socioculturales, o que los deseos e intereses de quien hace ciencia no influyen su trabajo. Los valores y conceptos asociados con la masculinidad y la feminidad también influyen en la práctica y la teoría científica como lo hacen en otras esferas de la actividad intelectual y social.<sup>7</sup> Una tarea inicial de la epistemología feminista ha sido identificar de qué manera las nociones sobre el género han influido e influyen en la práctica y el pensamiento científico.

## Objetividad, racionalidad, neutralidad y universalidad

Definir la ciencia como libre de prejuicios es una simplificación y una falsa representación de la misma; su objetividad no descansa simplemente en los individuos, es el resultado de consensos alcanzados en comunidades científicas que trabajan dentro de un contexto cultural. El hecho de que las comunidades científicas han estado integradas tradicional y principalmente por hombres de clases privilegiadas, ha tenido un profundo impacto en cómo se ha desarrollado la práctica y el entendimiento científico de la objetividad.

La epistemología feminista cuestiona la posibilidad y el deseo de la objetividad como una meta de la investigación, así como la relación que se establece entre la persona que conoce y lo que se conoce, entre la persona que investiga y la que es investigada; critica la utilización de la objetividad como medio patriarcal de control, el desapego emocional y la suposición de que hay un mundo social que puede ser observado de manera externa a la conciencia de las personas.

En este contexto, se propone alcanzar lo que Harding<sup>8</sup> ha llamado la “objetividad fuerte”, en la que todas las fuentes de error o de prejuicio tanto cultural como técnico sean tomadas en cuenta. Propone que en lugar de desechar la objetividad como una meta, porque da lugar a proyectos y usos

---

7 Pueden consultarse varios ejemplos en: González, Martha. “Epistemología Feminista y Práctica Científica”, en: Norma Blazquez Graf y Javier Flores (eds.). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica...*; Eulalia Pérez Sedeño. “Objetividad y valores desde una perspectiva feminista”, en: Norma Blazquez Graf y Javier Flores (eds.). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica...*; Blazquez Graf, Norma. *El Retorno de las Brujas...*

8 Harding, Sandra. “Rethinking Standpoint Epistemology: What is ‘strong objectivity?’”, en: Sandra Harding (ed.). *The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies*, Routledge, New York, 2004, pp. 127-140.

racistas, imperialistas, burgueses, homofóbicos y androcéntricos, es necesario sustituir la objetividad débil de la investigación no feminista, por una objetividad fuerte, en la que se requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento. Ella contrasta la objetividad fuerte con la objetividad que, se supone, produce investigación libre de valores, y argumenta que algunos valores, como los que permiten el avance democrático, han generado sistemáticamente menos creencias parciales y distorsionadas que otros. Cuando se habla de objetividad, se le describe como una característica de una persona individual. En contraste, dentro de la epistemología feminista, Longino propone una nueva teoría de la objetividad, al mirarla como propiedad de una comunidad científica e identifica las condiciones en las cuales el conocimiento social puede considerarse objetivo. La meta de la objetividad se define como “el modo en el que se bloquea la influencia de la preferencia subjetiva en el nivel de las suposiciones de contexto que están involucradas en la observación y la inferencia, así como la influencia de la variación individual en la percepción al nivel de la observación”<sup>9</sup> Es un argumento para la verificación intersubjetiva de observaciones así como las suposiciones de contexto consensual relacionadas con la observación y la inferencia que han sobrevivido al escrutinio crítico. Longino propone la objetividad como el resultado del empirismo contextual, y se requiere de cuatro criterios, al menos, que deben satisfacerse para que ésta sea posible:

1. Reconocimiento de criticismo. Requiere criticismo de manera similar a la investigación original.
2. Respuesta comunitaria. La tolerancia a la crítica y al disenso no es suficiente, la crítica debe jugar un papel para moldear la mirada de una comunidad objetiva. Esto requiere que los integrantes de la comunidad pongan atención y participen en la discusión crítica y que las suposiciones que imperan en las actividades del grupo permanezcan lógicamente sensibles a ésta.

---

9 Longino, Helen. “Essential Tensions Phase Two: Feminist, Philosophical, and Social Studies of Science”, en: Antony, Louise and Witt Charlotte (eds.). *A Mind of One's Own*, Boulder, CO, Westview Press, 1993, p. 265.

3. Compartir *standards*. Se deben compartir algunos elementos que incluyan principios sustantivos y valores sociales y epistémicos.
4. Equidad de autoridad intelectual. La comunidad debe tratar a todos sus integrantes como capaces de proveer razonamientos persuasivos y decisivos, y debe dar pasos activos para asegurar que las miradas alternativas se desarrollen de manera suficiente para ser fuentes de crítica. Las voces disidentes no se deben descontar, requieren cultivarse activamente.

El feminismo ha mostrado cómo es que las grandes teorías que proclaman la universalidad son parciales y se basan en normas masculinas, en lugar de ser representaciones inclusivas de toda la humanidad. Lo que parece ser universal, frecuentemente se basa sólo en una pequeña porción de la población. Por ejemplo, la teoría sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg<sup>10</sup> fue elaborada mediante la observación de una muestra de hombres, y fue cuestionada su universalidad por Carol Gilligan,<sup>11</sup> quien desarrolló un modelo complementario escuchando a las mujeres.

## Epistemología feminista

Generalmente se asume que la teoría feminista proporciona un marco de trabajo singular y unificado. En un sentido esto es correcto, ya que toda la teoría feminista considera al género como ordenador social y como categoría significativa que interactúa con otras como clase, etnia, edad o preferencia sexual, con relaciones estructurales entre individuos, entre grupos y entre la sociedad como un todo. Sin embargo, al usar los lentes de género para ver el mundo, se obtienen diversas imágenes o teorías que acentúan diferentes puntos de origen desde donde surgen las relaciones de género que oprimen y ponen en desventaja a las mujeres dentro de la organización social que

---

10 Kohlberg, Lawrence. "Stage and sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialization", en: David. A. Goslin (comp.) *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, 1969; Kohlberg, Lawrence y Kramer, Rivka. "Continuities and discontinuities in child and adult moral development", en: *Human Development*, 12, 1969, pp. 93-120.

11 Gilligan, Carol. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982; Gilligan, Carol; Ward, Janie y McLean, Jill (eds.). *Mapping the Moral Domain*, Cambridge, Harvard University Press, 1988.

se vive, por lo que desarrollan también diferentes planteamientos teóricos y estrategias para lograr su transformación. La variedad y complejidad de estas teorías feministas<sup>12</sup> proporciona un marco para explorar temas y metodología interesantes, que se reflejan en las perspectivas particulares de quienes hacen investigación feminista. Como he mencionado anteriormente, el concepto central de la epistemología feminista es que la persona que conoce está situada y por lo tanto el conocimiento es situado, es decir, refleja las perspectivas particulares de la persona que genera conocimiento, mostrando cómo es que el género sitúa a las personas que conocen.

Partiendo de lo anterior, se considera que existen tres principales aproximaciones teóricas<sup>13</sup> que en los últimos años han ido atenuando las diferencias que las caracterizaban: la teoría del punto de vista feminista que identifica una situación social particular como epistemológicamente privilegiada; el posmodernismo feminista que rechaza ese privilegio epistémico y enfatiza en cambio la contingencia y la inestabilidad de la identidad social de quien conoce, y el empirismo feminista que detecta cuando el posicionamiento genera error y constituye una fuente dañina para el avance del conocimiento, con el fin de corregir esos prejuicios.

‘Teoría del Punto de Vista Feminista’, sostiene que el mundo se representa desde una perspectiva particular situada socialmente, que se basa

---

12 Rosser, Sue. “Are there Feminist methodologies appropriate for the natural sciences and do they make a difference?”, en: *Women’s Studies Int. Forum*, vol. 15, núm. 5/6, pp. 535-550, 1992; Tuana, Nancy y Tong, Rosemarie (eds.). *Feminism and Philosophy. Essential Readings in Theory, Reinterpretation and Application*, Westview Press, Oxford, 1995

13 Harding, Sandra. *The Science, Question in Feminism...*; Anderson, Elizabeth. “Feminist Epistemology: An Interpretation and a Defense”, *Hypatia*, 10, 3, 1995, pp. 50-82; Anderson, Elizabeth. “Feminist Epistemology and Philosophy of Science”, en: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University, Stanford, CA, 2003. En España y América Latina han trabajado esta temática principalmente: Magallón Portolés, Carmen. “Privilegio epistémico, verdad y relaciones de poder: un debate sobre la epistemología del feminist standpoint”, en: María José Barral, Carmen Magallón, Consuelo Miqueo, María Dolores Sánchez (eds.). *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*, Editorial Icaria, Barcelona, 1999, pp. 63-80; Pérez Sedeño, Eulalia. “Objetividad y valores desde una perspectiva feminista...”; González, Martha, “Epistemología Feminista y Práctica Científica...”; Adán, Carme. *Feminismo y Conocimiento. De la experiencia de las mujeres al Cyborg*, Spiralia Ensayo, Coruña, Galicia, 2006; Maffía, Diana. “Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia...”; Blazquez Graf, Norma, *El Retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia...*; Castañeda Salgado, Martha Patricia. *Metodología de la investigación feminista*, CEIICH, UNAM, Fundación Guatemala, México, 2008.

en una posición epistémica privilegiada. Cuestiona las suposiciones fundamentales del método científico, sus corolarios de objetividad y neutralidad, así como sus implicaciones; pone en duda la utilidad de algunas mediciones cuantitativas y cuestiona los métodos que ponen distancia entre quien conoce y lo que se conoce, destacando el conocimiento situado basado en la experiencia de las mujeres que les permite un punto de vista del mundo distinto.

Las teóricas que apoyan esta postura como Nancy Hartsock, Evelyn Fox Keller y Sandra Harding<sup>14</sup> sostienen que la vida y condición de las mujeres les proporciona una óptica diferente para reconocer la realidad social y, por lo tanto, otra forma de conocer, en la que intervienen también la intuición y los afectos.

Esta teoría propone que no hay una localización desde la cual se pueda desarrollar el conocimiento libre de valores o prejuicios, pero que algunas posiciones son mejores que otras y que el agente epistémico ideal no es un sujeto incondicionado, sino un sujeto condicionado por experiencias sociales. Dado que las mujeres ocupan muchas posiciones en la estructura estratificada por clase socioeconómica, etnia, generación y preferencia sexual, muchas teóricas de esta propuesta localizan la ventaja epistémica en la experiencia productiva y reproductiva cuya perspectiva resaltan<sup>15</sup>.

Nancy Hartsock explica el Punto de vista feminista, utilizando la epistemología marxista para desarrollar una metodología que analiza todas las dimensiones de la vida social en términos de los bienes materiales necesarios para sostener la existencia humana, y extiende la idea marxista argumentando que se deben usar los ojos de las mujeres para exponer al sistema opresivo que permite y requiere que los hombres dominen a las mujeres, ya que no todos los puntos de vista de la realidad la reflejan con igual exactitud. Insiste en que no importa la edad, etnia, raza, clase o religión, lo relevante

---

14 Hartsock, Nancy. "The Feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism"; en: Sandra Harding and Merill Hintikka (eds.). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*, Dordrecht, Reidel, 1983, pp. 283-310; Keller, Evelyn Fox. *Reflections on Gender and Science*, New Haven, Londres, Yale University Press, 1985; Harding, Sandra. *The Science, Question in Feminism*, Cornell University Press, Ithaca, Nueva York, 1986.

15 Hartsock, Nancy, "The Feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism"; Harding, Sandra. "Feminism and Theories of Scientific Knowledge", en: *Women: A Cultural Review*, 1(1), 1990, pp. 87-98.

es que todas las mujeres hacen “trabajo de mujeres” al ser las responsables institucionalmente de producir bienes y seres humanos, lo que constituye el punto de vista desde el cual todas las mujeres pueden y deben interpretar la realidad como es y como podría ser. La teoría del Punto de vista feminista demanda un privilegio epistémico sobre el carácter de las relaciones de género y de los fenómenos sociales y psicológicos en los que el género está implicado. Varias teorías feministas del punto de vista consideran que la política y la epistemología están vinculadas y que la comprensión del conocimiento en su dimensión de acción permite entender su relación con el poder<sup>16</sup>.

En este marco, resalta la teoría feminista de las relaciones de objeto que explica el desarrollo de las características femeninas y masculinas en términos de los distintos problemas que enfrentan niñas y niños en la formación de su identidad durante el proceso de separación de sus madres,<sup>17</sup> ya que el desarrollo de las identidades de género, basadas en las atribuciones socio-culturales, lleva a hombres y mujeres a adquirir estilos cognitivos masculinos y femeninos distintos que producen prácticas dicotómicas de pensamiento y acción tradicionales que, a su vez, refuerzan el sexismo a través de la perpetuación del pensamiento categórico que representa a la masculinidad y a la femineidad como opuestos, lo femenino como inferior, y la no conformidad con las normas de género como desviada. En este contexto, el estilo cognitivo masculino es abstracto, teórico, distante emocionalmente, analítico, deductivo, cuantitativo, atomista y orientado hacia valores de control y dominación.

El estilo cognitivo femenino es concreto, práctico, comprometido emocionalmente, sintético, intuitivo, cualitativo, relacional y orientado hacia valores de cuidado. Estos estilos cognitivos se refuerzan a través de los distintos tipos de labores asignadas a hombres y mujeres, en los que los hombres tienen el monopolio de las ciencias teóricas, la guerra y las posiciones del poder político y económico que se caracterizan por la distancia y el control. Por ello, se propone que el estilo cognoscitivo femenino puede

---

16 El capítulo de Sandra Harding que se incluye en el libro: Blazquez Graf Norma, Flores Palacios Fátima y Ríos Everardo Maribel (Coords). *Investigación Feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*. CEIICH, CRIM, FP, UNAM. México, 2010, aborda este tema.

17 Chodorow, Nancy. *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, Berkeley, University of California Press, 1978.



superar las dicotomías entre el sujeto y el objeto de conocimiento, ya que la ética del cuidado es más fuerte que la ética de la dominación. Evelyn Fox Keller<sup>18</sup> se basó en los estudios de Nancy Chodorow para identificar los prejuicios de género en una subestructura emotiva producida por la psicodinámica individual y analizar el ideal tradicional de la objetividad científica, el cual se entiende como el ideal del desapego del científico con respecto al objeto de estudio, con lo cual planteó una conceptualización alternativa de la autonomía, contrastando autonomía estática con lo que llama autonomía dinámica, es decir, la habilidad para moverse dentro y fuera de la conexión íntima con el mundo. La autonomía dinámica proporciona la subestructura emocional para una concepción alternativa de objetividad: la objetividad dinámica. La persona que conoce caracterizada por la objetividad dinámica, en contraste con la que conoce caracterizada por la objetividad estática, no busca poder sobre los fenómenos, sino que considera la relación entre quien conoce y el fenómeno, así como la forma en que los fenómenos mismos son interdependientes.

Tanto la teoría del Punto de vista, como la perspectiva psicodinámica, sugieren lo inadecuado del ideal de una subjetividad pura con capacidad para registrar el mundo como es en sí mismo. Son ejemplos especiales que muestran que la subjetividad está condicionada por la posición social e histórica, y que los esfuerzos cognitivos tienen una dimensión afectiva.

Estas aproximaciones proponen cambiar el sujeto masculino por un sujeto femenino que beneficie tanto a la producción del conocimiento como al desarrollo tecnológico. Sin embargo, se les ha criticado porque pueden correr el riesgo de caer en posiciones esencialistas desde las que se sostiene la existencia de formas de conocer específicamente femeninas o masculinas, con el problema de argumentar las ventajas que tiene un modo de conocer frente a otro, ya que no siempre hay bases para decidir cuál punto de vista tiene el privilegio epistémico. También se discute que las mujeres no pueden tener acceso privilegiado para entender su propia opresión, ya que ésta adquiere diferentes formas para distintas mujeres, dependiendo de su raza, orientación sexual, etnia, clase o edad, por lo que se cuestiona la posibilidad de unificar un solo punto de vista de las mujeres. La alternativa<sup>19</sup> es defen-

---

18 Keller, Evelyn Fox. *Reflections on Gender and Science...*

19 Longino, Helen. "Subjects, Power and Knowledge: Description and Prescription in Feminist

der el carácter situado del conocimiento sin otorgar privilegio epistémico a un tipo particular de situación. Es decir, permitir el encuentro de perspectivas distintas con el fin de hacer explícitos los compromisos de las distintas situaciones particulares, y fomentar la pluralidad de perspectivas y de sujetos condicionados. Se hace énfasis en que el conocimiento depende de un punto de vista, y si no se puede privilegiar uno solo, entonces se deben incluir múltiples posiciones de conocimiento o deben integrarse múltiples perspectivas en una.

‘Posmodernismo Feminista’. Como hemos visto, los intentos de las feministas para establecer un solo punto de vista feminista, desde el cual todas las mujeres puedan ver, hablar y conocer, ha tenido muchos retos. Las feministas posmodernistas sostienen que la búsqueda de una sola voz y visión de las mujeres es otra forma de pensamiento androcéntrico que insiste en decir sólo una verdad o historia acerca de la realidad. Para las posmodernistas, ese tipo de investigación no es posible ni deseable. No es posible porque las experiencias de las mujeres difieren según la edad, clase, raza, etnia y cultura, y no es deseable porque lo “único” y “verdadero” son mitos que se han utilizado para oscurecer y reprimir las diferencias que actualmente caracterizan a las personas.

Para las posmodernistas, la diferencia, es decir, la condición de ser excluida, rechazada, marginalizada, no deseada y con desventajas, es un estado que permite a las “de afuera”, en este caso las mujeres, criticar las normas, valores y prácticas que la cultura dominante busca imponer en todas las personas. Por tanto, la diferencia o la otredad, es mucho más que una condición inferior o de opresión, es un modo de ser, de pensar y de hablar que permite apertura, pluralidad y diversidad.

En el feminismo, las ideas posmodernistas han sido desplegadas en contra de las teorías que justifican prácticas sexistas, principalmente ideologías que sostienen que las diferencias observadas entre hombres y mujeres son naturales y necesarias o que las mujeres tienen una esencia que explica y justifica su subordinación, mostrando que el género está construido socialmente o discursivamente, que es un efecto de prácticas sociales y de sistemas de significado que pueden cambiarse.

---

Phylosophies of Science”, en: Evelyn Fox Keller y Helen Longino (eds.). *Feminism and Science*. Oxford University Press, 1996, pp. 264-279.

El posmodernismo feminista<sup>20</sup> hace una crítica al concepto hegemónico de “mujer” porque no hay sólo una y porque es un concepto esencialista, por lo que propone cambios de perspectiva como estrategia ante la proliferación de teorías producidas por mujeres situadas o posicionadas diferencialmente. Se señala que la situación epistémica se caracteriza por una pluralidad permanente de perspectivas, en la que ninguna puede demandar objetividad, esto es, cambia el conocimiento “del punto de vista”, por el de una “mirada desde aquí ahora”, ya que desde esta perspectiva las personas no están completamente atrapadas epistémicamente dentro de sus culturas, géneros, razas, etnias o cualquier otra identidad, sino que pueden escoger pensar desde otras perspectivas, su constitución puede estar cambiando en lugar de permanecer estática, y no hay una correspondencia estable entre individuos y perspectivas.

Los dos puntos principales de esta teoría, que son el rechazo a la categoría analítica de mujer y la fragmentación infinita de perspectivas, son controversiales en la teoría feminista, ya que a esta postura se le ha caracterizado en algunas ocasiones como relativista y algunas teóricas feministas se preocupan porque al hacer un énfasis excesivo en la diferencia, se puede caer en la desintegración intelectual y política. Por tanto, el reto mayor es reconciliar las presiones de la diversidad y las diferencias con aquellas de la integración y la comunidad.

‘Empirismo Feminista’. Esta aproximación reafirma la idea de que es posible encontrar una perspectiva desde la cual observar y generar conocimiento, que puede ser imparcial y racional. Propone que la falta de objetividad y la presencia de prejuicios ocurren por fallas humanas para seguir apropiadamente el método científico; señala que la buena investigación se puede realizar tanto por hombres como por mujeres, y que ambos pueden usar la crítica feminista, ahora que se han revelado las fallas en la investigación por los sesgos de género. Desde esta perspectiva se acepta que ciertas áreas de la ciencia que tienen que ver con el sexo y el género son deformadas por la

---

20 Hekman, Susan. *Gender and Knowledge. Elements of a Postmodern Feminism*, Cambridge, Polity Press, 1990; Hekman, Susan. “Reconstituting the subject: feminism, modernism and postmodernism”, *Hypatia*, vol. 6, núm. 2, pp. 44-63, 1991; Haraway, Donna. “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, en: *Feminist Studies*, 14, núm. 3, 1988, pp. 575-607; Haraway, Donna. *Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature*, Routledge, New York, 1991.

ideología de género, y se sostiene que los métodos de la ciencia no son en sí mismos masculinos y que pueden ser usados para corregir los errores producidos por esa organización sociocultural de género.

Estas posiciones consideran que la experiencia constituye la mejor forma de legitimar nuestras afirmaciones de conocimiento<sup>21</sup> y evitan la defensa del privilegio epistémico de las mujeres, ya sea como grupo oprimido o por tener ciertas formas diferentes de conocer ligadas a su naturaleza o a su proceso de individuación y socialización. Proponen como alternativa la socialización del conocimiento, es decir, si el sujeto de la ciencia falla a la hora de cumplir los estándares de universalidad y abstracción requeridos por la dificultad para librarse de las limitaciones cognitivas impuestas por su situación particular, la forma de lograr la objetividad consiste en asegurar la pluralidad de perspectivas, la explicitación de los compromisos derivados de las situaciones particulares y la apertura a la crítica. La objetividad se maximiza en la confrontación de distintas subjetividades. La fuerza normativa se intenta preservar en estos enfoques a través de la articulación del conocimiento como proceso y producto social, sometido a los estándares de crítica y legitimación de la comunidad científica.

## Organización sociocultural de género

Las feministas empiristas consideran que los valores feministas pueden informar legítimamente el cuestionamiento empírico, y que los métodos científicos pueden mejorarse a la luz de las demostraciones feministas de los prejuicios y sesgos de sexo en los métodos aceptados actualmente. Resaltan el papel de los juicios de valor en el cuestionamiento empírico riguroso,<sup>22</sup> y se preocupan por el impacto de las prácticas sociales relacionadas con el género, la raza, la clase y otras bases de la inequidad. Por lo tanto, consideran seriamente los estudios sociales e históricos de la ciencia y proponen que los sujetos de conocimiento pueden ser comunidades o redes de individuos.

---

21 Tuana, Nancy (ed.). *Feminism and Science*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1989; Longino, Helen. *Science as Social Knowledge...*; Anderson, Elizabeth, "Feminist Epistemology..."

22 Nelson, Lynn Hankinson. *Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism*, Philadelphia, Temple University Press, 1990; Nelson, Lynn Hankinson. "Epistemological Communities", en: Linda Alcoff and Elizabeth Potter (eds.). *Feminist Epistemologies*, Routledge, New York, 1993.

Las feministas empiristas argumentan que la clave es eliminar los sesgos, los valores políticos y los factores sociales que pueden influir en la investigación sólo por el desplazamiento de la evidencia, de la lógica y de cualquier otro factor puramente cognitivo que tienden a llevar a las verdaderas teorías, ya que no todos los sesgos son malos epistemológicamente. Apelan a la tradición pragmática de eliminar la dicotomía entre hechos y valores. Si una teoría feminista o sexista es verdadera o falsa, dependerá de la investigación empírica informada por normas epistémicas, normas que por sí mismas pueden reformarse a la luz de las teorías que generan.

Helen Longino<sup>23</sup> propone que tratar la subjetividad como variable condicionada y el conocimiento como algo afectivamente modulado, plantea oportunidades nuevas para entender los fenómenos, reconociendo que las explicaciones que dan cuenta de los procesos estudiados se han desarrollado desde posiciones particulares y que reflejan orientaciones afectivas particulares, por lo que podemos aceptar también que pueden emerger apreciaciones diferentes a partir de otras posiciones con orientaciones emocionales diferentes. Según la autora, lo anterior está sujeto al siguiente dilema: lo que se produce como conocimiento depende del consenso alcanzado en la comunidad científica. Para que el conocimiento cuente como genuino, la comunidad debe ser adecuadamente diversa, pero el desarrollo de una idea teórica o de una hipótesis hacia algo elaborado suficientemente para ser llamado conocimiento, requiere de consenso. Aunque se necesita diversidad en la comunidad, eso no significa que todo vale, sino que todo mundo es considerado como igualmente capaz de proporcionar argumentos pertinentes para la construcción del conocimiento científico.

Esta perspectiva se ha cuestionado por aceptar un concepto acrítico de la experiencia<sup>24</sup> a pesar de que las feministas empiristas aceptan el carácter cargado de teoría y de valores de la evidencia y, por tanto, la revisión crítica de las descripciones de la experiencia a la luz de nuevas evidencias, teorías y reflexiones normativas.

También han sido criticadas por sostener ingenuamente que la ciencia corregirá, por sí misma, los errores y sesgos de sus teorías sobre las mujeres y

---

23 Longino, Helen. "Subjects, Power, and Knowledge:..."

24 Scott, Joan. "The Evidence of Experience", en: *Critical Inquiry*, 17, pp. 773-797, 1991.

otros grupos subordinados, sin la ayuda de los valores feministas.<sup>25</sup> Esto contrasta con la posición actual de aquellas que se autodenominan feministas empiristas, quienes argumentan que la ciencia no puede proclamar que se obtiene conocimiento objetivo de los seres generizados o del mundo social de los géneros, sin incluir activamente a las investigadoras feministas como iguales en el proyecto colectivo de cuestionar<sup>26</sup>.

## Tendencias de la epistemología feminista

Las tres aproximaciones teóricas revisadas coinciden cada vez más en un pluralismo y rechazan las teorías totalizadoras, así como el proyecto epistemológico tradicional de validación de las normas epistémicas desde puntos de vista universales, porque niegan que se pueda tener ese punto de vista. En el empirismo se presupone un sujeto de conocimiento políticamente neutral y no situado, mientras que la teoría del punto de vista y el posmodernismo ofrecen diferentes aproximaciones al problema del conocimiento situado, la primera le otorga un privilegio epistémico a una situación sobre otras, y la segunda propone un relativismo de puntos de vista. La crítica posmodernista, en conjunto con la proliferación de puntos de vista diversos de las mujeres (negras, indígenas, chicanas, latinas, lesbianas, jóvenes), ha hecho que muchas teóricas del punto de vista abandonen la investigación por un solo Punto de vista feminista que reclama tener la superioridad epistémica.

Por tanto, la teoría del Punto de vista feminista se ha movido en una dirección pluralista que reconoce una multiplicidad de puntos de vista situados. Al mismo tiempo, muchas teóricas del Punto de vista se han enfocado de manera más aguda en el valor epistémico de las experiencias de las mujeres subordinadas. El cambio al pluralismo representa una convergencia con las feministas posmodernistas; el cambio al pragmatismo y a la experiencia es una convergencia con las feministas empiristas.

Las feministas empiristas actualmente enfatizan la centralidad del conocimiento situado, la interacción de hechos y valores, la ausencia de

---

25 Harding, Sandra. *The Science, Question in Feminism...*; Harding, Sandra. *Whose science? Whose knowledge?*, Ithaca, NY Cornell University Press, 1991.

26 Longino, Helen, "Subjects, Power, and Knowledge: Description and Prescription in Feminist Philosophies of Science"...

puntos de vista universales, y la pluralidad de teorías. Estos temas convergen con los de las posmodernistas.

No obstante, las diferencias que persisten entre las tres corrientes reflejan distintas opciones de herramientas teóricas y distintas concepciones de objetividad. Aunque las posmodernistas tienen tendencias relativistas, su escepticismo y el énfasis en la inestabilidad subdetermina tanto la postura de objetividad como idea principal y abarcadora o totalizadora, como la del relativismo autocontenido, limitado y complaciente. Se piensa que la crítica es posible, pero no cualquier forma de crítica, sino aquella que permita construir y sintetizar, en lugar de deconstruir demandas de conocimiento. En la epistemología empirista feminista no se reglamentan por adelantado las posibilidades o lo deseable del conocimiento objetivo, lo que se hace es manifestar nuevas interrogantes sobre esta objetividad, que se concibe constituida por relaciones críticas y cooperativas entre una pluralidad de investigadores situados diferentemente. Para la teoría del Punto de vista, la objetividad pone en marcha la responsabilidad, porque implica que el conocer no es un acto neutral, de mera representación, sino que por el contrario, es una forma de tomar partido por una visión del mundo u otra, con los valores y las consecuencias que esto entraña.

Toda la investigación se organiza y conduce a través de relaciones: entre quienes investigan, entre quien investiga y lo que se investiga, entre quienes investigan y demás integrantes de la sociedad. Como otras formas de relación humana, la generación de conocimientos sucede en ambientes de poder social e interpersonal, en sociedades y en un mundo ordenado donde el poder se distribuye de manera desigual. En este marco es importante explorar el poder social de las personas que investigan, su poder en el proceso de investigación y su autoridad como productoras de conocimiento. La epistemología feminista enfoca y señala lo anterior y propone un cambio real en el conocimiento mediante la intervención de una perspectiva que favorezca a las mujeres.



## Bibliografía

Blazquez Graf, Norma. **El Retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia**, CEIICH, UNAM, México, 2008.

Blazquez Graf Norma y Flores Javier (eds.). **Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica**, CEIICH, UNAM, Unifem y Plaza y Valdés, 2005, pp. 623-633.

Castañeda Salgado, Martha Patricia. **Metodología de la investigación feminista**, CEIICH, UNAM, Fundación Guatemala, México, 2008.

Chodorow, Nancy. **The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender**, Berkeley, University of California Press, 1978.

Gilligan, Carol. **In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development**, Cambridge, Harvard University Press, 1982; Gilligan, Carol; Ward, Janie y McLean, Jill (eds.). **Mapping the Moral Domain**, Cambridge, Harvard University Press, 1988.

Haraway, Donna. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", en: **Feminist Studies**, 14, núm. 3, 1988, pp. 575-607.

Haraway, Donna. **Simians, Cyborgs and Women. The Reinvention of Nature**, Routledge, New York, 1991.

Harding, Sandra. "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'strong objectivity'?", en: Sandra Harding (ed.). **The Feminist Standpoint Theory Reader. Intellectual and Political Controversies**, Routledge, New York, 2004, pp. 127-140.

Harding, Sandra. **The Science, Question in Feminism**, Cornell University Press, Ithaca, Nueva York, 1986.

Harding, Sandra. **Whose science? Whose knowledge?**, Ithaca, NY Cornell University Press, 1991.

Hartsock, Nancy. "The Feminist standpoint: developing the ground for a specifically feminist historical materialism", en: Sandra Harding and Merrill Hintikka (eds.). **Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science**, Dordrecht, Reidel, 1983, pp. 283-310.

Hekman, Susan. **Gender and Knowledge. Elements of a Postmodern Feminism**, Cambridge, Polity Press, 1990

Hekman, Susan. "Reconstituting the subject: feminism, modernism and post-modernism", *Hypatia*, vol. 6, núm. 2, pp. 44-63, 1991.

Keller, Evelyn Fox. *Reflections on Gender and Science*,... New Haven, Londres, Yale University Press, 1985

Kohlberg, Lawrence y Kramer, Rivka. "Continuities and discontinuities in child and adult moral development", en: *Human Development*, 12, 1969, pp. 93-120.

Longino, Helen. "Essential Tensions Phase Two: Feminist, Philosophical, and Social Studies of Science", en: Antony, Louise and Witt Charlotte (eds.). *A Mind of One's Own*, Boulder, CO, Westview Press, 1993, p. 265.

Longino, Helen. "Science, Objectivity and Feminist Values. Review Essay", en: *Feminist Studies* 14, núm. 3, 1988, pp. 561-574; Longino, Helen. *Science as Social Knowledge*, Princeton University Press, 1990.

Nelson, Lynn Hankinson. *Epistemological Communities*, en: Linda Alcoff and Elizabeth Potter (eds.). *Feminist Epistemologies*, Routledge, New York, 1993.

Nelson, Lynn Hankinson. *Who Knows: From Quine to a Feminist Empiricism*, Philadelphia, Temple University Press, 1990;

Pabón S. de Urbina, José M. *Diccionario manual griego. Griego clásico, español*, Editorial Vox, Madrid, 2004.

Rosser, Sue. "Are there Feminist methodologies appropriate for the natural sciences and do they make a difference?", en: *Women's Studies Int. Forum*, vol. 15, núm. 5/6, pp. 535-550, 1992

Scott, Joan. "The Evidence of Experience", en: *Critical Inquiry*, 17, pp. 773-797, 1991.

Tuana, Nancy (ed.). *Feminism and Science*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1989.

Tuana, Nancy y Tong, Rosemarie (eds.). *Feminism and Philosophy. Essential Readings in Theory, Reinterpretation and Application*, Westview Press, Oxford, 1995.

# CLAVES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DEL MOVIMIENTO FEMINISTA DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE<sup>1</sup>

Alejandra Restrepo

Es lícito (...) recurrir a otras fuentes, a otros testimonios. Y si no son contemporáneos, mejor. Porque en el pasado se hunden y se alimentan nuestras raíces. Porque muchos de nuestros actos, muchas de nuestras costumbres sólo se explican cuando recordamos.

Rosario Castellanos

Leer todas las utopías, sobre todo las antiguas, para buscar lo que la gente de entonces olvidó y abandonó, para compararlo con lo que hemos olvidado nosotros.

Elias Caneti

## Introducción

¿Existe la investigación propiamente feminista? ¿Un método, una metodología que pueda definirse como suya? Con estas preguntas se dio inicio a una serie de interesantes discusiones entre algunas investigadoras

---

1 NOTA DA ORGANIZAÇÃO: de modo a não comprometer o artigo, mantemos a estrutura de formatação *American Psychological Association* [APA] da versão original.

Este artículo ha sido incluido como capítulo de reflexión teórica, epistemológica y metodológica en: RESTREPO, Alejandra. *Feminismo(s) en América Latina y El Caribe: la diversidad originaria*. Tesis para obtener el título de maestra en Estudios Latinoamericanos, México: UNAM, 2008. También se puede encontrar en: BLAZQUEZ GRAF, Norma; FLORES PALACIOS, Fátima y RÍOS EVERARDO, Maribel (Coords.). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: CEIICH; Facultad de Psicología y CRIM (UNAM), 2010. p. 293-313.

feministas. Al respecto, Eli Bartra<sup>2</sup> en “Debates en torno a una metodología feminista” reunió algunos trabajos, entre ellos, los de Teresita de Barbieri, Mary Goldsmith, Sandra Harding y Maria Mies, como una muestra de los puntos de vista existentes y el reflejo del desequilibrio entre los aportes que al respecto han hecho las feministas europeas, estadounidenses y las del llamado tercer mundo.

Lo cierto es que la pregunta por la existencia o no de la investigación feminista tiene también una profunda relación con los dilemas propios de la investigación social en general (la cuestión del método, la metodología, las técnicas, las corrientes teóricas y las relaciones interdisciplinarias) y en general con el quehacer científico. En ese sentido, el feminismo se alimenta de las discusiones sobre la forma de generar conocimiento, a la vez que propone nuevas perspectivas analíticas y profundas transformaciones que afectan la tradición científica.

En todo caso, los debates al respecto, que son de reciente consideración, deben aportar y a la vez alimentarse de toda experiencia investigativa que se plantee desde cualquier corriente del feminismo. De allí el interés de registrar algunas reflexiones de corte epistemológico-metodológico que emergieron a raíz de una investigación sobre la diversidad originaria del feminismo histórico en América Latina y El Caribe.<sup>3</sup>

## Claves metodológicas feministas

Vale la pena hacer énfasis en que la investigación “Feminismo(s) en América Latina y El Caribe: la diversidad originaria” no tuvo como nudo problemático el género, la mujer o las mujeres (como una y otra vez se le clasificó cuando quise referirme al tema). No es, estrictamente, un estudio sobre la situación de las mujeres latinoamericanas y caribeñas o del origen de su opresión histórica, tampoco pretendió anclarse en la justificación de la existencia del movimiento o en las argumentaciones sobre la validez o no de sus acciones y métodos para la radical transformación o reforma social. Todos temas importantes, ya analizados e investigados.

---

2 BARTRA, Eli (comp.). Debates en torno a una metodología feminista. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 2003.

3 Restrepo, Op, cit.

Partí de la convicción según la cual el movimiento tiene su razón de ser y es el resultado de las circunstancias históricas que derivan en la afectación a las mujeres por ser mujeres en distintos niveles, en todas las clases sociales y bajo cualquier clasificación, sin que dejen de ser diferentes unas y otras, según esas mismas consideraciones. Reconocí desde el inicio su potencial transformador que obviamente, y como opera para todo movimiento sociopolítico hoy, sólo se hace efectivo en alianza y encuentro con otros movimientos, iniciativas, expresiones y organizaciones, porque ninguno por sí solo llevará a una verdadera e incorruptible revolución social. Aún así, es casi un despropósito no reconocer al feminismo la fuerza e implicaciones que ha tenido su cuestionamiento en el orden sociocultural vigente y todo lo que de él se deriva.

La investigación mencionada se identificó abiertamente como feminista en tanto que acogió algunos criterios investigativos transversales desde esta perspectiva y se guió por la teoría feminista, la realizó una feminista y se ocupó del feminismo desde una postura crítica del mismo, que da cuenta de las fisuras, contradicciones y aciertos del movimiento y el pensamiento feminista. Considero que la conjugación de estos elementos: perspectiva, teoría, sujeta de investigación y objeto/sujetas de estudio, permite adjetivar la labor investigativa como feminista.

En este contexto, para el análisis de la *praxis* movilizadora en el sentido de síntesis entre práctica y teoría, se tomaron en cuenta algunas claves metodológicas expuestas por investigadoras feministas y algunos autores.

Tomé como marco referencial el trabajo de la socióloga francesa Andrée Michel<sup>4</sup>, que nos alertó sobre cuatro prejuicios que oscurecen el análisis feminista: el *cronocentrismo*, el *estatocentrismo*, el *androcentrismo* y el *eurocentrismo*. Este aporte, que la autora hizo hacia los años setenta, lo actualicé y lo acerqué a una perspectiva latinoamericana al enriquecerlo con las reflexiones que han venido haciendo otras autoras y algunos autores, lo que a su vez permitió hacer un ejercicio crítico de doble vía: en primer lugar, fortalecer el planteamiento que hizo Michel en conversación con la realidad latinoamericana y, en segundo, perfilar una propuesta metodológica para el estudio desde la perspectiva regional.

---

4 MICHEL, Andrée. El feminismo, México: Fondo de Cultura Económica (Serie Biblioteca Joven), 1983 [Francés 1979], 154 p.

El *cronocentrismo*, se refiere a una actitud que “consiste en apreciar una condición pasada por la relación con las normas feministas de la sociedad contemporánea”.<sup>5</sup> Esta es una tara en la que fácilmente caemos influenciadas por la historia oficial y despolitizada, que con su pretensión de neutralidad impide ver las diferencias de concepción en distintos momentos, descontextualizando el feminismo, convirtiéndolo en una entidad fija en dos siglos de historia. Este mecanismo hace que se juzguen fenómenos tales como la reivindicación feminista de la autonomía del siglo pasado, tal cual se da en la actualidad, o que, por el contrario, se pierda la continuidad de los legados que permanecen y se recrean de una generación a otra, como por ejemplo el rastro de la reivindicación *igual salario, a igual trabajo* que surgió como una de las primeras exigencias y se sostiene hoy en los discursos, en tiempos de globalización económica jamás concebidos en su actual dimensión por las obreras de mediados del siglo XIX.

En segundo lugar, Michel advierte sobre el *estatocentrismo*, definido como “otro aspecto del etnocentrismo: [que] consiste en tomar las normas de la propia clase social por la norma y en ocultar todo lo que de ella difiere”.<sup>6</sup> El feminismo latinoamericano, en este sentido, ha reivindicado la necesaria articulación de las distintas dimensiones: género-sexo, clase, pero también la de etnia y colonialismo para todo análisis de la condición de las mujeres. Mary García Castro es contundente cuando afirma que “las múltiples inscripciones como la raza, etnicidad, género y clase no son simples categorías de opresión, constituyen epicentros abiertos de lucha en total dependencia con las coyunturas y situaciones históricas”.<sup>7</sup>

Los análisis “estatocéntricos”, en el caso del feminismo histórico, refuerzan la invisibilización de gran parte de la praxis feminista. Dejan de lado las reivindicaciones de las mujeres socialistas y anarquistas, lo que para Latinoamérica implica negar las profundas raíces en las que se formó y su peculiar desarrollo en la región, en comparación con el proceso vivido por las feministas estadounidenses y europeas (con diferencias entre las del

---

5 Ibid, p. 12.

6 Ibid, p. 12.

7 GARCÍA C., Mary. Mujer y feminismos en tiempos neoliberales en América Latina balance y utopías de fin de década, Ecos de Brasil, LASA 98 Latin American Studies Association, XXI International Congress. Chicago, Illinois, The Palmer House Milton, Septiembre 24-26 de 1998. Disponible en: <http://lasa.international.pit.edu/LASA98/GarciaCastro2.pdf>

occidente, centro y oriente) o por el contrario desconociendo la complejidad del movimiento de las liberales y/o sufragistas. El historiador cubano Julio César González lo expresa de la siguiente manera: “En muchos estudios la rigidez de las variables sólo permitió clasificaciones de burguesas y proletarias, trayendo un nuevo problema sobre todo en sectores importantes del sufragismo y feminismo liberal el cual no puede ser definido exactamente en una u otra variable”<sup>8</sup>.

El prejuicio estatocéntrico minimiza el cuestionamiento de feministas que han interpelado a su propio movimiento por reproductor de patrones etnocéntricos y racistas. En la publicación del especial “Feminismos disidentes en América Latina”, de la revista *Nouvelles Questions Féministes: Revue Internationale Francophone*, encontramos una síntesis de estos señalamientos. Sueli Carneiro insiste en la propuesta de ennegrecer el feminismo, Jurema Werneck de reconsiderar la historia del feminismo a la luz de la lucha de las afrofeministas con su particular concepción y Marta Sánchez Néstor, desarma el mito de la disyuntiva entre la militancia feminista y la lucha de las mujeres indígenas en sus comunidades, partiendo de la sabiduría que les da la experiencia en la articulación de ambos procesos, no sin contradicciones y dificultades<sup>9</sup>.

En esta serie de cuestionamientos emerge otro elemento fundamental para el análisis: la perspectiva de la diversidad sexual, que de manera enfática proponen las militantes lesbianas, alertando sobre el prejuicio heterocéntrico. El *lesbofeminismo*<sup>10</sup> ha interpelado al feminismo latinoamericano contempo-

---

8 GONZÁLEZ P., Julio César. Historia de la mujer en Cuba: del feminismo liberal a la acción política femenina. En: PIQUERAS, José A. (ed.). Diez Nuevas Miradas a la Historia de Cuba, Publicaciones de la Universidad Jaume I., Castelló de la Plana, 1998. Versión digital disponible en: [http://www.lafogata.org/mujer/m\\_cuba.htm](http://www.lafogata.org/mujer/m_cuba.htm)

9 Para los aportes desde el Punto de vista de las afrobrasileñas véase CARNEIRO, Sueli. Ennegrecer al feminismo: La situación de la mujer negra en América Latina desde una perspectiva de género”, pp. 12-20 y WERNECK, Jurema. De lalodês y Feministas: Reflexiones sobre la acción política de las mujeres negras en América Latina y El Caribe, pp. 21-26; desde la perspectiva indígena. Véase Sánchez Néstor, Marta. Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento. Construyendo otras mujeres en nosotras mismas, pp. 27-40, los tres artículos en: CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules y MASSON, Sabine (Coords.). Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe, *Nouvelles Questions Féministes* (edición especial en castellano), Ediciones fem-e-libros, vol. 24, núm. 2. México, 2005, 110 p. También disponible en: <http://www.creatividadfeminista.org>

10 MOGROVEJO, Norma. Teoría lésbica, participación política y literatura, Colección: Pensamiento crítico, México: Universidad de la Ciudad de México (UACM), 2004, 120 p.

ráneo desde sus inicios; desde el I Encuentro Feminista Latinoamericano y de El Caribe de 1981, las lesbianas han hecho sentir su presencia y cada vez fueron revelando sus argumentos exigiendo el debilitamiento de las jerarquías y hegemonías sustentadas en la condición sexual y las deplorables réplicas del patriarcado interiorizado por las mismas feministas.<sup>11</sup> De esta manera, la compleja perspectiva que integra *sexo-género-clase-etnia-colonialismo-diversidad sexual* contribuye a que en los análisis se asuma la articulación práxica de la realidad social, a la vez que exige reconocer que el conflicto social y político no es sólo una expresión de la estructura económica.

El tercer prejuicio identificado por Michel es el *androcentrismo*, que se refleja en una mirada masculinizante de la historia del feminismo. El efecto es devastador cuando, por ejemplo, se invisibilizan los aportes de las mujeres para sobrevalorar los esfuerzos de hombres sensibilizados por la causa feminista. Es el caso de Richard Evans<sup>12</sup>, quien resalta insistentemente el potencial de la obra de John Stuart Mill, pero desconoce la presencia de Harriet Taylor en la vida y obra del autor, a pesar de contar entre sus fuentes bibliográficas con el texto de ambos autores que, en 1969, Alice S. Rossi<sup>13</sup> introdujo con un ensayo en el que evidenció claramente la participación de Harriet Taylor incluso en la obra cumbre de Mill: *The subjection of Women*, a la que le antecede el texto en coautoría *Ensayos sobre la igualdad sexual* que Rossi no duda en calificar de mucho más radical que el primero<sup>14</sup>.

Sandra Harding encuentra expresiones de androcentrismo<sup>15</sup> en la investigación cuando: 1) Se desconoce a las mujeres como generadoras de

11 Véase CARDOZA, Melissa. "Desde un balcón de lesbianas", en: Curiel, Falquet y Masson, Op. cit., y MOGROVEJO, Op. cit.

12 EVANS, Richard J. Las feministas: Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia 1840 – 1920, Madrid, Siglo XXI, 1980 [1ª edición al inglés 1977], 316 p.

13 ROSSI, Alice S. Ensayo introductorio. En: TAYLOR M., Harriet y MILL, John Stuart. Ensayos sobre la igualdad sexual. Barcelona: Península, 1973, 288 p.

14 Este error no es exclusivo de Evans, las referencias que se dan de la obra en coautoría de John Stuart Mill y Harriet Taylor Mill, la registran a ella en el lugar de autora secundaria, como ejemplo puede verse la referencia bibliográfica que presenta la biblioteca de la Universidad de Girona, Barcelona: <http://petrus.udg.edu/cgi-bin/vtls.web.gateway.99?bib=0158-34860&conf=080000>. Estas omisiones también se suelen encontrar en las elaboraciones de algunas feministas.

15 HARDING, Sandra. ¿Existe un método feminista? En: BARTRA, Op. cit. Este artículo fue citado y analizado por Carmen Magallón, y en él relaciona esta elaboración de Harding con la de Sue V. Rosser cuando plantea la progresión de fases, no necesariamente secuenciales, hacia una alternativa de



conocimiento y como sujetas de investigación; 2) al ser indiferentes ante la participación y aporte de las mujeres en la vida social; 3) cuando se considera que las mujeres no son susceptibles de ser objetos de investigación<sup>16</sup> en tanto víctimas de la opresión y dominación masculina y/o; 4) al negarles su lugar como sujetas de transformación con sus actos de resistencia.<sup>17</sup> Esto es, una abierta discriminación androcéntrica en las distintas dimensiones de la relación investigación/ciencia y condición genérica femenina. Por todo lo anterior, Harding propone tres rasgos fundamentales para la investigación feminista: 1) El reconocimiento de los recursos empíricos y teóricos que aporta la investigación a través del estudio de las experiencias de las mujeres; 2) estar em favor de las mujeres como un nuevo propósito de las ciencias

---

generación de conocimiento no androcéntrico: "I) Las mujeres son invisibles, pero esta invisibilidad no se problematiza. En la historia sólo interesa el estudio de 'los grandes actores y pensadores'; II) Se estudian mujeres destacadas que responden a las características de éxito enmarcadas por el paradigma dominante. Consiste en añadir las mujeres a los estudios existentes; III) Se plantea 'el problema de las mujeres': por qué hay tan pocas que destaquen, por qué se devalúan los papeles que desempeñan, cuáles son las claves de su subordinación como grupo; IV) Las mujeres son estudiadas desde sus diversas experiencias. Se consideran importantes las diferencias culturales, la etnia y la clase. Se empieza a cuestionar los paradigmas dominantes; V) El género ya se tiene en cuenta como *categoría de análisis*. Se cuestionan las disciplinas existentes desde la perspectiva de las mujeres. Se introducen nuevos paradigmas. VI) Se trabaja bajo nuevos paradigmas que tratan de lograr la integración de la experiencia de hombres y mujeres." Magallón además expone la relevancia del género como categoría y perspectiva, repolitizándola, en la ciencia y concretamente en las disciplinas como la historia, desde una epistemología crítica. Véase MAGALLÓN P., Carmen. Introducción: la perspectiva de género en los estudios sociales de la ciencia". En: Pioneras españolas en las ciencias. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, 2004, pp. 27-61.

- 16 Así nombrado por la autora y que nos remitiría a la discusión sobre objeto y sujeto de investigación, pero que no es el objetivo central de este artículo.
- 17 En relación con el *androcentrismo*, expresado en la participación de las mujeres en la ciencia, véase Blazquez, Norma. "Ciencia y tecnología en América Latina desde la perspectiva de género". Ponencia. Coloquio de Primavera: Geopolítica, gobiernos y Movimientos Sociales en América Latina. Mesa: Geopolítica, Ciencia y Multiculturalismo. Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Marzo, 2007, inédito. La autora señala que hay 30% de participación femenina en la ciencia a nivel mundial y 40% para América Latina, con sustanciales diferencias según el país, en proporciones que no se reflejan en el acceso a cargos de alto nivel o de dirección; y que por el contrario persiste la discriminación de género en prácticas científicas y la inequidad en la representación según la rama de la ciencia. También ver: Blazquez, Norma y Flores, Javier. *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. UNAM, CEIICH, UNIFEM, Plaza y Valdéz ed., México, 2005, 747 p. La recopilación que nos presentan esta autora y este autor, contienen distintos artículos relacionados los cuatro tipos de expresión androcéntrica en la investigación y en general en la ciencia.

sociales, y 3) situar a la investigadora en el mismo plano crítico que el objeto de investigación. Diana Maffía, de acuerdo con Harding en las manifestaciones del androcentrismo, llama la atención además sobre los “dispositivos epistemológicos con los que se justifican tales exclusiones [...] que tienen su origen en consideraciones filosóficas sobre el conocimiento y la producción de la verdad”<sup>18</sup>. Maffía se refiere especialmente a cuatro de estos dispositivos: la supuesta objetividad, la neutralidad valorativa de la ciencia, la literalidad del lenguaje y la exclusión de las emociones. Taras epistemológicas que sólo pueden superarse mediante un enfoque subjetivista, que reconozca la intersubjetividad, con una noción de sujeto que contempla al otro y a la otra también como sujeto.

Regresemos a Andrée Michel y su llamado de atención sobre un cuarto prejuicio, el *eurocentrismo* mediante el cual se borra la presencia de las feministas no europeas y, agregamos, de las no estadounidenses. Si bien es cierto que la delimitación de los estudios es una necesidad metodológica, con ello no debemos justificar la invisibilización. Así, se rompen los puentes tendidos por las feministas en su concepción internacionalista, se minimiza la importancia de la diversidad que le da otro sentido a la acción política o se pierde el aporte de feministas como Flora Tristán,<sup>19</sup> enlace entre Latinoamérica y Europa, entre la teoría y la *praxis*: feminista y socialista. La misma Michel cayó en este prejuicio cuando, al final de *Feminismo*,<sup>20</sup> planteó:

La HISTORIA de las mujeres es, en primer lugar, la historia de la formación de su represión y de la ocultación de esta. Pues la ocultación hace parte de la represión: no hay azar ni ciencia neutral. Por ello la historia de las mujeres no comienza a salir del silencio más que cuando las feministas de los Estados Unidos, de Inglaterra y de Europa Continental tratan de romper ese silencio y de explotar un pasado que no termina de asombrarnos.

18 Maffía, Diana. “Epistemología feminista: por otra inclusión de lo femenino en la ciencia”, en: Norma Blazquez y Javier Flores, *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*,... p. 623.

19 Véase Vargas Llosa, Mario. *La odisea de Flora Tristán*. SNE. Marbella. 2002. Disponible en: <http://www.hacer.org/pdf/flora.pdf> y: Vidal, Malea y Reck, Adela. “Flora Tristán: injustamente olvidada”. Revista Rebelión. S/F. Artículo disponible en: <http://www.clasecontraclase.cl/generoHistoria2.php?id=29>

20 Sucinta pero densa obra, a la que no se le puede negar el esfuerzo de visibilización de las mujeres en toda la historia humana.

Y más adelante afirmó:

Pero la historia de las mujeres no es sólo la historia de su represión, sino también la historia no menos ocultada hasta hoy, de su resistencia en el curso de los siglos a esta represión y a su encierro. Una protesta que va a acelerarse desde que los ideales de emancipación del individuo formulados desde el Renacimiento fueron ganando nuevas capas sociológicas. La protesta culmina hoy en los movimientos de la liberación de las mujeres. Estos tienen por teatro los países desarrollados del hemisferio norte y hay que preguntarse sobre la posibilidad de que las luchas feministas lleguen a los países del hemisferio sur.<sup>21</sup>

Michel quiso develar el pasado feminista identificando el origen de la opresión de las mujeres, sin dejar de lado las manifestaciones de resistencia. Sin embargo, sobrevaloró el estado de conciencia de las norteamericanas e inglesas a la vez que presentó una visión lamentable y lastimera de las mujeres del resto del mundo, cuando en Latinoamérica, paralelamente a las acciones sufragistas de sus colegas del “primer mundo”, aparecían expresiones de feminismo como la acción directa de las chilenas hacia 1876, que hicieron efectivo su derecho al voto bajo el pretexto de que la constitución no se los prohibía explícitamente, mientras se gestaba el fuerte movimiento de anarquistas por toda Latinoamérica haciendo de la reivindicación por la igualdad en la educación, el elemento irruptor de sus demandas. Michel se preguntó cómo llevar el movimiento de liberación de la mujer, a las mujeres de ese otro mundo, el tercero, las mismas que desde 1981, dos años antes de la edición española de su obra, se reunieron por primera vez en la ciudad de Bogotá para preguntarse por su ser feminista<sup>22</sup>.

---

21 Michel, Andrée. *El Feminismo...* p. 143-145. Énfasis de la autora.

22 A mediados de la década de los noventa Andrée Michel visitó América Latina, experiencia que la impactó profundamente y que la llevó a reconocer el activismo sociopolítico de las feministas latinoamericanas con sus particularidades. La autora escribió entonces algunos artículos a partir de la mencionada experiencia y hacia principios de los años 2000 afirmó que: “In feminist theory, as in the lives of Colombian women, everything happens as if the fight against violence were linked to women’s fight for their dignity and emancipation; conversely, they do not want to separate their fight for their rights from the fight for peace”, en: Michel, Andrée. *columbian[sic] feminists and the combat against violence*. Disponible en: [http://www.alliance21.org/2003/article.php?id\\_article=2709](http://www.alliance21.org/2003/article.php?id_article=2709)

Por todo lo anterior, es fundamental asumir como opción metodológica privilegiar la voz de las escritoras e investigadoras feministas, sin que con ello se descarten otras fuentes o se niegue la falta de “subjetividad responsable” en algunas de ellas. Como sujetas de investigación podemos reconocer lo susceptibles que somos al reflejar en nuestros estudios las contradicciones propias de los procesos en que, como mujeres, también estamos involucradas. No es posible despojarnos de nuestro ser y del tiempo en que vivimos, de las mediaciones que reorientan el análisis de tal manera que pueden hacerlo variar sustancialmente entre una década y otra. Pero comprenderlo, tenerlo siempre presente, es ya una herramienta metodológica de análisis.

## **Algunas características metodológicas de la investigación “feminismo(s) en América Latina y el Caribe: la diversidad originaria”**

La investigación mencionada, y de la que se deriva la presente reflexión metodológica, fue un estudio exploratorio y descriptivo del que se desprendieron algunas inferencias que no logran abarcar la vastedad y densidad de un problema que requiere seguir siendo estudiado. Se orientó a partir de tres perspectivas que pueden nombrarse en unidad como un estudio feminista-crítico-latinoamericanista<sup>23</sup>.

Para explorar el surgimiento feminista y la diversidad originaria del movimiento existen diferentes estrategias: tomar como referencia el estudio de las publicaciones de mujeres y feministas; centrarse en la creación de organizaciones femeninas y feministas; rastrear las ideas sobre la emancipación de las mujeres que fueron emergiendo, se posicionaron o fueron abatidas; o por medio del estudio de los cambios legislativos e introducción de nuevas leyes en favor o en detrimento de las mujeres. La opción elegida para el estudio al que nos referimos constantemente en este artículo fue la de ir tras las referencias de las acciones conjuntas de mujeres o de diversas organizaciones como forma de presión y, a la vez, como huella de la concertación y disensos entre ellas.

---

23 Con un gran esfuerzo para incluir las discusiones de El Caribe y de la región brasileña, lo que se constituye en sí mismo en un elemento de análisis.

Se seleccionó material bibliográfico que incluyera distintas perspectivas, autores, autoras, de Latinoamérica y otras latitudes, material bibliográfico de la época (siglos XIX al XX) directamente de las voces de las actoras y de análisis que implican mediaciones de estudiosos y estudiosas en el tema del feminismo en la región; se incluyó bibliografía y documentación tanto impresa como la publicada en Internet.<sup>24</sup> Existe una amplia difusión de las construcciones teóricas del feminismo y la recuperación testimonial de la historia del movimiento, aunque fragmentada y dispersa que requiere más elaboraciones que las sistematicen para que permitan estudios con perspectivas amplias y análisis de larga duración.

La información revisada fue clasificada según algunas palabras clave, que posteriormente fueron reordenándose hasta convertirse en categorías y descriptores que posibilitaron la sistematización y el análisis, dándole cierto orden a las ideas que se desprenden del tema. Considero que el sistema categorial para la investigación: “Feminismo(s) en América Latina y El Caribe. La diversidad originaria” puede contribuir a posteriores investigaciones en el tema del desenvolvimiento del movimiento feminista en América Latina (véase el siguiente cuadro del sistema categorial)<sup>25</sup>.

La sistematización de la información excedió la delimitación del tema de esta investigación por dos razones: en primer lugar, porque el estudio arrojó asuntos que aparecen como importantes en el área de conocimiento en el que se inscribe, pero que no se podían abordar en este proceso, así que se registran como guía para futuras investigaciones. En segundo lugar, y como parte de los resultados de la labor investigativa, muestra los caminos que se pueden transitar posteriormente para continuar con la investigación en niveles explicativos y comprensivos y hacia la correlación con la dinámica de la diversidad feminista de las últimas décadas del siglo XX y lo transcurrido del actual.

La riqueza del tema sobre las raíces del feminismo y el despliegue de la *praxis* feminista en Latinoamérica delimitaron temporalmente la investigación. Obedeciendo a una cierta lógica interna, el proceso indicó la necesidad de detenerse en la fase histórica del movimiento y darle una cierta unidad

---

24 En repetidas ocasiones el material se encuentra en ambas versiones.

25 Posteriores investigaciones efectivamente han ampliado este sistema categorial, especialmente en cuanto al feminismo latinoamericano y caribeño contemporáneo.

para su estudio, focalizando la mirada en el proceso de constitución del movimiento sociopolítico feminista y sus expresiones organizadas durante el siglo XIX y las primeras décadas del XX.

**Cuadro. Sistema categorial para la investigación: Feminismo(s) en América Latina y El Caribe: La diversidad originaria**

Categoría	Descriptorios
Metodología investigación feminista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación feminista</li> <li>- Estatocentrismo</li> <li>- Androcentrismo</li> <li>- Eurocentrismo</li> <li>- Cronocentrismo</li> </ul>
Definición feminismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Feminismo</li> <li>- Movimiento de mujeres-movimiento feminista</li> </ul>
Feminismo histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prefeminismo (definición y expresiones de prefeminismo en países o regiones)</li> <li>- Origen del feminismo (burgués, socialista, anarquista, sufragistas, moderadas y radicales, en cada país o región)</li> <li>- Feminismo de Europa/EEUU a Latinoamérica</li> <li>- República femenina</li> <li>- Partidos políticosfeministas</li> <li>- Decadencia del feminismo</li> </ul>
Resurgimiento feminista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resurgimiento</li> <li>- Neofeminismo</li> <li>- Posfeminismo</li> <li>- Género-clase</li> </ul>
Ideas feministas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Internacionalismo</li> <li>- Pacifismo</li> <li>- Feminismo de derecha</li> <li>- Personalismo</li> <li>- Subjetivismo</li> <li>- Progresismo</li> <li>- Liberacionismo</li> <li>- Diversidad feminista/feminismos</li> <li>- Otras</li> </ul>
Autonomía e institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomía</li> <li>- Institucionalización</li> <li>- Doble militancia</li> <li>- Relación con el Estado</li> <li>- Feminismos de la igualdad y la diferencia</li> </ul>

Encuentros feministas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecedentes</li> <li>- Nacionales</li> <li>- Latinoamericanos</li> <li>- Internacionales (en Latinoamérica o en otras regiones)</li> <li>- Significación e implicaciones</li> <li>- Conferencias internacionales</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso de género</li> <li>- Autoconciencia</li> <li>- Derechos sexuales y reproductivos: antecedentes</li> </ul>

Fuente: Elaboración de la autora.

Para este estudio fue de gran ayuda el recurso de las cronologías y genealogías, como una manera de recoger evidencias en el tiempo, sistematizarlas, delinear un panorama amplio y luego compararlas unas con otras. Ellas se constituyen en una excelente herramienta de análisis, incluso de difusión y trasmisión de la memoria histórica del feminismo. Es así como a partir de la investigación: “Feminismo(s) en América Latina...” se elaboraron la *genealogía feminista* y las cronologías: *aprobación legal del sufragio femenino* y *Encuentros feministas*. Estas tres sistematizaciones recogen las primeras manifestaciones feministas: desde la más vaga, sugerida por Alexandra Kollontai, que propone el origen del feminismo en la movilización obrera de las campesinas del siglo XVII y XVIII, hasta los datos más actuales que se pudieron recabar sobre las organizaciones de mujeres con rasgos del feminismo originario, la aprobación del sufragio para las mujeres en Kuwait en 2005<sup>26</sup> y el más reciente Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe, que se realizó en noviembre de 2014 en Perú. Estas sistematizaciones fueron construidas para el análisis del tema, pero son en sí mismas un instrumento útil para posteriores investigaciones.

Esta investigación giró en torno a una pregunta central: ¿La diversidad feminista, a la que hoy parece tan innovador llamar *feminismos*, es propia del feminismo contemporáneo, de la llamada nueva ola o, por el contrario, es una condición originaria y permanente del feminismo, con particularidades para el caso latinoamericano?

Para contestarla, opté por develar las raíces del feminismo poniendo atención a la diversidad que se desató desde su nacimiento. Vale la pena

<sup>26</sup> Restrepo, Alejandra. Feminismo(s) en América Latina y el Caribe...

advertir que el estudio estuvo siempre mediado por la sospecha de que el uso gramatical del plural para definir feminismos, surgió de la necesidad de nombrar la diversidad del movimiento, con la pretensión de la inclusión de esa diversidad, pero que a la vez se ha convertido en una manera de nombrar las diferencias haciéndolas casi irreconciliables. El feminismo histórico contiene ideas orientadoras de la praxis que se recrean, redimensionan, desaparecen para reaparecer en nuevas versiones que le dan una continuidad a la *praxis* feminista en cada contexto y de manera heterogénea.

Nuevas preguntas aparecieron: ¿existe diferencia entre el feminismo europeo, el estadounidense y el latinoamericano?, ¿es el feminismo latinoamericano un reflejo de ese primer feminismo de Europa y los Estados Unidos o, por el contrario, es una expresión particular?

Una cuestión más me interesa destacar en este repertorio de inquietudes. Me refiero al sufragismo como una de las más importantes reivindicaciones en tanto que expresaba, de manera concreta, el anhelo por la ampliación de los derechos civiles y políticos para las mujeres. Es necesario en esta cuestión preguntarse si para el caso de América Latina fue un logro o una concesión. Y por último, si la lucha por el sufragio y la participación política de las mujeres en los partidos políticos feministas ofrecen los primeros antecedentes para lo que hoy se reconoce como la corriente de la autonomía y el proceso de institucionalización del movimiento.

En este sentido, la clave metodológica fue privilegiar la elaboración de preguntas de investigación, tomando como centro la inquietud del lugar del feminismo latinoamericano y caribeño en cada rastreo, como una estrategia, también política, para no perder de vista la experiencia de las feministas históricas de la región.

## **Dos reflexiones a propósito de la investigación feminista. Citar-nos las feministas**

Estoy cada día más convencida de que citar es un hecho político. Las feministas latinoamericanas en nuestros escritos no nos citamos a nosotras, recurrimos a la autoridad exterior para justificar nuestro pensamiento. Pero la autoridad es siempre política.

Urania Ungo



Las investigadoras feministas nos enfrentamos a la invisibilización que hace la historia (generalmente los historiadores) de la presencia de las mujeres, de sus argumentos y acciones. Por fortuna han surgido aportes teóricos durante el último siglo que recuperan a multitud de mujeres participantes activas en la vida cotidiana, los grandes acontecimientos y en su propia manera de manifestarse y movilizarse.

Los trabajos de Richard Evans<sup>27</sup> y Luis Vitale<sup>28</sup> son textos obligados a la hora de desvelar la *praxis* movilizadora feminista desde las perspectivas europea-estadounidense y latinoamericana, respectivamente. Estas elaboraciones se alimentaron de trabajos teóricos de mujeres de distintas regiones del mundo, referidos a las mujeres y/o al feminismo en sus contextos locales, ellos hicieron el tejido. Con todo y la buena voluntad que les asiste, y sin dejar de hacer reconocimientos a Evans por reivindicar el lugar de la historia feminista como parte de la historia política y no exclusivamente como parte de la historia social y a Vitale por la admiración que le suscita la lucha feminista, es fundamental que las mismas mujeres, académicas y militantes del feminismo, vuelvan a su historia para contarla, una manera de transmisión de conocimiento y de fortalecimiento subjetivo, desde el movimiento mismo. Es por esto que los aportes de las mujeres que se han dedicado a rearmar la historia con su mirada, desde una perspectiva feminista internacionalista y que le arrebatan las luchas mujeriles y feministas al olvido, gozan de un doble interés.

Sin desconocer la importancia y las abundantes elaboraciones sobre el feminismo centrado en temáticas o aprehendiendo la realidad local, subregional y/o nacional, quiero destacar algunas de las reflexiones en una perspectiva ampliada, en el sentido de rescate de la memoria histórica con una concepción internacionalista del ejercicio político colectivo de las mujeres. Comenzaría con Alexandra Kollontai y sus seminarios “Sobre la

---

27 Evans, Richard J. Las feministas...

28 Vitale, Luis. Historia y sociología de la mujer latinoamericana, Editorial Fontamara, Barcelona, 1981, 128 p. La mitad invisible de la historia: El protagonismo social de la mujer latinoamericana, Sudamericana-Planeta, Buenos Aires, 1987, 301 p. También disponible en: [http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia\\_y\\_humanidades/vitale/obras/obras.htm](http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/obras.htm); El protagonismo de la mujer: Historia de la Mujer en cada país de América Latina en el Siglo XX, S/F. Disponible en: [http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia\\_y\\_humanidades/vitale/obras/obras.htm](http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/filosofia_y_humanidades/vitale/obras/obras.htm)

liberación de la mujer”<sup>29</sup>, obra de su tiempo y en el contexto de la revolución rusa; Andrée Michel con *El feminismo*<sup>30</sup>, desde una perspectiva marxista; la aportación, más reciente, de Celia Amorós con su ya clásico “Tiempo de feminismo: Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad”<sup>31</sup>, y entre la obra de Karen Offen, su elaboración de una definición histórica del concepto en: “Defining feminism: a comparative historical approach”<sup>32</sup>.

Desde una perspectiva histórica y latinoamericanista para una re- visión de la historia del feminismo hasta nuestros días son fundamentales algunos análisis como los de Francesca Gargallo<sup>33</sup> con “Ideas feministas latinoamericana”, aporte crítico al movimiento y a sus ideas en América Latina; Norma Mogrovejo<sup>34</sup> que rescata la historia de la movilización lésbica, para la que fue aún más importante la vía de la literatura en sus inicios, con una militancia que se enfrenta a la doble censura social y política. Por su parte, Gabriele Küppers, feminista hispanoamericanista alemana, con múltiples elaboraciones a la luz de su propia participación en espacios de encuentro de mujeres y feministas, presenta: “De la protesta a la propuesta... a la protesta? ‘Engendrando’ nuevas perspectivas solidarias e internacionales desde el feminismo”<sup>35</sup>.

Desde una perspectiva histórica contemporánea del movimiento que resurge desde los años sesenta, existe una abundante producción de todo tipo (artículos impresos y en línea, publicaciones seriadas, videos, libros), que requiere ser sistematizada en términos de elaboraciones que pongan

---

29 Kollontai, Alexandra. *Sobre la liberación de la mujer: Seminario de Leningrado 1921*, Editorial Fontamara, Barcelona, 1979 (Traducción de la edición francesa La Brèche, Paris, 1978). 302 p.

30 Michel, Andrée. *El feminismo...*

31 Amorós, Celia. *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Cátedra (Feminismos, 41), Madrid, 1997, 464 p.

32 Offen, Karen. “Defining feminism: a comparative historical approach”, en: *Journal of Women in culture and society*, vol. 14, núm. 1, The University of Chicago, Chicago, 1998. Disponible en: <http://www.leedstrinity.ac.uk/histcourse/suffrage/document/offena.htm>

33 Gargallo, Francesca. *Ideas feministas latinoamericanas*, UACM, México, 2006 [primera edición 2004], 298 p.

34 Mogrovejo, Norma. *Teoría lésbica...; y “Movimiento Lésbico en Latinoamérica y sus demandas”*, pp. 195-207, en: Lebon, Nathalie y Maier, Elizabeth (coords.). *De lo privado a lo público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. LASA, UNIFEM, Siglo XXI, México, 2006, 432 p.

35 Küppers, Gabriela. “De la protesta a la propuesta... a la protesta? ‘Engendrando’ nuevas perspectivas solidarias e internacionales desde el feminismo”, pp. 11-50, en: Helfrich, Silke. *Género, feminismo y masculinidad en América Latina*. Fundación Heinrich Böll. El Salvador, 2001, 247 p.

en diálogo los acuerdos y disensos y que trate de incluir a todas las voces, independientemente de la tendencia ideológica. Entre los aportes en este sentido están los de Teresita de Barbieri y Orlandina Rivera<sup>36</sup>, Virginia Vargas<sup>37</sup>, Virginia Guzmán<sup>38</sup>, Maruja Barrig<sup>39</sup>, Leila González<sup>40</sup>, Sonia Álvarez<sup>41</sup>, Gloria Careaga<sup>42</sup>, Amalia Fischer<sup>43</sup>, y Olga Amparo Sánchez<sup>44</sup>.

---

36 De Barbieri, Teresita. Rivera, Orlandina. *Presencia Política de las Mujeres*, Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 40, Secretaría General, FLACSO, San José de Costa Rica, 1991.

37 Vargas, Virginia. *Cómo cambiar el mundo sin perdernos: El movimiento de mujeres en el Perú y en América Latina*, Ediciones Flora Tristán, Lima, 1992, 132 p.; “Itinerario de los otros saberes” (Postfacio), pp. 373-382; y “Los feminismos latinoamericanos en su tránsito al nuevo milenio. (Una lectura político personal)”, pp. 307-316, ambos artículos en: Daniel Mato (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 2002.

38 Guzmán, Virginia. “Los azarosos años 80. Aciertos y desencuentros del movimiento de mujeres en Latinoamérica y el Caribe”, en: Ivonne Siu Bermúdez. Wim Dierckxsens. Laura Guzmán (comps.). *Antología latinoamericana y del Caribe: mujer y género*, vol.1, DEI-PRIEG, Managua, 1992, pp. 509-532.

39 Barrig, Maruja. Los malestares del feminismo latinoamericano: una nueva lectura. Pre- sentado a *meeting of the Latin American Studies Association*, Chicago, 24-26 de septiembre de 1998. Disponible en: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Barrig.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lasa98/Barrig.pdf);

40 González, Leila. “Por un feminismo afrolatinoamericano”, en: *Revista Isis Internacional, Mujeres por un Desarrollo Alternativo –MUDAR- Edición de las Mujeres*, núm. 9, 1987, pp.133-141.

41 Álvarez, “Sonia. Feminismos latinoamericanos: reflexiones teóricas y perspectivas comparativas”. Ponencia presentada en el conversatorio sobre Reflexiones Teóricas y Comparativas sobre Feminismos en Chile y América Latina, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1998; Álvarez, Sonia E. Friedman, Elisabeth Jay. Beckman, Erica. Blackwell, Maylei, Stoltz Chinchilla, Norma. Lebon, Natalie. Navarro, Marysa. Tobar Ríos, Marcela. “Encontrando os feminismos latinoamericanos e caribenhos”. *Revista Estudos Feministas* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38111213>.

42 Careaga, Gloria. “La lucha por el placer: crónica de un movimiento que continúa”, en: Griselda Gutiérrez Castañeda, *Feminismo en México*, PUEG, UNAM, México, 2002, pp. 143-156, véase también: Careaga Pérez, Gloria. (coord.). *Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México, 2002, 433 p.

43 Fischer, Amalia. “Cartografiando al feminismo en América Latina: paradojas, mapas y pistas”, en: Gloria Careaga, (coord.). *Feminismos latinoamericanos...*, pp. 3-19; “Los complejos caminos de la autonomía”, en: Ochy Curiel, Jules Falquet y Sabine Masson. *Feminismos disidentes en América Latina...*, pp. 54-75.

44 Sánchez, Olga Amparo. “Redes entre mujeres: Espacios para la rebeldía”, en: Gloria Careaga. *Feminismos latinoamericanos...*, pp. 364-380.

Recientemente se han publicado las recopilaciones de Nathalie Lebon y Elizabeth Maier “*De lo privado a lo público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*”<sup>45</sup> y la de María Luisa Femenías “*Feminismos de París a la Plata*”<sup>46</sup>, ambas compuestas por trabajos de distintos autores y autoras en Latinoamérica. También contamos con la recopilación publicada por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG, UNAM) a cargo de Gloria Careaga que tiene el mérito de surgir como sistematización de las ponencias y discusiones en el marco del Simposio: “Feminismos latinoamericanos: retos y perspectivas”<sup>47</sup> y contamos con la edición especial “Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe”, de la revista *Nouvelles Questions Féministes*, bajo la coordinación de Ochy Curiel, Jules Falquet y Sabine Masson, en el que se le da lugar a algunas de las voces más rebeldes del movimiento. Estos y otros esfuerzos se constituyen en interesantes aportes y gozan de la fortaleza de las recopilaciones permiten mostrar distintos puntos de vista y estudios con mayor profundidad sobre un tema específico o en una delimitación territorial y/o temporal.

Este tipo de trabajos deben contribuir a esfuerzos que los trasciendan, mediante investigaciones hechas por feministas que pongan en diálogo estos aportes y los hagan parte de estudios que complementen el campo de conocimiento con análisis amplios en clave latinoamericanista y, en lo posible, acordes a la herencia internacionalista del movimiento.

## Otro nudo de la investigación hecha por feministas: el lugar de la investigadora entre la militancia y la academia

En la ya mencionada compilación de Bartra, se destaca la discusión de dos académicas que nos lleva al terreno de la disputa: ¿academia o militancia?

---

45 Lebon, Natalie, Maier, Elizabeth (coord.). *De lo público a lo privado...* La recopilación la hacen dos académicas latinoamericanistas no-latinoamericanas, las colaboraciones de la compilación son aportes, en su mayoría, de militantes y académicas latinoamericanas. Esto mismo, sin dejar de reconocer el mérito al trabajo de las compiladoras o por ello mismo, debe constituirse en un elemento para la reflexión autocrítica de las feministas latinoamericanas, tanto en el tema de los hombres que estudian y recuperan nuestros trabajos como en el de las compañeras de otras regiones que sí se interesan por acercarse a un panorama amplio de nuestro movimiento.

46 Femenías, María Luisa (comp.). *Feminismos de París a La Plata*, Catálogos, Buenos Aires, 2006, 207 p.

47 Careaga, Gloria. *Feminismos latinoamericanos...*

Se pueden encontrar posturas intermedias, pero vale la pena recuperar esta o-posición. De “un lado” se encuentra Maria Mies, quien define (y se define en) la investigación feminista como una propuesta que requiere politizar la ciencia, que exige por lo tanto, una relación estrecha entre la generación de conocimiento y los movimientos sociales. Según Mies no se conoce para transformar, sino que se transforma para conocer, uno de sus lineamientos metodológicos feministas más discutidos<sup>48</sup>.

En contraposición, Teresita de Barbieri, preocupada por lo técnico de la investigación social con cierto grado de rigurosidad científica, asume una actitud de mayor cautela al respecto:

Privilegiar el interés político lleva a confundir la producción de conocimiento con la acción política, de modo que el resultado no es ni una ni la otra, ni buena investigación, ni buena política. Más grave aún: se puede caer en la generación de propuestas políticas con apariencias científicas, pero que no están basadas en el trabajo sistemático y riguroso que exige la investigación social. Es decir, se corre el riesgo grave de comprometer voluntades y generar expectativas en sectores más o menos amplios de mujeres y varones sobre problemas mal planteados, datos que no resisten pruebas de validez y confiabilidad, determinaciones y causalidades erróneas, débiles o inexistentes, inferencias insuficientes, con las consecuencias sobre proyectos políticos que tienen altas probabilidades de conducir al fracaso.<sup>49</sup>

Y más adelante:

Soy de las que está convencida de que la investigación produce conocimientos valiosos para la práctica feminista y la superación de las desigualdades sociales es relativamente independiente del proyecto político de sus practicantes. Este compromiso puede hacer más elaborada, precisa y fina la investigación; puede abrir problemas que otras sensibilidades y adiestramientos no permite percibir; y puede motivar el arrojo a crear técnicas nuevas para el análisis de la información.

---

48 Mies, María. “¿Investigación sobre las mujeres o investigación feminista? El debate en torno a la ciencia y la metodología feminista”, en: Eli Bartra. *Debates en torno a una metodología feminista...* pp. 63-102.

49 De Barbieri, Teresita. “Acerca de las propuestas metodológicas feministas”, en: Eli Bartra (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista...*, pp. 103-139.

Pero de ninguna manera la orientación ético-política –cualquiera que sea– sustituye el trabajo disciplinado, paciente, a veces tedioso y descorazonante, que compensa la euforia de participar desde las habilidades personales, en un proyecto más amplio de cambio social. Comparto con la antropóloga brasileña Luiza Heilborn la propuesta de distinguir la investigación de la política en la producción de conocimientos sobre las relaciones de género en los espacios latinoamericanos.<sup>50</sup>

Cabe preguntarse entonces: ¿la investigación y la acción van por caminos paralelos con algunas intersecciones? Y si es así, ¿quién y cómo crear los puentes?

Esta investigación puso en evidencia la necesidad de las intersecciones de terrenos aparentemente diferenciados y delimitados, a la vez que ha exigido hacer énfasis en una de las alternativas y abrirle el espacio a la labor académica. En este sentido, resulta muy acertada la aseveración de Marta Lamas cuando plantea que:

Así como “el estrépito de la militancia crea sordera respecto a los logros” también deja poco tiempo para el registro de lo vivido y su conceptualización: casi no se discute por escrito ni se elaboran informes o testimonios. Esta carencia de publicaciones obstaculiza el análisis de las virtudes y los vicios en las prácticas que el movimiento impulsa, así como un debate político riguroso y sostenido. La falta de un verdadero debate intelectual también incide en la ausencia de autocrítica y reflexión colectivas en torno a las enormes dificultades y sustantivos triunfos de las feministas en el desarrollo de un trabajo público concertado<sup>51</sup>.

Es cierto, en ocasiones el ejercicio investigativo implica tomar cierta distancia del activismo y sobre todo de las urgencias de la acción, sin embargo, cada reflexión variaría sustancialmente sin la perspectiva que nos da el trabajo con las mujeres y la construcción con el *nosotras feministas*. En esto me adhiero a la afirmación de Sandra Harding cuando plantea que: “Un rasgo distintivo de la investigación feminista es que define su problemática desde

50 De Barbieri, Teresita. “Acerca de las propuestas metodológicas feministas...”, pp. 125-126.

51 Lamas, Marta. *Feminismo: Transmisión y retransmisiones*, Taurus, México, 2006, 166 p.

la perspectiva de las experiencias femeninas y que, también, emplea estas experiencias como un indicador significativo de la ‘realidad’ contra la cual se deben contrastar las hipótesis”<sup>52</sup>. Se trata de una propuesta epistemológica con base en un saber situado, sensible, que reconoce el hacer ciencia también como una acción social y, por lo tanto, derivada de las relaciones humanas.

Se puede afirmar entonces, luego de este recorrido por las discusiones sobre el método y la metodología de conocimiento en compli- cidad con el feminismo, que también la *praxis* feminista tiene un perfil epistemológico, que cuestiona todas las formas del conocimiento. La historiadora Ana Lau nos dice al respecto:

El feminismo no sólo ha conseguido llamar la atención sobre la invisibilidad y la ausencia de las mujeres en el mundo público, su subordinación y explotación, sino que ha ido formando un *corpus* teórico novedoso que ha transformado todos los campos del conocimiento y por ende ha incidido tanto en los discursos políticos como en las prácticas sociales<sup>53</sup>.

Este es el resultado de la *praxis* feminista y su tránsito por una larga historia. *Praxis* que con el tiempo ha tenido nuevos y cada vez más complejos perfiles, que ha transformado los contenidos de sus propios discursos, incluso la idea misma de lo que es el feminismo, según el momento, las sujetas, la reacción patriarcal y el mismo desarrollo del conocimiento.

---

52 Harding, Sandra. “¿Existe un método feminista?”..., p. 21.

53 Lau, Ana. “El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio”, en: Eli Bartra, Anna M. Fernández Poncela y Ana Lau. *Feminismo en México, ayer y hoy*, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2000, p. 3.

## Bibliografía

Álvarez, Sonia E. Friedman, Elisabeth Jay. Beckman, Erica. Blackwell, Maylei, Stoltz Chinchilla, Norma. Lebon, Natalie. Navarro, Marysa. Tobar Ríos, Marcela. **Encontrando os feminismos latino-americanos e caribenhos.** *Revista Estudos Feministas* [en línea]. 2003. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=38111213>.

Álvarez, Sonia. **Feminismos latinoamericanos: reflexiones teóricas y perspectivas comparativas.** Ponencia presentada en el conversatorio sobre Reflexiones Teóricas y Comparativas sobre Feminismos en Chile y América Latina, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1998.

Amorós, Celia. **Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y post-modernidad,** Cátedra (Feminismos, 41), Madrid, 1997, 464 p.

Bartra, Eli (comp.). **Debates en torno a una metodología feminista, Universidad Autónoma Metropolitana.** Unidad Xochimilco, México, 2003.

BLAZQUEZ GRAF, Norma; FLORES PALACIOS, Fátima y RÍOS EVERARDO, Maribel (Coords.). **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.** México: CEIICH; Facultad de Psicología y CRIM (UNAM), 2010. 406 p.

Careaga Pérez, Gloria. (coord.). **Feminismos Latinoamericanos: retos y perspectivas.** Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, México, 2002, 433 p.

CURIEL, Ochy; FALQUET, Jules y MASSON, Sabine (Coords.). **Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe, Nouvelles Questions Féministes** (edición especial en castellano), Ediciones fem-e-libros, vol. 24, núm. 2. México, 2005, 110 p. También disponible en: <http://www.creatividadfeminista.org>

De Barbieri, Teresita. Rivera, Orlandina. **Presencia Política de las Mujeres,** Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 40, Secretaría General, FLACSO, San José de Costa Rica, 1991.

EVANS, Richard J. **Las feministas: Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australasia 1840 - 1920,** Madrid, Siglo XXI, 1980 [1ª edición al inglés 1977], 316 p.

Femenías, María Luisa (comp.). **Feminismos de París a La Plata,** Catálogos, Buenos Aires, 2006, 207 p.

GARCÍA C., Mary. **Mujer y feminismos en tiempos neoliberales en América Latina balance y utopías de fin de década,** Ecos de Brasil, **LASA 98 Latin American Studies**



**Association, XXI International Congress.** Chicago, Illinois, The Palmer House Milton, Septiembre 24-26 de 1998. Disponible en: <http://lasa.international.pit.edu/LASA98/GarciaCastro2.pdf>

Gargallo, Francesca. **Ideas feministas latinoamericanas**, UACM, México, 2006 [primera edición 2004], 298 p.

GONZÁLEZ P., Julio César. Historia de la mujer en Cuba: del feminismo liberal a la acción política femenina. En: PIQUERAS, José A. (ed.). **Diez Nuevas Miradas a la Historia de Cuba**, Publicaciones de la Universidad Jaume I., Castelló de la Plana, 1998. Versión digital disponible en: [http://www.lafogata.org/mujer/m\\_cuba.htm](http://www.lafogata.org/mujer/m_cuba.htm)

González, Leila. **Por un feminismo afrolatinoamericano**, en: Revista Isis Internacional, Mujeres por un Desarrollo Alternativo -MUDAR- Edición de las Mujeres, núm. 9, 1987, pp.133-141.

Guzmán, Virginia. Los azarosos años 80. Aciertos y desencuentros del movimiento de mujeres en Latinoamérica y el Caribe, en: Ivonne Siu Bermúdez. Wim Dierckxsens. Laura Guzmán (comps.). **Antología latinoamericana y del Caribe: mujer y género**, vol.1, DEI-PRIEG, Managua, 1992, pp. 509-532.

Jules Falquet y Sabine Masson (coords.). **Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe, Nuevas Preguntas Femenistas** (edición especial en castellano), Ediciones fem-e-libros, vol. 24, núm. 2. México, 2005, 110 p.

Kollontai, Alexandra. **Sobre la liberación de la mujer: Seminario de Leningrado 1921**, Editorial Fontamara, Barcelona, 1979 (Traducción de la edición francesa La Brèche, Paris, 1978). 302 p.

Küppers, Gabriela. “De la protesta a la propuesta... a la protesta? ‘Engendrando’ nuevas perspectivas solidarias e internacionales desde el feminismo”, pp. 11-50, en: Helfrich, Silke. **Género, feminismo y masculinidad en América Latina**. Fundación Heinrich Böll. El Salvador, 2001, 247 p.

Lamas, Marta. **Feminismo: Transmisión y retransmisiones**, Taurus, México, 2006, 166 p.

Lau, Ana. “El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio”, en: Eli Bartra, Anna M. Fernández Poncela y Ana Lau. **Feminismo en México, ayer y hoy**, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2000, p. 3.

MAGALLÓN P., Carmen. Introducción: la perspectiva de género en los estudios sociales de la ciencia”. En: **Pioneras españolas en las ciencias**. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, 2004, pp. 27-61.

MICHEL, Andrée. **El feminismo**, México: Fondo de Cultura Económica (Serie Biblioteca Joven), 1983 [Francés 1979], 154 p.

MOGROVEJO, Norma. **Teoría lésbica**, participación política y literatura, Colección: Pensamiento crítico, México: Universidad de la Ciudad de México (UACM), 2004, 120 p.

Mogrovejo, Norma. *Teoría lésbica...;* y “Movimiento Lésbico en Latinoamérica y sus demandas”, pp. 195-207, en: Lebon, Nathalie y Maier, Elizabeth (coords.). **De lo privado a lo público: 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina**. LASA, UNIFEM, Siglo XXI, México, 2006, 432 p.

Offen, Karen. **Defining feminism: a comparative historical approach**, en: Journal of Women in culture and society, vol. 14, núm. 1, The University of Chicago, Chicago, 1998. Disponible en: <http://www.leedstrinity.ac.uk/histcourse/suffrage/document/offena.htm>

RESTREPO, Alejandra. **Feminismo(s) en América Latina y El Caribe**: la diversidad originaria. Tesis para obtener el título de maestra en Estudios Latinoamericanos, México: UNAM, 2008.

ROSSI, Alice S. Ensayo introductorio. En: TAYLOR M., Harriet y MILL, John Stuart. **Ensayos sobre la igualdad sexual**. Barcelona: Península, 1973, 288 p.

Vargas, Virginia. **Cómo cambiar el mundo sin perdernos: El movimiento de mujeres en el Perú y en América Latina**, Ediciones Flora Tristán, Lima, 1992, 132 p.

Véase Cardoza, Melissa. “Desde un balcón de lesbianas”, en: Ochy Curiel, Jules Falquet y Sabine Masson (coords.). **Feminismos disidentes en América Latina y El Caribe...**, pp. 12-20

Véase Sánchez Néstor, Marta. Mujeres indígenas en México: acción y pensamiento. **Construyendo otras mujeres en nosotras mismas**, pp. 27-40.

Véase Vargas Llosa, Mario. *La odisea de Flora Tristán*. SNE. Marbella. 2002. Disponible en: <http://www.hacer.org/pdf/flora.pdf> y: Vidal, Malea y Reck, Adela. **Flora Tristán: injustamente olvidada**. *Revista Rebelión*. S/F. Artículo disponible en: <http://www.clasecontraclase.cl/generoHistoria2.php?id=29>

# ENGAJAMENTO POLÍTICO E FAZERES ACADÊMICOS: PISTAS PARA EMBARCAR EM PESQUISAS FEMINISTAS

Jimena de Garay Hernández<sup>1</sup>

Neste texto, pretendo discorrer sobre algumas reflexões que têm surgido em diversos processos de pesquisa e outros fazeres acadêmicos. Para começar esta empreitada, considero pertinente apontar a importância de se posicionar na atual disputa política, situada em um contexto mundial de crescente conservadorismo e retrocesso no que tange à garantia dos Direitos Humanos, com especiais efeitos nos territórios latino-americanos, em que os grupos fundamentalistas oligárquicos vem tentando impedir, principalmente, que as instituições educativas sejam plataformas de produção de pensamento crítico e promotoras da igualdade social. Neste sentido, destacar um posicionamento feminista e movimentar esforços e articulações a partir desse cenário, nos parece fundamental.

Dessa forma, explico desde agora a posição a partir da qual invisto em diversos processos de pesquisa e militância, que são sempre vinculados: desde o feminismo crítico, desde a Psicologia Social<sup>2</sup> pós-estruturalista e desde os pensamentos e movimentos latino-americanos pós-coloniais<sup>3</sup>. Esses saberes quando entrelaçados e vinculados, na prática, me permitem elaborar propostas que, se bem interpeladas por grupos que não querem se ver desestabilizados, dão abertura para a criação de condições necessárias

- 
- 1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
  - 2 A Psicologia também tem se constituído como um meio através do qual os grupos conservadores buscam docilizar, tutelar, individualizar, patologizar e controlar os corpos e as subjetividades, vide a “cura gay”, a noção de “família intacta” e outras perigosas expressões.
  - 3 Existem outras linhas de pensamento desde e para o sul que acho extremamente interessantes. No entanto, é nessas que enumero que tenho encontrado maior abertura para construir caminhos desde onde me situo.

para que a potência de vida faça passagem. Assim, a luta coletiva por um mundo justo e igualitário, através de diferentes linguagens, é o nosso (meu) constante eixo *suleador*. A isso é importante acrescentar que, dentro do tecido social atual, nossa (minha) subjetividade tem sido produzida de uma forma específica: sou mulher, cis<sup>4</sup>, branca, heterossexual, de classe média universitária, feminista, ateia, doutoranda, provinda do centro da Cidade do México, há alguns anos residindo, estudando e militando no Rio de Janeiro. Este lugar delimita minha experiência de vida, o que é preciso problematizar para compreender dobras<sup>5</sup> históricas e políticas de desigualdade que têm me atravessado de formas diferentes a outras pessoas. Este movimento de explicitar onde me situo também é importante; pois conforme aponta a feminista negra e economista colombiana Mara Viveros (2000) é preciso analisar o meu lugar nas pesquisas que realizo, delimitando lugares de observação, enunciação e interpretação dos resultados e de que forma esse lugar faz com que privilegie certos fenômenos em detrimento de outros. Igualmente, esse lugar provoca certos efeitos nos campos de pesquisa e nos espaços onde partilho essas experiências.

Estes apontamentos são relevantes na hora de nos encontrarmos com fortes discursos de que a ciência é ou deveria ser neutra e objetiva, argumento que tem sido desassossegado desde diferentes campos, sendo o feminismo um dos mais importantes. A ciência sempre teve um engajamento político, explícito ou não, e este foi durante muito tempo androcêntrico, centrado na civilização colonialista, adultocêntrico, heteronormativo, dentre outras posturas que têm constantemente explorado e objetificado corpos, vivências, ecossistemas, além de impedir que grande parte da população faça parte da produção de conhecimento. Diante disso, explicitar e pôr em análise a partir de onde nos situamos e de que forma estamos implicadas/os no campo

---

4 Uma pessoa cis é aquela que se sente identificada com o sexo/gênero que lhe foi designado no nascimento.

5 Embora fique pendente a discussão do conceito de “dobra” neste texto, gostaria de assinalar que tendo a usá-lo mais do que o de “interseccção”, por achar que tem uma amplitude maior ao pensar processos temporais, espaciais e mutáveis, se bem sempre carregados de uma história. Recupero esse conceito especialmente do filósofo francês Gilles Deleuze, entendida como força e produto de inflexões que criam territórios existenciais (DA SILVA, 2004). Mesmo assim, considero a discussão sobre interseccionalidade e seus conceitos muito pertinentes.

político afetivamente, nos aparece como um dos princípios da metodologia feminista.

Antes de aprofundar algumas pistas metodológicas que proponho, gostaria de situar brevemente - o campo político, suas posturas e alguns conceitos da epistemologia feminista, cujo principal objetivo tem sido “compreender, explicar, interpretar e desmontar os conhecimentos que têm sustentado o androcentrismo na ciência” (CASTAÑEDA, 2008).

Para a feminista e filósofa argentina Diana Maffia (2008), o feminismo se constrói sobre três princípios: o princípio descritivo, que versa sobre a visível sistematicidade da desigualdade social, econômica, científica e política que as mulheres vivem; o princípio prescritivo, que afirma que essa desigualdade não é justa; e o princípio prático, que argumenta a necessidade de assumir uma postura ativa na desconstrução dessa realidade. Igualmente, a autora aponta que a desigualdade entre homens e mulheres está ancorada em três pilares que têm se solidificado através de várias instituições: a diferenciação de características consideradas opostas, exclusivas e excludentes; a sexualização dessas características e a hierarquia estabelecida entre elas. Finalmente, ela descreve as principais ondas do feminismo. O feminismo da igualdade teve sua principal força nos anos 1970 do século passado e tinha como meta que as mulheres saíssem do espaço privado e acessassem os cargos públicos. Ele discutia a sexualização das características comportamentais e físicas e dos espaços, mas continua legitimando a hierarquização do público sobre o privado. O feminismo da diferença surge nos anos 1980, exalta as diferenças entre homens e mulheres, valorizando as características consideradas femininas (sensibilidade, maternidade) e atribuindo-as unicamente às mulheres. Esse feminismo discute a hierarquização, mas aceita a sexualização das diferenças. Por último, o feminismo crítico surge nos anos 1990, a partir do impacto com o pós-modernismo, critica a dicotomia antagonica, argumentando a complexidade das interações, a sexualização das características, negando a essencialização dos corpos sexuados e a hierarquização dos espaços e atributos humanos.

Igualmente, críticas importantíssimas têm sido feitas à noção da mulher como um sujeito universal construída por um feminismo hegemônico, que historicamente focou nas problemáticas de mulheres brancas, urbanas, heterossexuais e estabeleceu a ideia de que todas as mulheres vivem exatamente as mesmas condições de desigualdade, invisibilizando as vivências

das mulheres negras, lésbicas, obreiras, camponesas, indígenas, que são atravessadas por outras linhas de discriminação e pela articulação destas; conforme apontado pela feminista negra escritora estadunidense Bell Hooks (1984). Para esta autora, o feminismo deve partir de uma perspectiva que se proponha a desenraizar qualquer tipo de opressão de uma coletividade por questões de raça, gênero, orientação sexual e geração, complexificando as análises e movimentos e pluralizando os debates e a produção de conhecimentos. Assim, pensar questões como o acesso ao mercado de trabalho e o exercício da cidadania têm sido repensadas dentro dos pressupostos iniciais do feminismo.

Por sua parte, a feminista negra socióloga inglesa Avtar Brah (2004) aponta para a relevância de pensar de que forma a articulação de discursos e práticas inscreve relações sociais, posições de sujeito e subjetividades, inscrições em que os níveis macro e micro se relacionam constantemente. Para ela, (BRAH, 2004:114) a articulação não é uma simples união entre duas ou mais entidades específicas (como classe, geração, raça, gênero e sexualidade), mas uma relação de conexão, um “movimento transformador de configurações relacionais”, uma interconexão de “relações historicamente contingentes e situadas em um contexto específico”. Assim, a desigualdade social pode ser personificada, mas não podemos ignorar as relações sociais de poder que inscrevem as diferenças, pois estas não são núcleos unificados autônomos – como tampouco o são os corpos.

## **Pistas da metodologia feminista**

Com o objetivo de elaborar algumas propostas, me inspirei em um exercício que autoras e autores do método da cartografia têm feito (EDUARDO PASSOS, VIRGÍNIA KASTRUP, LILIANA DA ESCÓSSIA, 2009). Esses autores tem orientado nossos trabalhos; porque vão ao encontro da metodologia feminista estabelecendo uma postura crítica e engajada. Elas/es formulam uma série de pistas que nos fazem pensar em como desenvolveremos nossas pesquisas. Acreditamos que assim o fazem, não para ditar protocolos ou regras, mas para nos oferecer ferramentas potenciais que contribuam para a produção de conhecimentos desestabilizantes da desigualdade social. No nosso caso, como apontado pela feminista antropóloga mexicana Patricia Castañeda, “a pretensão básica da metodologia feminista seria apresentar os

problemas a serem pesquisados a partir da perspectiva de aprofundar a busca dos conhecimentos que permitam às mulheres agir criticamente no intuito de erradicar a desigualdade de gênero e democratizar as sociedades contemporâneas” (2008:84, tradução livre). Assim, as pistas que proponho são inspiradas em pesquisadoras/es que têm escrito sobre o tema da metodologia, nas minhas interações com colegas com quem tenho trabalhado e nas pesquisas que tenho realizado. Se bem as apresento em uma certa ordem, elas dão conta de processos que vão, voltam e mudam de direção durante os processos de pesquisa. Todas elas estão relacionadas, e criam tramas de problematizações e também de potências e possibilidades para formas de fazer pesquisa dissidentes do modelo hegemônico de inspiração cientificista.

### **Primeira pista: compromisso político.**

Paro nós é importante ressaltar o compromisso com a igualdade de gênero e é a partir desse dele que direcionamos nossas pesquisas, indagações, campo orientadas/os pelo metodologia feminista. Nossas pesquisas apontam à contribuição da luta feminista e essa é uma das principais justificativas das nossas pesquisas, propondo caminhos de emancipação, justiça e transformação. No entanto, diferente do que algumas críticas poderiam assinalar, este compromisso não invalida o conhecimento produzido, pois os processos de pesquisa não partem das certezas, mas das perguntas, das interrogações que certos fenômenos sociais que nos provocam. Portanto, ao assumir que nosso deslocamento como pesquisadoras/es é uma parte fundamental das pesquisas, em diálogo com autoras/es, participantes e colegas, estamos investindo em uma movimentação do tecido social de relações de poder, dentro do qual estamos inseridas/os.

Em diálogo com isso, Donna Haraway (1995), feminista bióloga estadunidense, nos traz um conjunto de conceitos muito interessantes. Ela propõe que os “conhecimentos situados”, as “perspectivas parciais” e a “locação limitada” constituem uma “objetividade feminista” que se afasta da ideia da transcendência e da separação entre sujeito e objeto. Os conhecimentos situados “sustentam a possibilidade de redes de conexões chamadas de solidariedade na política e de conversações compartilhadas na epistemologia” (p.584). Para a autora, essa “prática da objetividade privilegia a contestação, a desconstrução, a construção apaixonada, as conexões em rede, e tem a

esperança de transformar sistemas de conhecimento e formas de olhar” (p.585). Desse modo, Haraway (1995) nos instiga a privilegiar a noção da pesquisa como questão política de produção do conhecimento, desconstruindo a noção da identidade pronta de pesquisadora, discutindo seu posicionamento e frisando que o objeto também constrói o conhecimento conosco.

## Segunda pista: tema

Uma importante questão a ser considerada não só no início, mas ao longo de um processo de pesquisa feminista, é pensar o que queremos movimentar, problematizar, mexer, desassossegar, desnaturalizar, produzir a partir e através desse processo. As pesquisas podem ser usadas como dispositivos de desestabilização do sujeito universal que tem se constituído como branco, heterossexual, burguês, adulto e judeu-cristão, e para isso existe uma infinidade de temáticas, métodos e embasamentos teóricos para acessá-las e desenvolvê-las.

Por exemplo, a pesquisa referente à minha dissertação de mestrado explora as experiências de filhas de lésbicas (DE GARAY, 2013). Para isso, foi importante reconhecer a importância de autoras feministas ao discutir a naturalização da família e insistir no caráter político das relações familiares (MAFFIA, 2007) e resgatar essa discussão. No entanto, também foi relevante discutir o fato de que o tema da lesbianidade nem sempre foi abraçado pela discussão feminista hegemônica, que criticava a reprodução do machismo nas relações homossexuais (ALMEIDA, 2005) e evadia o tema da lesbianidade e da sexualidade (CAREAGA, 2011), sem fazer uma crítica feminista à heterossexualidade compulsória enquanto instituição de controle das mulheres (RICH, 2007). Isto ao tempo em que o movimento LGBT se caracterizava por um protagonismo e exercício de poder dos homens gays que resistiam a integrar as agendas das lésbicas na luta. Assim, a incapacidade dos movimentos sociais, incluindo suas discussões no âmbito acadêmico, em se articular para realizar uma crítica profunda e ampla da organização social (BRAH, 2004) vira uma problemática que provoca a busca de temas para pensar nas pesquisas feministas.

Além disso, ao centrar uma pesquisa no tema da lesboparentalidade, observamos que este tema tem relevância no campo de produção de conhecimento feminista, no momento em que questiona o vínculo entre



feminilidade e maternidade, discutindo, por exemplo, processos como higienização/legitimação da lesbianidade, direitos, configurações familiares, etc. Isso pode se observar na própria reivindicação do termo “lesboparentalidade”, que busca destacar as identidades políticas das lésbicas que exercem a parentalidade, ao tempo em que pode, de certa maneira, esvaziar o conceito de “maternidade”.

Assim, o uso de conceitos inovadores e provocadores faz também parte desta pista metodológica. No caso específico da lesboparentalidade, existe uma tensão interessante, pois ao insistir em nomear as famílias que não seguem o padrão heteronormativo, se reforçar que essas famílias são essencialmente distintas das outras e que, portanto, necessitam e devem adotar instituições, como o casamento, constituídas pelo discurso hegemônico para atingir a igualdade. No entanto, deixar que a diversidade de configurações sociais e subjetivas continue sendo invisível e sem a garantia de direitos básicos, contribuiria também na crença de que o modelo hegemônico (heterossexual) é ou deveria ser o único existente. Assim, concordo com Avtar Brah quando ela aponta que “podemos nos centrar em um certo contexto e diferenciar entre a demarcação de uma categoria como objeto de discurso social, como categoria analítica e como sujeito de mobilização política, sem fazer suposições a respeito da sua permanência ou estabilidade através do tempo e do espaço” (2004:114, tradução livre).

### **Terceira pista: referências**

Vinculado com a reflexão sobre o uso de conceitos, parece importante pensar em quem vai nos ajudar na produção de conhecimento nas nossas pesquisas. Os mais diversos campos científicos têm historicamente privilegiado produções de um grupo muito restrito, já mencionado em várias ocasiões (homens, brancos, do norte político e econômico, heterossexuais, cis, judeu-cristãos). Assim, um esforço se faz necessário, não porque pessoas que não se localizam nessas posições de sujeito não tenham importantíssimas contribuições, mas porque estas têm sido sistematicamente invisibilizadas. Isso não significa, na minha opinião – que é diferente a outras autoras feministas – que não possamos continuar dialogando com autores/as com as características citadas, até porque o fato de fazer parte desses grupos não significa que não tenham posto em análise essa questão ou que não tenham

se interrogado sobre as suas práticas nas relações de poder e de desigualdade. Um exercício básico para quebrar com os paradigmas excludentes das ciências é fazer um deliberado e contínuo trabalho de ampliar os horizontes de referência e que quebrem os paradigmas hegemônicos de possessão e produção de conhecimento.

Por exemplo, trazendo novamente o contexto da pesquisa com “filhas de lésbicas”, além de acessar as discussões provindas do movimento de lésbicas, foi extremamente importante nesse processo de aprofundamento da noção de família, dialogar com feministas negras ou que têm pesquisado com comunidades da diáspora, como Bell Hooks (1984) ou Carol Stack (2012), que têm importantíssimas contribuições para desmistificar a ideia da família nuclear, burguesa e branca como única experiência possível e válida, e inclusive para questionar a noção de que famílias homo/lesboparentais são as únicas que fogem dos modelos normativos de família. Bell Hooks aponta que, em experiências de comunidades negras, onde as mulheres tinham que sair de casa e não tinham condições de mandar as crianças a centros de cuidado, que as vezes nem existiam, o cuidado delas era uma responsabilidade compartilhada por outras pessoas, incluindo quem não morava na mesma casa. Ela argumenta que esse cuidado baseado na comunidade é uma forma de parentalidade revolucionária, “porque ocorre em oposição à ideia de que os pais, especialmente as mães, deveriam ser as únicas cuidadoras”, e que “isso não pode acontecer em contextos onde os pais e mães consideram as crianças suas “propriedades” ou “pertencas”” (HOOKS, 2000, p.145).

Assim, sugiro sempre buscar o que tem sido produzido desde os feminismos, especialmente os que não são hegemônicos, sobre a temática e a população que escolhemos. Outro exercício que nos aparece pertinente é, na hora da escrita dos nossos textos ao explicitar esse movimento, ou seja, visibilizar de onde são (geográfica, política e subjetivamente) essas pessoas que estão nos inspirando e com as que estamos dialogando, no intuito de visibilizar essa prática de desmontagem do local único de sujeito produtor de conhecimento. Esta prática também é realizada, por exemplo, por autores/as decoloniais como o historiador negro sudafricano Sabelo J. Ndlovu-Gatsheni (2016).

Além disso, é importante considerar que uma característica da pesquisa feminista é a interdisciplinaridade, que possibilita uma abordagem integral e diversa à nossa problemática (CASTAÑEDA, 2008). Assim, por exemplo,

embora eu me posicione desde a Psicologia Social, como aponte no início do texto, ferramentas e análises de outras disciplinas são recorrentemente acessadas. Isto inclui saberes e conhecimentos de fora do âmbito acadêmico, tais como os elaborados pelas militâncias que não necessariamente se produzem na academia.

### **Quarta pista: participantes.**

A seguinte pista versa sobre as pessoas que vamos chamar para construir a pesquisa conosco, que, como pode ser observado no texto, gosto de chamar de “participantes”, para fugir da terminologia comum de “sujeitos” ou inclusive “objetos”. Neste sentido, é importante pensar com quem desejamos produzir conhecimento e o que isso significa para essas pessoas, que provavelmente será diferente do que significa para nós como pesquisadoras/es que decidimos investir de certa forma no processo e temos compromissos acadêmicos com ele, incluindo, muitas vezes, um financiamento ou bolsa de estudos. O nosso encontro com as pessoas não pode diferir apenas no sentido de que nós decidimos embarcar na pesquisa e escolher certa população para convidar a se engajar como participante, mas também no que tange às posições de sujeito que ocupamos no tecido social. Para esta reflexão, tem sido muito importante o diálogo com perspectivas como a Análise Institucional, que particularmente tem me provocado intensamente<sup>6</sup>.

Nesse sentido, duas grandes interrogações se colocam para as pesquisas feministas: homens podem realizar pesquisas feministas? E, homens podem ser participantes em pesquisas feministas? As opiniões a respeito disso são variadas, e o debate transcende o campo acadêmico, se instalando também fortemente em outros espaços de militância e de representação política. Mesmo esses espaços estando sempre atrelados, ou pelo menos devendo estar, na academia, me parece que existem algumas diferenças, pois neles perpassam outros processos de disputa de poder e onde o protagonismo

---

6 Para a Análise Institucional, a implicação na pesquisa é entendida como o engajamento nela, “a vontade política de produzir novos problemas, vontade de invenção” (CONDE; LEITAO; DE BARROS, 1992, p.12). Uma pesquisadora “implicada” é aquela “cujo projeto político inclui transformar a si e a seu lugar social, a partir de estratégias de coletivização das experiências e análises” (LOURAU, 1993, p.85). Assim, a análise das implicações “não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo em todo momento” (LOURAU, 1993, p.36).

identitário toma outros contornos e estratégias. Mesmo assim, é uma discussão importante para abordar.

Ao focar nos fazeres acadêmicos, como apontado por Mara Viveros (2000), essas questões se relacionam com uma velha questão para a Antropologia: é preciso fazer parte de um grupo para compreendê-lo? Continuando com a reflexão que ela faz; o gênero não seria o único marcador de diferença que atravessa as nossas experiências, pelo que ser homem ou mulher não garantiria partilhar as mesmas experiências e problemas das/os participantes da pesquisa, existindo diferenças de classe, raça, etnia, geração, geografia, orientação sexual e identidade de gênero, dentre outras.

A primeira questão, homens fazendo pesquisas feministas, a qual nos parece ainda mais polêmica que a segunda, nos refere a uma discussão que recentemente tem ganhado muita força: é possível que um homem cis se identifique como feminista? Algumas feministas negam essa possibilidade, propondo o uso da identificação “pró-feminista”, mostrando um apoio à luta, sem pretender que as problemáticas que preocupam ao feminismo os atinjam da mesma forma. Defender que alguém pelo simples fato de ter sido designada como mulher será feminista, ou que alguém que foi designado como homem não pode se posicionar como tal, não me parece muito proveitoso, mesmo sendo ciente de que as experiências de vida das mulheres facilitariam um questionamento do machismo e as dos homens os obstaculizariam. Ou seja, não quero dizer em momento algum que quem foi designado como homem, e muito mais ainda, quem continuou se identificando como tal ao longo da vida, não seja afetado de forma diferente pelo sistema de gênero e privilegiado por este, o que é importantíssimo problematizar. E, para isto inclusive, lembrando a importância do nosso deslocamento nos processos de pesquisa, o engajamento numa pesquisa feminista pode servir para nos provocarmos.

Estas provocações e problematizações devem estar presentes não só nos homens que usam o feminismo como referência para desenvolver suas pesquisas, mas para nós mulheres também, especialmente para aquelas que ocupamos posições de sujeito privilegiadas por classe, raça, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras. Assim, o que me parece importante é estar sempre questionando os nossos olhares andro/hetero/adulto/etnocêntricos, sem falar pelas pessoas, mas frisar nos nossos encontros com elas, pondo em análise nossas diferenças e desigualdades. Em outras

palavras, faz parte essencial de uma pesquisa feminista o objetivo de desestabilizar o sujeito universal produtor de conhecimento, mas esse objetivo não passa apenas pelas dobras subjetivas específicas da/o pesquisador, tendo outros elementos a considerar. Para isso é importante sempre ampliar essa produção, dialogando com referências bibliográficas plurais, com sujeitos e coletivos acadêmicos, militantes, políticos e culturais diversos, questionando as hierarquias frequente e intensamente fixadas do mundo acadêmico.

Nesse sentido, acredito que a criação de parcerias nos nossos caminhos acadêmicos seja extremamente importante. Por exemplo, a minha orientadora Anna Uziel tem realizado comigo inúmeros projetos com as mais variadas temáticas e objetivos, sempre criando um trabalho colaborativo. Também, Marcio Caetano e Aureliano Lopes têm sido grandes parceiros nos fazeres acadêmicos. Por sua parte, Daniele Andrade realizou uma pesquisa próxima à minha no mestrado, o que nos permitiu pensar e caminhar muito juntas.

É interessante nos apoiarmos em redes de saberes já estabelecidas no campo dos ativismos e pesquisas. Por exemplo, na pesquisa que atualmente estou desenvolvendo minha tese de doutorado, no Sistema Socieducativo do Rio de Janeiro (DEGASE), constituímos uma equipe de 15 pessoas de diversas instituições, áreas e graus acadêmicos. A equipe está dividida em três unidades do sistema, e cada pessoa e subequipe tem se engajado de formas distintas. Na unidade que eu estou acompanhando, Gabriela Salomão, professora do IFRJ, tem sido a minha parceira, e o trabalho coletivo tem sido muito proveitoso. Luisa Bertrami, também orientanda da Anna Uziel, está realizando sua dissertação com a unidade feminina e, já que, acredito eu, a realização de teses e dissertações requer um maior envolvimento nas pesquisas, ambas intercambiamos cotidianamente muitas reflexões, ideias, referências e escritas.

Retomando, a interrogante sobre se é válido que mulheres realizem pesquisas feministas com homens, ou se é importante que os homens sejam participantes de pesquisas feministas provoca opiniões diversas. A feminista antropóloga espanhola Carmen Gregorio (2006) aponta as principais contribuições que a epistemologia feminista fez aos processos investigativos, incluindo a análise das vidas, interpretações, devires e práticas das mulheres como protagonistas nas sociedades. A feminista psicóloga mexicana Gabriela Delgado (2010) defende que as coincidências entre o sujeito

investigado e a forma como se investiga permitem constatar que existe uma metodologia feminista. Ela destaca que há seis temas e modos preferenciais desenvolvidos com a metodologia feminista: a construção social do gênero, as experiências diversas das mulheres, o contexto das perguntas de investigação, a posição de quem investiga, as relações entre as investigações e a relação do poder - advertindo também sobre a necessidade de cruzar a categoria gênero com outras-. Também, Patricia Castañeda (2008) sugere que a pesquisa feminista se caracteriza por “conhecer a partir das mulheres, conceituadas como sujeitas cognoscentes e cognoscíveis” (p. 9, tradução livre) e por “propor problemas de pesquisa que se baseiam na pluralidade, a diversidade e a multiplicidade de experiências das mulheres” (p.18). Igualmente, aponta que “pôr as mulheres no centro da pesquisa feminista significa mais do que enuncia-las: requer pensa-las e organizar a pesquisa em relação a elas” (p.86) (CASTAÑEDA, 2008: 86. tradução livre).

Esta visão permeou intensamente minha escolha em pesquisar, no mestrado, “filhas de lésbicas”, trazendo ao centro da análise o fato de que no campo social onde essas meninas e adolescentes se desenvolvem e se produzem marcado por uma falocracia, ser filha de uma família não fundada em e/ou mantida por uma relação heterossexual, não dependente de um homem e, sobretudo, da diferença dos sexos, se constitui como uma experiência potente, mas constantemente interpelada. As variadas experiências do gênero nessas mulheres e sua diversidade de estratégias para enfrentar uma sociedade machista e heteronormativa, foi um dos focos da pesquisa.

No entanto, outras vozes têm se posicionado para falar da importância de fazer pesquisas com homens e estudar as masculinidades desde o feminismo, tais como a feminista antropóloga brasileira Rosely Gomes Costa (2002). No entanto, ela também aponta as críticas feitas aos chamados *Men's studies* que, ao tentar integrar os homens às análises das violências de gênero, têm mostrado uma tendência a vitimizá-los, argumentando que também sofrem violência de gênero, reivindicando uma flexibilização dos “papéis” e não uma mudança profunda nas dinâmicas de poder, ao tempo em que têm uma perspectiva parcial e totalizadora da masculinidade. Contudo, como aponta Mara Viveros (2000), os *Men's Studies* na América Latina, diferente dos países anglo-saxões, foram iniciados por mulheres feministas, que observaram uma urgência de repensar a masculinidade, compreendendo que os homens também são seres generificados, quer dizer, são atores sociais dotados de (e

produtores de) especificidades de gênero, pelo que se faz necessário produzir conhecimentos que questionem os privilégios masculinos.

É importante lembrar que o gênero é uma produção de subjetivação relacional e articulada com outras, onde as essencializações não permitem a diversificação de possibilidades de vida e de transformação. Desta forma, parece fazer sentido, a partir das pesquisas feministas, compreender os mecanismos de manutenção do machismo e das normas de gênero, que são relacionais, e os efeitos nesses homens e nas pessoas, homens e mulheres, com as que eles se relacionam. Como apontado por Rosely Costa, reduzir o surgimento do interesse do tema das masculinidades aos objetivos mais superficiais “subestima os resultados do próprio movimento feminista que, ao discutir as formas de relações de poder entre homens e mulheres, e ao promover mudanças experimentadas por homens e mulheres, colaborou para o surgimento de várias formas de questionamento sobre a masculinidade” (COSTA, 2002, p.219). Mara Viveros também assinala que “o reconhecimento da dimensão relacional do gênero possibilitou o estudo do masculino por parte das mulheres, superando algumas tendências culpabilizadoras em relação ao masculino que têm subsistido dentro do movimento feminista” (2000:4, tradução livre)<sup>7</sup>. Inclusive, ela considera que visibilizar o pertencimento generificado dos homens “subverte uma ordem social na qual só as mulheres temos sido marcadas pela diferença” (VIVEROS, 2000, p.42).

As autoras frisam, também, a importância de pensar que não todos os homens fazem parte dos grupos dominantes, mesmo sendo privilegiados pelo sistema de gênero – mas também sendo muitas vezes violentados por ele, mesmo que não como as mulheres. Esta reflexão também vale na hora de pensar quais sujeitos, e quais homens, têm sido produtores de conhecimento. Considerando isto tudo, como já mencionei, a pesquisa que atualmente realizo para desenvolver a tese de doutorado foca nas experiências de gênero e sexualidade de homens jovens em privação de liberdade no DEGASE. Esses jovens são, na sua grande maioria, pobres, negros, e habitantes da periferia da cidade, além de ser menores de idade.

---

7 Ela discorre mais ainda sobre isto: “el surgimiento de lo masculino o, más precisamente, de las masculinidades, plurales, diversas, en los estudios en ciencias sociales, es, a mi modo ver, un signo de la evolución del campo de los estudios de género y de sus investigadores (as), que empiezan a manifestar la voluntad de debatir y elaborar conjuntamente, entre hombres y mujeres, sobre las relaciones de género” (VIVEROS:2000:4).



Igualmente, com esses jovens, com a equipe de pesquisa relatada e com profissionais da instituição, tenho aprofundado na discussão sobre os efeitos e processos da produção de masculinidades em trajetórias juvenis com dobras específicas de classe e raça, explorando as afetações do sistema de gênero não só nas experiências de vida deles, mas colocando esse sistema enquanto relacional e trazendo para a discussão as relações com as namoradas, com as mães, com as técnicas das unidades, com outros homens.

A partir de dispositivos como o “ethos guerreiro” e a “masculinidade capitalística”, tenho observado os processos de envolvimento de jovens com o tráfico de drogas. Muitas dessas experiências juvenis são perpassadas pela falta de acesso a direitos e marcadas por relações machistas e homofóbicas que os obrigam o jogo duro de responder as expectativas masculinas na comunidade em que vivem. Com isto temos insistido muito em que o próprio DEGASE entenda a importância de pensar no gênero como eixo fundamental de organização social e, portanto, como tema importante para apostar na transformação das condições de vida desses jovens. Assim, lembro que o nosso objetivo é a desnaturalização e a desestabilização da desigualdade de gênero, e para isso, acredito ser importante o trabalho com os homens. Também, resgando a pista referente ao tema de pesquisa, este pode ser um exemplo de tema pertinente para a produção de conhecimento feminista.

Essa experiência também tem provocado a reflexão a respeito do lugar como pesquisadoras/es de campo. Por um lado, dentro do sistema de gênero com noções extremamente fixadas nos discursos e práticas das instituições – incluindo facções do tráfico, DEGASE e muitas outras –, esses jovens têm a possibilidade de exercer um poder sobre mim, como mulher. No entanto, questões raciais, de classe e de geração me colocam em outro lugar a respeito deles, o que também acontecia na pesquisa do mestrado com as meninas e as jovens, e inclusive com as mães lésbicas. Essas relações de poder produzidas nas dobras subjetivas, que são sempre políticas e históricas, devem ser constantemente postas em análise. Eu não pretendo falar por eles, assim como não pretendia falar por elas.

Também não posso dizer que eu não deveria estar fazendo uma pesquisa com essas pessoas, pois, por exemplo, pessoas tão jovens ainda não estão inseridas na academia. Isso não significa que as problemáticas dessas pessoas não sejam importantes, ou que elas não possam ser participantes ativas da pesquisa, como deveriam ser da criação de políticas públicas e da



prestação de serviços que afetam a elas e a suas famílias, enquanto agentes sociais que participam de forma ativa, competente, criativa e construtiva dos processos culturais nos que estão envolvidas (RABELLO, 2008). Igualmente, eu não vou produzir conhecimento da mesma forma que, uma pesquisadora lésbica, ou um pesquisador negro fariam. Mas, o que proponho aqui como pista fundamental da pesquisa feminista é; pensar quais mulheres e homens estamos pesquisando. De que forma nossos encontros podem produzir certas coisas. Por exemplo, que coisas esses jovens conseguem falar para mim, uma pessoa que vem de fora (da instituição, do país, da comunidade), uma mulher que pergunta sobre sexualidade, que apresenta alguns códigos e falas diferentes, que não entende muita coisa, que faz perguntas que não tinham pensado? Que coisas das que me falam não falariam, por exemplo, para alguém com mais proximidade? Que coisas não me falam? E a particularidade desse encontro que, ao ser analisada, pode produzir alternativas.

### **Quinta pista: métodos.**

Considero extremamente relevante pensar na forma como produzimos o conhecimento nas pesquisas feministas, tendo como objetivo potencializar vozes, temáticas e análises que questionem o androcentrismo na ciência e em todas as instâncias macro e micropolíticas que compõem a nossa sociedade. Nesse sentido, vale pensar quais são as perguntas da pesquisa, que são sempre situadas (CASTAÑEDA, 2008) e como se operacionalizam os objetivos e os conceitos, partindo de um marco teórico e político feminista – dentro da sua diversidade.

Se bem parece difícil afirmar que existe um método feminista, pois as disciplinas, temáticas, linhas teóricas, participantes e contextos de pesquisa são muito variados, existem alguns elementos a considerar na hora de escolher métodos ou procedimentos para produzir os resultados. Por exemplo, ao falar da divisão entre pesquisas quantitativas e qualitativas, mesmo que o primeiro impulso seja para pensar que uma pesquisa qualitativa poderá providenciar de um estudo mais profundo das relações de desigualdade ou da produção do gênero, considerando as complexidades desses processos sociais, é possível pensar que uma pesquisa quantitativa séria, dialógica, com um cuidado na hora de formular os instrumentos, possa fornecer dados

importantíssimos que ajudem a incidir em políticas públicas para enfrentar a desigualdade de gênero.

Outras posturas críticas das ciências colocam questões em comum com a metodologia feminista. Por exemplo, atualmente participo de uma equipe de pesquisa que pretende gerar dados quantitativos sobre questões de saúde e cidadania da população trans. A pesquisa não necessariamente se considera dentro de um marco teórico-político-metodológico feminista, mas seus exercícios têm provocado reflexões pertinentes, tais como a criação coletiva do instrumento com múltiplas revisões de pessoas trans de diversos espaços e sempre buscando que os dados gerados sejam úteis para o movimento social.

Um elemento muito importante a considerar pela metodologia feminista é a criatividade e a flexibilidade na hora de pensar e executar as técnicas de pesquisa (CASTAÑEDA, 2000). Neste sentido, o campo qualitativo parece trazer horizontes mais amplos, na medida em que possibilita uma produção de técnicas inovadoras de produção de dados. Particularmente, eu tenho encontrado na cartografia um eco muito potente para a metodologia feminista, já que tem me possibilitado criar, inovar, me engajar e me abrir a um campo de afetações a partir do posicionamento político feminista.

Nas pesquisas que relatei anteriormente, tanto com filhas de lésbicas quanto com jovens em privação de liberdade, assim como outras realizadas em escolas e prisões, tem sido esse exercício muito interessante. Pois posso propor fotografias, brincadeiras, vídeos, atividades de desenho e outros dispositivos de pesquisa. Nesse sentido, tem sido interessante dialogar com autoras/es que se debruçam sobre as pesquisas com crianças. A psicóloga estadunidense Megan Gollop (2010) aponta a importância da flexibilidade – certa “camaleonicidade”, a sensibilidade e o interesse genuíno do que as crianças falam, sendo necessário criar um ambiente de confiança, ainda nas situações mais irregulares de pesquisa. Nas nossas pesquisas com crianças, temos exercitado isso a partir de gestos de carinho, mergulhando nas suas atividades cotidianas, nas suas preocupações, nos temas sobre os quais elas queiram falar, ainda que sejam distantes do nosso interesse. Concordo com Gollop (2010), pois é muito importante explicitar a importância da participação das crianças na pesquisa e da sua expertise nos temas tratados.

O deslocamento da posição de sujeito mencionado anteriormente também tem sido muito importante nestes processos, incluindo, por exemplo, a

religiosidade, pois grande parte do campo da minha dissertação foi realizado durante vários domingos em uma igreja neopentecostal inclusiva – composta principalmente por pessoas LGBT e suas famílias –, experiência pouco comum para mim. No entanto, foi ali que eu encontrei portas abertas para conversar com filhas de lésbicas, observar e interagir no cotidiano com elas, propor atividades para elas e para outras crianças de famílias homoparentais e estabelecer contatos para dar continuidade em outros espaços. A experiência no DEGASE também tem sugerido um deslocamento subjetivo importante de muita criatividade na hora de pensar técnicas de pesquisa que sejam atraentes para esses jovens e que possam ser realizadas em um ambiente de restrição de liberdade com uma logística muito específica e exigente.

Existe a necessidade de considerar que os nossos instrumentos, técnicas ou procedimentos, quaisquer que sejam não são neutros, mas constantemente perpassados e postos em prática por produções subjetivas – sempre históricas e políticas – específicas. Ou seja, os nossos encontros com as e os participantes vão produzir certos efeitos através de técnicas que pensamos. Não podemos desejar higienizar esses encontros, mas usar nossa disposição e capacidade de análise o que esses encontros significam para nós, para as/os participantes, para as instituições, e para as pesquisas. Resgatando uma discussão presente em vários momentos deste texto, uma preocupação da metodologia feminista é a constante reflexão sobre o porquê e a partir de onde se coloca a/o pesquisador/a no campo. O que e como nos afeta e afeta o campo, deve ser foco da análise em todo momento. Por isso é interessante pensar no caráter coletivo das pesquisas, tentando criar esses métodos em equipes de pesquisa, sempre recuperando as impressões diversas dessas pessoas, e por isso também é ideal que as/os participantes participem da produção e análise dessas técnicas.

Por exemplo, no DEGASE, os jovens não foram os únicos participantes da pesquisa, já que algumas/s profissionais da instituição também se engajaram, inicialmente em entrevistas que realizamos com elas/es, e posteriormente em um curso que ministramos sobre gênero e sexualidade no cotidiano da socioeducação. Como desdobramento do curso, elas/es realizaram diversas atividades com cinema, teatro e outras técnicas que acharam pertinentes dentro do cotidiano das suas profissões, com os jovens. Ou seja, elas/es contribuíram com a pesquisa produzindo discussões com os jovens a partir de diversos dispositivos, processos e linguagens. Em outro projeto de

pesquisa-extensão que desenvolvi com Anna Uziel, em um ano de duração, numa escola pública da cidade. Íamos toda semana e propúnhamos atividades diversas para as crianças e jovens e constantemente solicitávamos a eles/as retroalimentação; ou seja, queríamos sugestões e críticas sobre essas atividades.

## Sexta pista: ética

A preocupação com a ética nas pesquisas feministas é fundamental em todo o processo que as compõe, o que vai muito além de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e/ou do sigilo e anonimato referente às/aos participantes. Como apontado por Patricia Castañeda (2008), é relevante entender a responsabilidade social que adquirimos ao embarcarmos numa pesquisa, o que só pode ser garantido a partir do cuidado, respeito, honestidade e criatividade na hora de produzir e publicar resultados. Ela também alerta para “não realizar práticas que violentem as mulheres e as coloquem em risco” (CASTAÑEDA, 2008:116). Como já explicitiei antes, junto com outras pessoas, acredito ser possível desenvolver uma pesquisa feminista com homens como participantes. Nesse sentido, acredito que essa mesma postura ética deva permear os processos com eles, sobretudo considerando outras dobras subjetivas (classe, geração, raça, orientação sexual, identidade de gênero) e também tendo a preocupação constante de, a partir ou através da pesquisa, não violentar as mulheres que se relacionam com esses homens, mas pelo contrário, de alguma forma desnaturalizar e até desconstruir práticas violentas que eles possam exercer sobre elas.

Outra reflexão que me parece importante tem a ver com o objetivo de “dar voz” com as nossas pesquisas. Se bem a desigualdade de gênero é o eixo principal das nossas pesquisas, pelo que nas nossas análises é impossível negar a existência de terríveis e inumeráveis processos onde os seres humanos, especialmente as mulheres, sofrem violência diante de tal sistema, acredito que a nossa função não é dar voz a seres que já a tem, mesmo que esta não seja ouvida. Considero que tentar outorgar nomes e vozes a pessoas que atravessam processos de vitimização e vulnerabilidade pode possibilitar que as despojemos de sua agência política. No lugar dessa postura, acho mais interessante nos propormos, através da produção coletiva de conhecimento, a criar condições para que essas pessoas pensem, construam e/ou reforcem,

caminhos de desestabilização dessa desigualdade e de emancipação das mulheres.

## **Sétima pista: resultados.**

Relacionado com as questões éticas apontadas; constantemente surge nas pesquisas que participo uma interrogante relacionada com os resultados: até onde as denúncias das violências e desigualdades que analisamos em nossas pesquisas devem ser centro das nossas publicações e demais produtos? Primeiro, é importante pensar nas implicações éticas de denunciar algumas informações, podendo colocar em risco às/aos próprias/os participantes, ou provocando uma resistência maior de algumas instituições para o trabalho continuado de pesquisa - por exemplo, o DEGASE. Assim, acho importante pensarmos o que dessas denúncias pode se desdobrar em mudanças concretas na vida das pessoas, especialmente das mulheres.

Ainda neste sentido, as críticas feitas a inúmeros fenômenos sociais que se traduzem em desigualdade de gênero constituem resultados muito importantes das pesquisas feministas. No entanto, como aponta Patricia Castañeda (2008:89, tradução livre) “para produzir um conhecimento que favoreça a construção das liberdades das mulheres não basta desconstruir”. Como a autora acrescenta, além de desmontar o androcentrismo, o sexismo e a misoginia, é importante ter objetivo de elaborar conceitos que fundamentem os projetos emancipadores.

Na pesquisa realizada com filhas de lésbicas, me parece que conseguimos realizar contribuições interessantes para o campo. Discutiram-se os desafios que a lesboparentalidade apresenta à noção hegemônica de gênero e de família, analisando sempre discursos que atravessam, a noção de maternidade e a experiência da religiosidade, dentre outras tensões e transformações das performances de gênero e das configurações familiares. Por exemplo, uma jovem de 12 anos expressou estar muito melhor com duas mães do que com um pai que era violento com a mãe, afirmando que ter duas mães “é a melhor coisa do mundo, as mães têm amor para dar e vender, não poderia ter dois pais”. Assim, frente a uma história de violência, ela recompõe a história de vida e encontra na experiência da lesboparentalidade uma idealização. No entanto, uma questão amplamente discutida na pesquisa foi de que, apesar das suas famílias e sua diversidade desafiar os conteúdos e significados de

família, nem as filhas e nem as mães têm a obrigação de questioná-los, pois fazem parte de uma cultura machista e heteronormativa, cuja transgressão voluntária não é inerente a nenhuma característica humana - como a orientação sexual -, mas a uma vontade política de construir algo novo.

Por outro lado, na mesma pesquisa, encontramos uma diversidade de famílias imensa, que cotidianamente propõem a expansão, ruptura e transformação das relações. Nesse sentido, foi discutido o conceito de pluriparentalidade, em diálogo com a parentalidade coletiva que Bell Hooks propõe. A antropóloga francesa Agnes Fine (2003) discute as vivências lesbo-parentais com a pluriparentalidade, diante da dissociação entre conjugalidade e parentalidade. Junto com a autora, em várias famílias que participaram na pesquisa, observamos a problematização do lugar de cada pessoa na concepção das crianças, na colocação delas no mundo, na educação delas, no vínculo jurídico e nas práticas cotidianas. Igualmente, foram resgatadas as reflexões de Bell Hooks (1984) não apenas para as experiências lesbo-parentais, mas como projeto de sociedade, já que, para a autora, a parentalidade coletiva se configura como uma dispersão comunitária do cuidado, responsabilidade e disciplina, e precisa de um projeto concreto de erradicação do sexismo.

Além desta discussão conceitual, teórica e política, uma prática que nem sempre é possível, mas que considero coerente com o compromisso político feminista e com as considerações éticas feitas até agora, é o exercício de pensar, propor e inclusive realizar práticas inovadoras nos grupos ou instituições em que estamos realizando as pesquisas. Neste sentido, mesmo considerando que todas nossas passagens no campo intervêm nele de alguma forma, pensar em termos de pesquisa-intervenção sempre parece possibilitar mais esta proposta. Isto, com certeza, sem ter uma visão salvacionista dos fazeres acadêmicos e nem pretender que os nossos resultados se apresentem como verdades fixadas, mas acreditando que a articulação destes com outros saberes e conhecimentos pode oferecer uma potencialização do nosso engajamento e do interesse das pessoas no que estamos trazendo. Para isso, é importante ter ao longo dos projetos uma comunicação muito próxima com as/os participantes, para saber o quanto estamos provocando para que surjam propostas concretas de transformação.

Mesmo que não abarquemos todas as pessoas à participar do processo de pesquisa, buscamos constantemente alianças, pois é muito importante

para este movimento. Por exemplo, como já mencionei; na unidade do DEGASE em que estou realizando pesquisa, oferecemos um curso para profissionais sobre o feminismo/gênero. Algumas pessoas que desde o início da pesquisa se mostraram interessadas na temática, foram acompanhando os nossos passos com os jovens, sempre demandando alguma atividade com elas/es. Inclusive, pensamos no curso diante dessa demanda. Essas e outras pessoas se inscreveram no curso e realizaram ações posteriormente, a partir dos seus saberes e das discussões que levamos, onde fomos propondo e reconfigurando conceitos e análises.

Esta proposta quebra uma prática acadêmica antiga, que pessoas das mais diversas instituições e esferas sociais condenam; que é quando as/os pesquisadoras/es vão ao campo, coletam os dados e nunca mais voltam. Ouvimos isto quando chegamos ao DEGASE e reconheço que não é pouco comum. Neste sentido, sempre pensar em formas em que nosso trabalho ajude a construir caminhos de transformação é completamente pertinente. Por exemplo, para quem faz pesquisa com os movimentos sociais, que também muitas vezes se mostram receosos a estas, é interessante pensar de que forma a/o pesquisadora/o pode se engajar e/ou contribuir nos processos do movimento, sem ficar como um/a observador/a distante. Como mencionei anteriormente, fazer um maior esforço na articulação dos saberes acadêmicos com os de outros tipos de militância é urgente. E para isso devemos disponibilizar os fazeres acadêmicos para a militância. Ou inclusive, não acadêmicos. Na igreja inclusiva que relatei, por exemplo, teve um momento em que não havia pessoa responsável para cuidar das crianças, e como eu estava acompanhando-as, acabei cuidando delas em algumas ocasiões, inclusive propondo atividades. Mesmo não sendo atividades religiosas que talvez fossem desejáveis para essa instituição, de certa forma apoiei a comunidade que estava me possibilitando realizar a pesquisa.

Para finalizar a pista de resultados, parece relevante se interrogar a respeito da escrita deles. Infelizmente, a lógica produtivista das publicações acadêmicas é cada dia mais exigente e capitalística. No entanto, considero muito importante se esforçar em publicar em espaços muito além das revistas bem pontuadas, buscando circular o conhecimento. Vale se perguntar constantemente para quem publicamos e o que queremos com esses textos. E para isto também devemos ser criativas/os e flexíveis o suficiente para usar

diversas linguagens<sup>8</sup>, objetivos de escrita, abordagens aos temas, para que estes sejam acessíveis e utilizáveis em diversos espaços e dessa forma garantir contribuições concretas na vida das pessoas, especialmente das mulheres. Por exemplo, uma das partes mais satisfatórias da pesquisa no DEGASE tem sido realizar textos para publicações e eventos do próprio sistema. A gestão também tem nos solicitado participação em cursos para profissionais e atividades para os/as jovens que inicialmente não tínhamos pensado; tais como uma oficina na “Semana do bebê”, destinada a jovens mães e pais cumprindo medida socioeducativa.

## Última (ou primeira?) Pista: a autocrítica

Para finalizar este conjunto de reflexões, que me fez pensar em muitas mais, gostaria de resgatar um movimento constante em todos os nossos fazeres acadêmicos e militantes, incluindo a pesquisa feminista: a autocrítica dos discursos e práticas que procuramos desconstruir, apontada por Bell Hooks (1984). Assim, é necessário, para apresentar uma política de transformação social, mantermos as nossas práticas e olhares fluidos, abertos e responsivos aos movimentos do tecido social e aos deslocamentos que a pesquisa e as/os participantes podem nos fazer. Reportar esses deslocamentos na escrita e partilhar com colegas e participantes também é relevante.

Desta forma, deixo a minha contribuição para pensar as pesquisas feministas, como dispositivos articuladores de diversas estratégias, táticas e linguagens, buscando sempre ter presente o nosso engajamento e buscando que este seja potencializado coletivamente, no intuito de propor caminhos e alternativas que desestabilizem a desigualdade de gênero e a violência contra as mulheres, sem criar imposições nem modelos, mas ampliando o leque de possibilidades onde a vida, a justiça e a dignidade sejam os princípios básicos.

---

8 Nunca sobra destacar a importância de usar a flexão de gênero em todos os textos produzidos.



## Referências

ALMEIDA, G. **Da invisibilidade à vulnerabilidade**: percursos do “corpo lésbico” na cena brasileira face à possibilidade de infecção por DST e Aids. (Tesis doctoral). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

BRAH, A. “Diferencia, diversidad, diferenciación”. En: Eskalera Karakola. **Otras inapropiables, feminismos desde las fronteras** (p. 107-136). Madrid: Traficantes de Sueños, 2004.

CAREAGA, G. “La sexualidad silenciada”. En Marquet, Antonio (org). **Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad**. Ciudad de México: EÓN sociales, 2011.

CASTAÑEDA, M. P. **Metodología de la investigación feminista**. Antigua Guatemala: Fundación Guatemala e Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008

CONDE, H. de B., LEITAO, B., DE BARROS, R. D. Introdução. In:\_\_\_\_\_. **Grupos e instituições em análise**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SILVA, Rosane Neves da. **A dobra deleuziana**: políticas de subjetivação. Rev. Dep. Psicol., UFF, 2004. p.55-75.

DE GARAY, J. **Filhas de famílias homoparentais**: processos, confrontos e pluralidades. Dissertação de mestrado em Psicologia Social. Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

DELGADO, G. “Conocerte en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa”. En: Graf, N.; Palacios, F y Everardo, M. **Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales**. Ciudad de México: CEIICH – UNAM, 2010.

FINE, A. “**Vers une reconnaissance de la pluriparentalité?**” *Esprit*, 273:40-52. 2010.

GOLLOP, M. “Entrevistar a los niños: una perspectiva de investigación”. En Smith, Anne; Taylor, Nicola y Gollop, Megan (coord.). **Escuchemos a los niños**. México: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GREGORIO, C. “Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder”. **Revista de Antropología Iberoamericana**. 1:22-39, 2011.

HARAWAY, D. “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”. **Cadernos pagu**, 5:7-41, 1995.

Hooks, B. **Feminist theory: from margin to center**. Cambridge: South End Press, 1984.

KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editorial Sulina, 2009. p. 109-130.

LOURAU, R. **Rene Lourau na UERJ 1993: análise institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MAFFIA, D. “Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia”. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, 28. 2007.

\_\_\_\_\_. “Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica”. **Seminario de epistemología feminista, Facultad de Filosofía y Letras**. Buenos Aires, 2008.

NDLOVU-GATSHENI, S. Genealogías y linajes de la colonialidad en África desde los encuentros coloniales hasta la colonialidad de los mercados. Em BIDASECA, Karina (coord.) **Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente**. Buenos Aires: CLACSO, 2016, p. 171-206.

RABELLO, L. “Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens”. En Rabello, Lucia y Lopes, Vera. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. p. 21-42. Rio de Janeiro: Tarepa, 2008.

RICH, A. “Heterossexualidade compulsória e existência lésbica”. **Bagoas: revista de estudos gays** 1(1):17-44, 2007.

STACK, C. Roles sexuales y estrategias de supervivencia en una comunidad negra urbana. Em Mercedes Jabardo (ed.) **Feminismos negros**. Una antología. Madrid: Traficantes de Sueños, 2012, p. 187-207

VIVEROS, M. **De quebradores y cumplidores: Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

# FEMINISMOS, SUJEITOS POLÍTICOS E TERRITÓRIOS<sup>1</sup>

María Franco García<sup>2</sup>

## Quanta desigualdade você suporta? Uma introdução necessária

Reencontrar-me com este texto/convite, ou reescrevê-lo a partir da sistematização apresentada em forma de palestra durante o CONAGES de junho de 2016 na cidade de Campina Grande, me coloca obrigatoriamente diante do momento histórico que o Brasil atravessa. As reflexões deste texto são, também, parte desse tempo político de crise profunda quanto à soberania de um povo, de uma nação que não está sendo mais uma vez respeitada como legítima portadora do seu direito democrático a escolher seus representantes.

Nessa conjuntura de autoritarismo político em 12 de maio de 2016 instaurou-se no Brasil o atual governo ilegítimo de Michel Temer<sup>3</sup>. A partir desse momento, para muitas e muitos dos que nos encontrávamos tanto fora como dentro do país, o sentimento de estupefação pelo ritmo acelerado das mudanças foi ponto comum. Todas e todos recebemos uma enxurrada de notícias, e-mails, *whatsapps*, postagens etc., atônitos diante da urgência das iniciativas golpistas se concretizarem, para dar conta de uma “nova governabilidade” hoje em curso.

---

1 Este texto surge da participação no XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades que aconteceu em Junho de 2016 na cidade de Campina Grande, Paraíba. Pelos seus úteis comentários agradeço as/os participantes da palestra “Sujeito Político, Feminismo e Território” e da Mesa Redonda “Gênero, sexualidades e os campos de produção de conhecimento”. Também, sou grata à família “das Farias” especialmente a Carol e Alysson em Campina Grande e o casal de amigos Neilinha e Marco, em João Pessoa, por acolher-me nesses dias.

2 Professora do Departamento de Geociências da UFPB, João Pessoa, Paraíba.

3 O dia 12 de maio de 2016, o até então vice-presidente do Brasil, Michel Temer, assumiu interinamente a presidência da República, após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff de suas funções, em consequência do processo de impeachment instaurado pelo Senado Federal contra ela.

Em face ao turbilhão de medidas, propostas e ações antipopulares como: a extinção da Secretaria dos Portos, a Secretaria de Comunicação Social, o Ministério de Desenvolvimento Agrário, Ministério de Cultura, Ministério de Comunicação e o Ministério de Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (MMIRDH); a extinção da faixa 1 do Programa Minha Casa Minha Vida ou o bloqueio do orçamento do Programa de Aquisição de Alimentos e ainda; as propostas de emendas constitucionais como a PEC 215/00<sup>4</sup>, a PEC 187/16<sup>5</sup> e a PEC 241-55/16 “a PEC da desigualdade” ou “PEC da morte” e; projetos de lei como o PL 4059/12<sup>6</sup>, a sensação que fica para muitas e muitos de nós é a de estarmos, já, não na antessala senão sentados na mesa de jantar do desmonte do Estado no Brasil. Agora bem, desde dentro das suas próprias instituições.

Em questão de meses a enxuta “proteção social”, conquistada pela luta social e garantida pelo projeto de país sustentado em legislações anteriores e soberanas, se desmantela. Antes de finalizarmos o ano de 2016, a política fiscal é a bola da vez. A proposta de emenda constitucional 241-55 sugere a instauração de um novo regime fiscal para as próximas duas décadas. A PEC 241-55/16 pretende situar um teto para os gastos primários (saúde, educação, saneamento, etc.) do Governo Federal. Trata-se, portanto de uma política estrutural e não de curto prazo. Entretanto, não estamos diante, apenas, de um conjunto muito bem articulado de manobras políticas com fins de ajuste fiscal, para socialmente garantir a acumulação de capital em tempos de crise. Senão, como denuncia Guilherme Delgado (2016), diante de uma tentativa de mudança da Constituição Federal (CF) na sua substância. Se aprovada a PEC 241-55/16 poderá vir a mudar o artigo 5º da CF que trata dos direitos individuais e coletivos e alterar o artigo 6º da CF, que declara os direitos sociais. O objetivo é reforçar, via Constituição Federal, a robusta desigualdade social no país. Segundo este autor, a forma como isso será atingido introduz

---

4 Proposta de emenda constitucional que colocam em risco os direitos dos povos indígenas ao propor que a demarcação de terras indígenas fique a cargo do poder legislativo e não mais do executivo federal.

5 Proposta de emenda constitucional que, segundo denuncia a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), sob suposto respeito à autonomia propõe que os povos indígenas participem de atividades produtivas e florestais, quando se trata de outro instrumento para levar à frente os interesses dos ruralistas contidos na PEC 215.

6 Projeto de Lei que propõe liberar as terras para compra por estrangeiros.

o sentido invertido da justiça distributiva de Norberto Bobbio, para quem a lei deve tratar desigualmente os desiguais para promover a igualdade. A inversão da PEC 241-55 radica em dar todas as prioridades aos setores detentores de títulos de riqueza financeira, para os demais serem servidos a estes ou brigarem entre si. Para Delgado, se bem que a proposta trata desigualmente os desiguais, não o faz no sentido de promover a igualdade e sim a desigualdade. Em palavras do autor, a PEC 241-55/16 instaura assim “a canibalização dos mais fracos” (2016. s/p).

As várias maneiras de promover a desigualdade, se aprovada essa proposta, se concentram na redução orçamentária de políticas públicas destinadas à agricultura familiar, Reforma Agrária, comunidades tradicionais, quilombolas, povos indígenas, extrativistas, mulheres, grupos e sujeitos LGBTQs, entre outras. Além de atingir os serviços essenciais de saúde, educação e direitos humanos em geral. Se aprovada a PEC 241-55/16 o assalto será dado às conquistas e aos direitos sociais de todas e todos os trabalhadores no Brasil.

O que preocupa neste momento é que tais mudanças, já efetivadas ou em processo de tramitação, afetam à vida de todas e todos. Portanto, elas mudam também o terreno onde opera o feminismo no Brasil. Entendo que o efeito, para nós, seja a urgente resignificação dos ideais feministas de claro conteúdo emancipador, de acordo com Nancy Fraser (2016), sem ambiguidades neoliberais.

Austeridade, ajuste, arrocho (seletivo) nomeiam a Política e suas políticas de retrocessos e ficções ideológicas mundo afora. Palavras de ordem que desde a década de 1990, na crise da socialdemocracia europeia, o auge do neoliberalismo e a desregulamentação econômica, tem usurpado a soberania de diferentes territórios. Não dá para omitir que existe, entre outros, um problema fiscal financeiro no Brasil. Essa conjuntura econômica nacional acontece em um contexto de tremenda crise capitalista global, em uma fase neoliberal ascendente à escala mundial e de realinhamentos políticos. Nela urge-nos questionar: qual é a orientação do feminismo acadêmico, teórico e político-militante no país?

Diante da crise política, penso que nosso compromisso como acadêmicas feministas é nos somar à crítica da epistemologia da ciência “*al uso*” ou “*ciência convencional*” (CASTAÑEDA, P: 2016; GARGALLO, F: 2007); à crítica das metodologias que naturalizam e reforçam as hierarquias de gênero e/

ou invisibilizam as assimetrias (DEL VALLE, T: 2015, SEGOVIA, O; 2015); à crítica à cultura branca, patriarcal, eurocêntrica, moderno/colonial e heteronormativa como a única possível e padrão de toda e qualquer sociabilidade (HARAWAY, D: 1995; SEGATO, R: 2011; CURIEL, O: 2007) e sermos, além de críticas, propositivas. Contudo, acredito que hoje mais do que nunca, os acontecimentos demandam criar e resignificar referenciais feministas sem abrir mão da crítica à economia política (FEDERICI, S: 2010; FRASER, N: 2015; PEREZ OROZCO, A: 2014).

Analisar, desde a leitura de gênero, quais são os interesses sociais específicos aos que servem as sucessivas crises políticas no Brasil e, especificamente, quem está se beneficiando da grave crise na qual estamos inseridas é nosso desafio. Uma das mostras inequívocas do “caminho de agravamento das desigualdades” são as PECs que evidenciam como o Estado brasileiro, em interesse de projetos de acumulação de capital privados penaliza mulheres, indígenas, crianças e jovens em idade escolar, povos e comunidades tradicionais, camponeses, e a classe trabalhadora historicamente pauperizada. A política do atual governo no Brasil não visa promover a inclusão, a paridade social e muito menos a solidariedade entre sujeitos e classes.

Com a preocupação de criar possibilidades para o diálogo e reflexões teóricas decorrentes da luta social e feminista, minha proposta é apresentar na sequência alguns elementos de articulação entre feminismo(s), sujeito(s) político(s) e território(s), título deste texto. Para isso, parto de algumas das dimensões que considero fundamentais no e do feminismo, para depois poder vinculá-las à construção do sujeito político feminista e finalmente chegarmos à compreensão dos territórios donde esses sujeitos lutam e se constroem. Para dar conta disso, partilho três questionamentos iniciais:

1. Porque ler o mundo como feministas?
2. Quem são hoje sujeitos da ação e prática feminista?
3. O que tem a ver o feminismo com os territórios?

## **Ler o mundo como feministas, ou porquês da relevância do pensamento feminista na pesquisa social, logo geográfica**

Porque e para que(m) falar de feminismo? Talvez este questionamento, tão necessário em grande parte dos eventos, encontros e publicações, nas que participamos como acadêmicas, seja irrelevante nesta coletânea. Todavia,

o motivo inicial de retomar esse debate é o de “situar-nos” nele, a partir de três constatações que considero centrais na obra de Amélia Valcárcel (2008). Para esta autora, o feminismo é uma filosofia prática moderna<sup>7</sup>. Mas é, também, em primeiro lugar, uma das teorias políticas de maior e mais profundo posicionamento crítico na atualidade. O feminismo nos aporta ferramentas para pensar a crise do momento específico do capitalismo atual: financeirizado, mundializado e neoliberal. Um regime econômico e político que entre outros ajustes ameaça atrasar senão regredir, haja vista a mencionada extinção do MMIRDH no Brasil por “razões” de arrocho fiscal, os raros avanços institucionais e legais em termos de igualdade de gênero. Portanto, um regime econômico e político que configura e reconfigura relações de gênero nas nossas sociedades. Alterando, como assinala Fraser “os limites entre a produção e a reprodução, entre o mercado e o Estado, entre o nacional e o mundial” (Fraser, 2015, p.13-14) quando recortam programas e políticas de assistência social e empurram muitas mulheres e mães a trabalhos precários, de baixíssima remuneração, exprimindo assim a reprodução social ao máximo. Contudo, como nos lembra a autora, sempre a partir de uma lógica que exalta a individualização do social ao tempo que desconsidera as desigualdades estruturais e históricas na construção dos sujeitos.

O feminismo é também, em segundo lugar, uma das contribuições mais ricas e produtivas na construção do conhecimento contemporâneo. Esse processo que está “georeferenciado” se nutre de aportes teóricos ao pensamento social; originários e/ou resignificados em América Latina como são o Feminismo Pós-colonial, o Feminismo Decolonial, o Feminismo Lésbico e Antirracista e o Feminismo Indígena e Comunitário.

O denominado Feminismo Pós-colonial ainda que não tenha sua origem em Latino América, nela ganha novos contornos. A base da sua crítica é colocar em questão aspectos da representação de gênero eurocêntricos e enfatizar a interseccionalidade<sup>8</sup> dos caminhos históricos das mulheres em outros territórios e cosmovisões. As principais ideias fazem referência à reprodução e reforço das estruturas coloniais depois dos processos de independência. No

---

7 O feminismo como filosofia política moderna nasce no seio da construção dos valores europeus de liberdade, fraternidade/solidariedade e igualdade.

8 Conceito surgido do debate feminista afroamericano e utilizado como instrumento analítico no estudo de narrativas (históricas) e discursos (de diferentes sujeitos), levando em consideração a nacionalidade, classe, etnia, gênero e sexualidade como categorias sociais não isoladas.

caso, o feminismo pós-colonial latinoamericano questiona a história independentista no continente denunciando a manutenção das estruturas coloniais de hierarquização de poderes, de produção de saberes e de construção de sujeitos/subjetividades desde a perspectiva de gênero (HERNANDEZ CASTILLO, R; SUAREZ NAVAZ, L: 2008; GALCERAN HUGUET, M; 2016)

O Feminismo Decolonial, refere-se à articulação de teorias feministas com um pensamento originado em Latino América que diz respeito especificamente à colonialidade. A “colonialidade do poder” de Aníbal Quijano, a ‘colonialidade do ser’ de Maldonado-Torres e/ou a ‘colonialidade do saber’ de Edgardo Lander remetem a um conjunto de processos imperialistas, que continuam vivos e atuam juntos na construção de um sujeito colonial subalterno nesse território. O feminismo decolonial dialoga com esses autores/as incorporando a análise das relações de gênero e sexualidade, além da raça e da classe, nas categorias teóricas da decolonialidade (LUGONES, M: 2008; SEGATO, R: 2011, CUIEL, O: 2007). Para esta corrente, a questão de gênero é, portanto, central na produção e desmantelo do sistema-mundo moderno/colonial<sup>9</sup> e do próprio sujeito que pensa esse sistema.

O Feminismo Lésbico e Antirracista é a construção metodológica de um pensamento social que revisa a hegemonia de um sujeito feminino branco, heterossexual e amplia essa leitura para um sujeito subalterno múltiplo. As teóricas desta corrente enfatizam a raça como categoria que hierarquiza e subordina corpos por aspectos fenotípicos e cor da pele. Sem dúvida, os efeitos políticos disso são importantes e é justamente a natureza política, e não biológica, do conceito que é problematizada. De acordo com os estudos pós-coloniais, para essas autoras a raça é uma ficção, todavia as práticas racistas são fatos concretos que incidem diretamente nas experiências vitais de mulheres negras e indígenas. Da mesma maneira, a sexualidade não normativa, como a lésbica e/ou a transexual, participa da construção de subjetividades nas margens da ‘colonialidade do gênero’ (LUGONES, M: 2010). Esta corrente visibiliza ao tempo que politiza a diversidade vivida pelas mulheres, que corre o risco de ser omitida sob outras denominações, como acontece com o gênero no feminismo ou a classe no marxismo (ANDALZÚA, G:1987; CUIEL, O: 2007, VIVEROS, M: 2009).

---

9 Termo de Walter Mignolo que sintetiza sua interpretação não eurocêntrica da modernidade. Para este autor a expansão do colonialismo europeu é parte constitutiva do próprio projeto moderno de ocidente, ou seja, modernidade e colonialidade vão juntas.



O Feminismo Indígena e Comunitário é o pensamento que reconhece a existência de relações de gênero injustas antes das herdadas pela colonização. Ou seja, é a teorização sobre um patriarcado originário ancestral que Julieta Paredes define como *'entronque patriarcal'* ao tempo que é a mobilização social para superá-lo. O *'entronque patriarcal'* superpõe formas de opressão que, para as idealizadoras desta corrente, e militantes sociais e comunitárias, é prato cheio para a reprodução do racismo e do neoliberalismo. A metodologia proposta é a *'descolonização do gênero'* a partir da recuperação das memórias remotas contra o patriarcado, tanto o colonizador como o anterior. Ainda que ambas as formas de pensamento feminista se originem de processos de resistência e reflexão de mulheres indígenas de *Abya Yala*<sup>10</sup>, o feminismo comunitário e indígena tem matizes próprias e diversas tendências, decorrentes das suas fontes de pensamento e revisão de costumes em diálogo com as comunidades (PAREDES, J: 2010; GARGALLO, F: 2012).

Finalmente, a terceira das constatações que quero destacar, em sintonia com o pensamento da última corrente apresentada, é a compreensão do feminismo como uma das forças mais heterogêneas e dinâmicas, tanto de mobilização social quanto de intervenção em âmbitos econômicos, políticos e culturais. Questão que apresentarei atrelada a ideia da produção do espaço, apropriação e configuração de territórios de opressão e de resistência.

## Sujeitos da ação e prática feminista

Cabe começar enfatizando a necessidade de falarmos sobre sujeitos políticos e feminismos, ambos em plural. Como apresentei sucintamente, não há hoje uma única forma de pensamento e fazer feminista nem, portanto, um único sujeito ou um sujeito homogêneo/universal feminista. Isso porque, pensarmos em sujeito político implica levar em consideração à práxis que o articula. Ou dito com outras palavras, sujeito feminista é quem articula e desenvolve pensamento e prática feminista. Tudo bem que, na história moderna dos feminismos, o sujeito privilegiado tem sido a mulher por ter experimentado, também historicamente, a opressão de gênero.

---

10 Nome ancestral dado ao território continental americano pelo povo indígena Kuna. É retomado por feministas pós-coloniais, decoloniais e indígenas como forma de autoidentificação e resistência ao nome de América, herança colonial espanhola.

O debate sobre o sujeito político foi uma das constantes do pensamento acadêmico feminista europeu, especificamente anglo-saxão, desde as suas origens e a partir da década de 1990 é um debate aberto no pensamento feminista latino americano (GARGALLO, F: 2007; ALVÁREZ, D: s/d). Na Europa e nos USA, concretamente nas décadas de 1960 e 1970 nas origens da denominada *Segunda Onda* do feminismo, questões como que é ser mulher? Ou, o que nos torna mulheres? Formularam o esforço de apurar os postulados feministas. Recentemente, desde diferentes contextos históricos, geográficos, epistemológicos e condições de possibilidade diversas, tem-se reformulado esses questionamentos procurando atualizar e aprofundar as bases do pensamento social feminista, como apresentamos em América Latina. Podemos afirmar que se trata de um debate travado por feministas que responde a uma necessidade prática: a construção de sujeitos políticos feministas adequados aos contextos atuais.

Diante disso, como situamos as lutas e os sujeitos feministas nos embates econômicos, políticos, teórico-metodológicos e ideológicos atuais? Porque as coordenadas geográficas contam? Para o debate do sujeito político do feminismo as identidades territoriais, históricas e culturais, são importantes. As subjetividades forjadas no processo de colonização de *Abya Yala* e decorrentes do mesmo demandam a revisão da leitura da opressão de gênero, a ampliando. Mas não só isso. Também, e com o mesmo peso, é importante levar em consideração o que compartilhamos enquanto sujeitos políticos feministas. O que nos une e nos leva a formular e defender postulados feministas tão radicais quanto à ideia, mesmo do sufrágio branco e burguês da *Primeira Onda* do feminismo europeu e norte americano, de que 'as mulheres também somos gente'. Uma das respostas para essa comunhão feminista é, sem dúvida, entender-nos como *sujeitos de direito* em estados democráticos e constitucionais como o brasileiro, apesar dos abusos antidemocráticos vivenciados este ano de 2016. O que há de comum entre os sujeitos políticos feministas de muitos territórios hoje na Europa e a América Latina, ou noutras latitudes, é o compartilhar, como mulheres ou não, o reconhecimento e interpretação política da situação de desigualdade estrutural das mulheres. E a vontade política de transformá-la. Entendo que, sobre essa base se constroem os sujeitos políticos do feminismo.

Portanto, como geógrafa, preciso lembrar que os sujeitos políticos, feministas ou não, não são fenômenos meteorológicos. Com isso quero dizer

que não caímos dos céus, senão que nos constituímos na concretude da prática política. Ou seja, a teoria feminista não nos faz feminista é o exercício do feminismo que nos faz feministas, dentro e fora da academia. No campo acadêmico ler mulheres cientistas, teóricas, analistas sociais, pesquisadoras implica nomear e validar esses discursos como dimensão política do nosso fazer acadêmico, da nossa docência, do nosso compromisso com a paridade, assim sendo, é nosso dever histórico. Fazer geografia ou ciência feminista não é colocar o “dado” mulheres e resolver a paridade, introduzir a “categoria” gênero e dar-lhe uma volta. Acredito que seja construir-nos também enquanto sujeitos políticos feministas, portanto, trata-se de pensar e repensar todo o pensamento geográfico produzido até hoje e nossa própria prática sob a lente e a serviço do feminismo. O que significa *pensar contra* a injustiça de gênero e mostrar que isso que nós fazemos é geográfica e socialmente relevante.

## **A relação do feminismo com o território e os vínculos espaço – gênero**

Neste momento é importante fazermos uma pergunta, tanto se formos geógrafas e geógrafos como se não formos: do que falamos quando falamos de territórios? Ou qual é a compreensão de espaço que fundamenta nossa leitura e que, portanto, nos permite articular o pensamento feminista e privilegiar as mulheres, e/ou outros sujeitos de gênero, na análise espacial?

Em primeiro lugar a teoria crítica geográfica tem-nos possibilitado pensar, a partir de diferentes autores, o espaço, não só como apenas natureza não só como apenas sociedade, senão a articulação dessas duas dimensões da realidade. Refiro-me a uma compreensão do espaço como um produto social, histórico e culturalmente determinado, o que é completamente diferente ao visualizá-lo apenas como formas de relevo, corpos hídricos ou inclusive nomes de capitais.

Pensar o espaço como um produto social nos tenciona a pensar, em primeiro lugar, a ordem social que o produz, ou seja, refletirmos sobre isso que definimos como sociedade e como esta se organiza. Em segundo lugar, quem, como, e para que se produz esse espaço. Aliás, pensar assim o espaço nos coloca no desafio teórico e metodológico de entendê-lo não como algo pronto, como obra acabada, senão como processo, como dinâmica

e, portanto como instância do nosso tempo (LEFEBVRE, 2008; SANTOS, 2002). Para a geógrafa brasileira Ana Fani trata-se de uma realidade prática que se constitui no decorrer da história da humanidade como condição, meio e produto da reprodução social. (CARLOS, A.F: 2011),

O que significa pensar o espaço como produto da reprodução social e ao mesmo tempo processo? É conseguir olhar para a cidade de Campina Grande, deter meu olhar no cotidiano espacial da minha rua e impetrar neles uma organização, um ordenamento: quase sempre com fins de controle e sempre com fins políticos, seja qual for seu planejamento.

Neste caminho interpretativo, uma das premissas básicas do pensamento crítico geográfico que quero dividir com vocês é aquela que afirma que: o espaço e a organização política do mesmo expressam tanto as relações sociais, como também reagem contra elas (SOJA, 1993). O feminismo tem nos possibilitado pensar em mulheres e homens em relação, o gênero tem ampliado essa visão de relação binária para relações entre sujeitos de gênero múltiplos. O que quero frisar com isso é que nos espaços onde a vida acontece, e não apenas um projeto de acumulação, homens e mulheres têm presenças e experiências socialmente determinadas pelo gênero. As relações sociais de gênero fazem parte das relações sociais que organizam, disciplinam, controlam e também reagem, resistem e reinventam o espaço. Segundo o gênero, isso acontece de forma diferente, contudo na ordem patriarcal e heteronormativa, principalmente de forma desigual.

Se pensarmos nas relações sociais que participam e dão forma ao espaço; as relações de trabalho e produção, por exemplo, são rapidamente detectáveis. Nas paisagens que se sucedem no trajeto agreste paraibano – o litoral é facilmente reconhecível a configuração que o desenvolvimento e avanço do agronegócio de cana-de-açúcar tem feito na região da Mata, destruindo-a. Essa paisagem é muito diferente da organização do espaço, portanto, da vida, dos camponeses e agricultores familiares das regiões interiores da Borborema ou do Cariri. Onde quero chegar com isso? A motivá-los a pensar que as relações desiguais de gênero, ainda que perceptíveis na configuração e ordenamento dos nossos espaços de convívio, como: as, cada vez mais frequentes e legítimas, reivindicações de paridade de gênero nas mesas de eventos, congressos e fóruns acadêmicos; as demandas de mulheres por segurança no ir e vir nas ruas da cidade ou; o reconhecimento da presença massiva de mulheres nos espaços de reprodução social, a custo zero para o

Estado e extremamente funcionais para o capital, só recentemente e graças à contribuição dos aportes da teoria crítica feminista ao pensamento geográfico, tem sido incorporadas, por uma parte das e dos pesquisadores, à leitura espacial do mundo, das suas contradições e dos seus processos.

Com isso quero destacar que, desde a geografia feminista afirmamos que as relações de gênero, as representações de sujeitos de gênero como homem, mulher, transgênero, etc, acontecem em lugares e em espaços determinados, condicionando e ao mesmo tempo condicionadas por essas localizações. Ou o que é o mesmo: pensar em sujeitos de gênero é contextualizá-los tempo-espacialmente, “georeferenciá-los”, visibilizando as diferenças, mas, sobretudo desmascarando a manutenção das desigualdades.

Uma segunda implicação desta leitura geográfica do mundo, portanto, dela decorrente é uma ideia concreta de território. Refiro-me àquela que nos possibilita outra aproximação importante na articulação proposta no título deste texto. Pensar o espaço, minha rua, minha cidade, meu campus, o Brasil como em lugares determinados, específicos, todavia delimitados por relações de poder (RAFFESTAIN, 1993; SOUZA, 2001). Aqui a conversa é outra. Pois é preciso focar nessas relações de poder, para essa construção do poder e para as subalternidades decorrentes. Pensando nas mulheres, podemos afirmar, grosso modo, que as relações hegemônicas de gênero nos territórios da modernidade ocidental têm reafirmado as hierárquicas relações patriarcais e heteronormativas, extremamente funcionais para o desenvolvimento e avanço da sociedade do capital e dos atuais Estados neoliberais, mundo afora.

Podemos afirmar que as experiências das mulheres, como sujeitos conscientes de direitos políticos, se relacionam com a experiência espacial. Exemplo disso é nossa relação enquanto mulheres com o espaço público. A vida nas cidades está cada vez mais focada no privado, no individual, no ‘espaço próprio’. O medo ao outro e o refúgio na vida privada são extremamente funcionais ao modelo de urbanismo globalizado. Na cidade neoliberal, a rua é um território dominado pela insegurança de mulheres. A experiência da insegurança nesse espaço está altamente relacionada com as relações de poder na esfera privada e a nossa condição de subordinação (SEGOVIA, O: 2015). A cultura patriarcal condiciona a forma como nós mulheres nos relacionamos com o espaço, como nos apropriamos ou não da cidade, como evitamos trajetos, reinventamos rotas e abrimos mão de experiências como

caminhar em função de horários, distâncias, luminosidade e tantas outras (re) existências no nosso dia- a- dia. A relação gênero – espaço está presente e condiciona a vida da aluna do Curso de Geografia do período da noite, que usa transporte público e mora longe e por isso não está conosco nesta palestra hoje.

Mas, também, a realidade nos mostra que há territórios onde a construção de uma consciência feminista da vida social possibilita a incorporação à cena política, pública e privada, de homens e fundamentalmente de mulheres que reagem à dominação patriarcal da vida, portanto dos territórios onde essa vida se materializa. As ruas de La Paz foram transformadas pelas mulheres do coletivo *Mujeres Creando* em territórios de ação e prática feminista grifando a cidade para expressar, denunciar e politizar contra a violência de gênero. Territorializando nesses lugares seu feminismo.

Porém, eu me atreveria a afirmar que não só no espaço do cotidiano a experiência espacial constrói o sujeito político feminista e é por este apropriado. Refiro-me a dimensão escalar, desde o próprio corpo até a rede global e vice-versa, das lutas e conflitos nos que campesinas, indígenas, negras, latino americanas constroem-se em relação. Como mulheres e sujeitos territoriais pela vida e contra o capital, pela vida e contra as mineradoras, pela vida e contra o desmatamento, os transgênicos, a privatização da água, contra os agrotóxicos, contra a concentração de terras e recursos hídricos, pela moradia digna, pelos bens comuns, pelas reservas extrativistas, pelos territórios pesqueiros, pela soberania alimentar, pelo direito à cidade. Todos eles são conflitos em curso em todo o continente, que manifestam as relações de poder sobre as que se constroem e disputam nossos espaços de vida. E nessa disputa que protagonismo e diferença entre as mulheres, sem dúvida, ganha relevância social e necessariamente reflexiva.

Por que fazer então pesquisa geográfica com abordagem de gênero? São várias e importantes razões, porém gostaria de deixar para o debate uma razão filosófica que já discutimos: a relevância do sujeito. O que significa dar visibilidade, registrar e analisar a participação diferenciada das mulheres na história territorial do espaço latinoamericano e, particularmente, no espaço brasileiro. Por uma razão política: a relevância das conquistas das lutas das mulheres. O que implica esclarecer e dar mérito acadêmico a atuação das mulheres em razão dos seus logros na luta cotidiana no e por território, evitando assim cair na armadilha de serem confundidos com concessões de políticas públicas.

Por uma razão metodológica que é a necessidade de desmascarar mecanismos sexistas, jurídicos, econômicos e ideológicos que operam na negação de acesso a terra, habitação, moradia, território, espaço público, etc., pelas e para as mulheres. Por uma razão epistemológica e teórica que é o combate do naturalismo no pensamento social. Esta abordagem que tem alimentado e sustentado ideias de submissão feminina e inferioridade étnica no discurso geográfico aplicando categorias naturalistas/biologicistas às desigualdades histórico/sociais de gênero. O não enfrentamento desses enfoques mantém o (mal) estado atual das coisas, seja na construção do conhecimento a partir da pesquisa, seja nas práticas sociais concretas. E por fim uma razão social e econômica, pois a manutenção da opressão de gênero é operacional para o capital por estar ligada ao seu projeto de acumulação. Enquanto forma de controle social, a sustentação da assimetria de gênero é útil para o avanço e expansão hoje do neoliberalismo, tornando cada vez mais precária a vida e o trabalho das mulheres (FRANCO GARCÍA, M; MONTEIRO, K: 2015).

Finalizando, quero reforçar a compreensão sobre a abordagem feminista e a perspectiva de gênero como ferramentas críticas de análise que nos possibilitam dar preferência às mulheres, temporal e espacialmente determinadas, como sujeitos históricos dos processos espaciais em curso. São necessárias, porém não suficientes para a pesquisa geográfica. Contudo, “despatriarcalizar” o mundo, como defende o governo plurinacional de Bolívia, é um exercício constante no que todos e todas estamos implicados. Caminhos para isso vão desde a deslegitimação do patriarcado como forma de dominação da vida cotidiana, a vida íntima e a afetividade até a desnaturalização de toda forma de opressão feminina ou, o impedimento de qualquer mecanismo que venha postergar as necessidades das mulheres e desmobilizar suas lutas e resistências, acadêmicas ou não.

## Referências

ALVAREZ, S. **Feminismos latinoamericanos**. S/d (Mimeo).

ANZALDÚA, G (Orgs). **Otras inapropiables**. Feminismos desde las fronteras. Madrid, TdS, 2004.

CARLOS, A. F. **A condição espacial**. São Paulo, Contexto, 2011

CASTAÑEDA, P. Las epistemologías feministas en México y Centroamérica. **Seminario de Investigación: Estudios críticos feministas de las ciencias sociales en México y Centroamérica**. PUEG/UNAM, México, 2016.

CECEÑA, A. E. Caminos y agentes del saqueo en América Latina. **Rebelión**, 2009.

CURIEL, O. El lesbianismo feminista en América Latina y el Caribe: una propuesta política transformadora. **América Latina en Movimiento**, n° 420, 3-40. Ecuador, ALAI, 2007

DEL VALLE, T. Espacio y tiempo desde la Antropología feminista. **1º Congreso Internacional sobre Género y Espacio**. México, 2015.

ENTREVISTA com Guilherme Delgado. “*APEC241 e o desmonte do Brasil*”. **Marxismo21.org**.

FdIC (Ed). **Hacia nuevas instituciones democráticas**. Diferencia, sostenimiento de la vida y políticas públicas. Madrid, TdS, 2016.

FEDERICI, S. **Calibán y la bruja**. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria. Madrid, TdS, 2010.

FRANCO GARCÍA, M; MONTEIRO, K. Acesso das mulheres à terra e ao território no Brasil: entraves e estratégias das camponesas quilombolas no espaço agrário da Paraíba. In: MITIDIERO Jr, M; FRANCO GARCÍA, M; VIANNA, P.C.G. **Questão agrária no século XXI**. Escalas, dinâmicas e conflitos territoriais. São Paulo, Expressão Popular, 2015 (pp. 01-30)

FRASER, N. **Fortunas del Feminismo**. TdS, Madrid, 2015

GALCERAN HUGUET, M. **La bárbara Europa**. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad. Madrid, TdS, 2016.

GARGALLO, F. Feminismo Latinoamericano. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, n°12,28, pp. 17-34, 2007



HARAWAY, D. **Ciencia, ciborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Madrid, Cátedra, 1995

HERNANDEZ CASTILLO, R; SUAREZ NAVA, L. **Descolonizando el Feminismo**. Madrid, Cátedra, 2008

LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá-Colombia, nº 9, pp.73-101, 2008

\_\_\_\_\_. Hacia um feminismo descolonial. **La manzana de la discórdia**. Vol.6, nº2, pp. 105 -119, 2011

PAREDES, J. **Hilando fino**. Desde el feminismo comunitário. Comunidad de Mujeres Creando Comunidad. La Paz, 2010

PEREZ OROZCO, A. **Subversión feminista de la economía**. Aportes para un debate sobre el conflicto capital - vida. Madrid, TdS, 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo, Ática, 1993

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo, Edusp, 2002

SEGATO, R. Género y colonialidad. En busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: BIDAISECA, Karen; VÁZQUEZ LABA, V. **Feminismos y poscolonialidad: Descolonizando el feminismo desde América Latina**. 2011

SEGOVIA, O. Desigualdades y violencias de género en el espacio público de la ciudad. **1º Congreso Internacional sobre Género y Espacio**. México, 2015. *Disponível online*

SOJA, E. **Geografias Pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1993

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 (p.7- 116)

LEFEBVRE, H. **Espaço e política**. Belo Horizonte, EdUFMG, 2008

VALCÁRCEL, A. **Feminismos en um mundo global**. Cátedra, Madrid, 2008

VIVEROS VIYOGA, M. La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. **Revista Lationamericana de Estudios de Familia**, vol. 1, pp.63-81, 2009

# GÊNERO E SEXUALIDADE COMO CAMPOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EDUCACIONAL

Maria Eulina Pessoa de Carvalho<sup>1</sup>

Início entretecendo os três conceitos do tema da mesa: gênero, sexualidade e campo, para então refletir sobre alguns eventos e práticas com que tenho me defrontado na formação docente e na pesquisa sobre relações de gênero na educação infantil e na educação superior.

Na educação infantil, encontro frequentemente, entre as educadoras, noções essencialistas de gênero e práticas de separação de meninos e meninas (práticas de gendramento). Também me deparo com alarme diante da curiosidade das crianças sobre os seus corpos e os de seus/suas colegas (as brincadeiras sexuais infantis).

Na educação superior, constato a persistência do gendramento dos conhecimentos e das carreiras, a divisão entre áreas de conhecimentos e cursos masculinos e femininos, e sua não problematização por docentes e discentes.

Argumento, então, que os campos relacionados dos estudos de gênero e sexualidade ainda não conseguiram fazer ecoar seus conhecimentos na escola e na universidade. Então, nosso esforço – para legitimar e ampliar esses novos campos de produção científica e disseminar os conceitos de gênero e sexualidade – continua e deve se intensificar em todos os níveis educacionais, nestes tempos confusos de defesa de uma “escola sem partido” e de ataque à “ideologia de gênero”<sup>2</sup>.

---

1 Professora titular da Universidade Federal da Paraíba, lecionando Pesquisa em Educação e Diversidade Cultural e Educação no Curso de Pedagogia; e Seminários de Pesquisa em Estudos Culturais da Educação, Metodologia da Pesquisa e Gênero e Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão. Pesquisa e orienta em gênero e educação, currículo, política educacional, relações escola-família e dever de casa. Bolsista de produtividade CNPq. Email: [mepcarv@terra.com.br](mailto:mepcarv@terra.com.br)

2 O movimento “escola sem partido”, contrário à “ideologia de gênero”, se diz contra a doutrinação na

## Gênero e sexualidade como campos de produção de conhecimento

Campo, segundo Pierre Bourdieu (2005, 2003, 1983), é o espaço social, empírico e simbólico, ligado a determinados capitais, dotado de leis específicas e autonomia relativa, onde ocorrem produção e consumo de bens. Estruturado e hierarquizado, manifesta-se como rede de relações e posições. Nele são travadas lutas pela conquista de posições e de capital entre agentes (indivíduos e grupos) e instituições que lutam pela hegemonia, entendida como o monopólio da autoridade que concede o poder de ditar as regras e de repartir o capital do campo. Como local empírico de socialização, nele se desenvolvem o habitus (sistemas de disposições psicossomáticas de percepção, apreciação e ação) e os rituais de consagração, que reproduzem a ordem estabelecida.

Constituído pelo poder simbólico, o campo é tanto de forças quanto de lutas e possui mecanismos de inclusão e exclusão. Sua dinâmica é a de um jogo, em que os agentes, dotados do habitus pertinente, reconhecendo o mérito da disputa, investem e disputam posições e ganhos conforme as regras estabelecidas para ingresso, definição de valores e acesso aos ganhos. Existem disputas mas também acordos e cumplicidade entre os jogadores. Estes aplicam estratégias de conservação, no caso dos que monopolizam a autoridade específica do campo, ou de subversão, no caso dos aspirantes ou novatos, detentores de menos capital, porém as regras do jogo dificilmente são questionadas (BOURDIEU, 1983).

Assim, “a definição do que é legítimo é produto do jogo, mas também contribui para reproduzir a crença no jogo e nos resultados que ele produz. Essa é uma das principais características dos campos de produção cultural, que possuem a função de ‘fazer crer’” (PEREIRA, 2015, p. 350). O poder simbólico, capital de reconhecimento ou consagração, “marca os campos ligados à produção cultural, como é o caso do campo intelectual” (p. 354).

No campo científico ou acadêmico a luta entre estabelecidos ou dominantes e aspirantes ou novatos é por capital acadêmico: autoridade científica, influência, distinções, conferidas por rituais de reconhecimento, símbolos e posições de prestígio. Como nos demais campos, nos campos de produção

---

escola, porém manifesta aversão à diversidade sexual, de gênero e das famílias.

de conhecimento o acesso a informações, recursos, oportunidades, convertíveis em poder, é desigual para os indivíduos, conforme sexo, gênero, classe social, raça/etnia/cor, idade/geração etc.

Conforme a antiga divisão sexual do trabalho, o trabalho intelectual é masculino, e a ciência moderna vai surgir com a marca do androcentrismo. A imagem do cientista (no passado e ainda no presente) é masculina, branca, heterossexual, de classe média/alta. Nesse contexto de dominação histórica do campo científico por homens, emergem os estudos feministas e de gênero a partir da década de 1960 em alguns países ocidentais, e a partir de meados da década de 1970 no Brasil. Os primeiros núcleos de estudos de gênero em nossas universidades aparecem no início da década de 1980<sup>3</sup>, buscando legitimar a produção do conhecimento por mulheres sobre mulheres.

Assim, o feminismo introduziu um novo paradigma cultural e um novo paradigma científico, com uma epistemologia própria, que propõe a reconstrução histórica da experiência das mulheres, a construção de novos conhecimentos a partir dessa experiência, e a visibilização das estruturas e relações sociais que produzem as identidades gendradas (DONOSO-VÁZQUEZ e CARVALHO, 2016).

Os estudos sobre sexualidade emergem bem antes dos estudos de gênero, no século XIX, no campo médico e psiquiátrico, e posteriormente, na segunda metade do século XX, adentram o campo da psicologia e das ciências sociais e humanas, encontram-se com os estudos de gênero e com os estudos gays e lésbicos. Por sua vez, o desenvolvimento do campo de estudos de gênero a partir da década de 1990 vai articular diversos objetos e abordagens, entre os quais os estudos sobre masculinidades e LGBTQI – sexualidades e identidades fora da heteronormatividade e do binarismo sexual: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queers e intersexos.

Vale pontuar que a segunda metade do século XX foi marcada pela explosão demográfica, pela pílula anticoncepcional e pela revolução sexual, pelos movimentos feminista, de jovens, hippie, LGBTQI, entre outros. E que

---

3 Os pioneiros são: o NEM da PUC/RJ, criado em 1980 por Fanny Tabak, não mais em funcionamento; o NEIM da UFBA, criado em 1983 por Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg, entre outras, que tem o pioneiro Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulher, Gênero e Feminismo, com cursos de mestrado e doutorado; o FAGES - Família, Gênero e Sexualidade, da UFPE, criado em 1983 por Parry Scott; e o NEMGE da USP, criado em 1985 por Eva Blay.

adentramos o século XXI com o avanço da globalização e das tecnologias da informação e comunicação, em meio a crises econômicas e políticas, persistência da desigualdade social, da pobreza e das guerras.

## Sexualidade e gênero são conceitos recentes

Gênero é o principal conceito do campo de conhecimentos feminista, originário da sexologia (CARVALHO e RABAY, 2015). Pode ser definido como a construção educacional, cultural, social, histórica de noções de masculinidade e feminilidade opostas e dicotômicas, assimétricas e hierárquicas, com base na diferença sexual binária. Essa construção está implicada em relações de poder, de dominação sexista/masculina e heterossexista, e afeta:

- os sujeitos, seus corpos, suas identidades, subjetividades, habitus;
- a ordem social e simbólica, a divisão do trabalho (horizontal e vertical), os espaços e objetos, suas representações, significados e valores e as práticas sociais e culturais (androcêntricas, patriarcais, heteronormativas).

Assim, gênero e sexualidade estão estreitamente ligados e normatizados (heteronormatizados). Moralmente regulada no contexto religioso patriarcal, a sexualidade é concebida como expressão e vivência de desejos e prazeres desde o início da vida, a partir de Freud (1856–1939).

Na segunda metade do século XX, o imperativo da sexualidade reprodutiva (o ‘crescei e multiplicai-vos’) não podia continuar diante da superpopulação mundial, urbanização, escolarização e decorrentes mudanças no estilo de vida. O acesso às tecnologias contraceptivas liberou as mulheres para o prazer sexual nas heterorrelações e para a produção do conhecimento, sem filhos/as e servidão doméstica. Todavia continuam acontecendo gravidezes não planejadas e de jovens, mortes por aborto, e direcionamento das mulheres para cursos e trabalhos voltados ao cuidado, desvalorizados e mal pagos. Caiu o imperativo da heteronormatividade e emergiram diversas identidades de sexo e gênero, mas eclode a violência homo/lesbo/transfóbica. Também ressurgem, no final de século XX e primeiras décadas do século XXI, movimentos fundamentalistas religiosos<sup>4</sup> em reação à ideia de construção

---

4 Esses movimentos inclusive funcionam em rede, como aponta Manuel Castells (1999), e o movimento fundamentalista cristão contra a “ideologia de gênero” está em vários países ocidentais, como assinala a Profa. Jimena Furlani, estudiosa da questão.

cultural do corpo e do sexo, portanto de transformação da suposta natureza humana que é considerada obra divina.

Maria Rita César (2009) lembra que Foucault apontou a produção de um discurso sobre o sexo pela medicina e psiquiatria, a partir do final do século XVIII, em contraposição à ideia de silenciamento em torno das práticas sexuais, que marcara a educação familiar, religiosa e escolar anteriormente. Para ele, a sexualidade é um dispositivo histórico recente, uma criação discursivo-institucional, cuja função é o controle dos corpos e das populações pela normatização das práticas sexuais. Como rede de saber-poder, a sexualidade delimitou normalidade e anormalidade, legitimando as práticas heterossexuais, reprodutivas e monogâmicas. No século XX ela entra na escola.

A história da educação sexual escolar no Brasil, segundo César (2009), tem início nas décadas de 1920-30, com a preocupação higienista, eugênica e moralista de médicos, intelectuais e professores/as. A partir da década de 1960, época dos movimentos juvenis, feministas, gays e lésbicos, movimentos de renovação pedagógica em escolas experimentais desenvolvem experiências de educação sexual, logo reprimidas pela ditadura militar aliada à Igreja Católica. Nas lutas pela redemocratização, a educação sexual apareceu como uma reivindicação do movimento feminista brasileiro, porém sem impactar a prática escolar.

César (2009, p. 41-42) aponta que “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” a partir da década de 1980. A epidemia de HIV/AIDS veio influenciar o retorno da educação sexual na década de 1990, quando “o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social”. Em 1997, o Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais “consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo” (p. 42).

Todavia, não creio que tenha consolidado, porque esse documento inovador (por introduzir a temática nacionalmente<sup>5</sup>) não chegou a ser bem

---

5 O Tema Transversal Orientação Sexual foi alvo de críticas no meio acadêmico pela “a sujeição ou subordinação da temática de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença” (VIANNA e UNBEHAUM, 2004, p. 100).

conhecido por professoras e professores, como tenho seguidamente constatado. Em todo caso, não temos pesquisas de abrangência nacional sobre a transversalização de gênero e sexualidade no currículo escolar ou sobre a existência de projetos continuados, focados nesses temas, nas escolas brasileiras.

Assim, a partir do meu contexto, penso que continuam o silêncio, os preconceitos e as discriminações na escola contra meninas ‘galinhas’ ou ‘periquetes’ e pessoas LGBTQI. Meninas não exigem uso da camisinha e meninas grávidas abandonam a escola. Meninos afeminados apanham de colegas e estudantes lésbicas, gays e trans não são acolhidos e, não raro, são maltratados. Paralelamente tem emergido um discurso, de fundo religioso, contra a “ideologia de gênero”, termo criado para denotar a oposição à construção cultural de gênero e para afirmar a crença na determinação biológica sexo-gênero e na anormalidade das pessoas LGBTQI.

Também tenho argumentado que o conceito de gênero é de difícil compreensão e sensocomunicação (CARVALHO, 2010), assim como o de sexualidade. Ambos passam pelo campo religioso e são disputados atualmente no campo cultural mais amplo. Todavia não foram devidamente disseminados na cultura popular. Ademais, nossa população tem baixa escolaridade e a escola brasileira é fraca em alfabetização científica em geral, daí gênero não ser reconhecido como um conceito científico e ser erroneamente chamado de ideologia.

## **Gênero e sexualidade na educação infantil**

A escola infantil ainda se organiza de acordo com noções essencialistas de gênero e práticas de separação de meninos e meninas. Filas, banhos e atividades por sexo determinam os espaços, objetos, atividades e relações deles e delas, impondo roteiros gendrados e gendrantes (CARVALHO, 2014), que vão, ao longo da escolarização, reproduzir diferenças e desigualdades de gênero.

Segundo Judith Lorber (2010), o feminismo liberal da primeira onda, ao criticar a ideologia de gênero<sup>6</sup> que justifica a ordem social gendrada, apontou

---

6 Ideologia de gênero refere-se às crenças, valores e práticas institucionais cotidianas de desvalorização e subordinação das mulheres, isto é, ao sexismo e ao androcentrismo.

que uma das principais fontes da desigualdade de gênero é a socialização gendrada das crianças, geralmente a cargo exclusivamente das mulheres na família e na escola. Assim, sua agenda política incluía (e ainda inclui) a educação infantil não sexista, neutra quanto a gênero, e o compartilhamento do cuidado e educação infantil. Por isso, uma recomendação para a prática pedagógica é interpelar sempre “as crianças” e não “os meninos” e “as meninas” (MYERS et al. 2007).

Todavia, essa crítica e prática ainda não chegaram à escola infantil, nem aos cursos de formação correspondentes na educação superior, pelo menos no meu contexto. Penso que uma das razões é que o feminismo é adultocêntrico em seus estudos e intervenções. Outra é que a ciência ainda é disciplinar e a educação e a pedagogia são hierarquicamente inferiores no campo das ciências humanas e sociais, então os estudos de gênero, embora inter/multi e transdisciplinares, tentam se estabelecer nas disciplinas de maior prestígio, como a história e sociologia. Vale lembrar que o GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) é o último a ser instalado nas associações científicas das ciências humanas e sociais, precisamente em 2004<sup>7</sup>.

Na formação docente continuada tenho abordado gênero e criticado o gendramento infantil na escola. Porém sou sempre interpelada sobre sexualidade, que é o que parece tocar mais as docentes. Geralmente os assuntos são masturbação e brincadeiras sexuais entre meninos e meninas, e meninos e meninas, já que existe segregação sexual. As educadoras querem saber o que fazer (isso depois de ouvir uma palestra ou participar de uma oficina sobre gênero), mas elas já fazem algo, inclusive chamam sempre “os pais” e a psicóloga escolar, se houver. Será que ainda repreendem as crianças e reprimem a curiosidade infantil? Temo que sim.

Quando pontua “alguns deslocamentos” nos “efeitos do dispositivo da sexualidade”, Maria Rita César (2009, p. 43-44) dá um exemplo: “já não nos preocupamos mais com a masturbação das crianças”. Isso pode ser fato restrito a grupos bem informados sobre sexualidade, mas não é realidade entre as alunas de Pedagogia e professoras que conheço.

---

7 Iniciou como Grupo de Estudo em 2003 e foi proposto por Guacira Lopes Louro, representando um grupo de pesquisadoras/es.



A concepção de sexualidade originária de Freud, como o conjunto de comportamentos relativos à satisfação da necessidade e do desejo sexual, cuja repressão produz doenças psíquicas, impactou a cultura do século XX, mas não parece ter chegado ainda efetivamente à escola nem à formação docente, que excepcionalmente inclui uma disciplina sobre sexualidade como optativa. Embora a sexualidade, de acordo com a teoria freudiana, se expresse de diferentes formas em distintas fases do desenvolvimento (oral, anal, latência e fálica, a partir da puberdade), ainda predominam na escola infantil noções de criança assexuada (inocente, que cumpre proteger) e de sexualidade restrita à fase fálica (coisa de adultos).

Será que essas professoras que se alarmam com as brincadeiras sexuais infantis não atentaram para o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI): que o reconhecimento do corpo (de si e do outro) deve integrar jogos e brincadeiras de percepção e identificação de suas partes e de reconhecimento dos sinais vitais e sensações de prazer, para propiciar a construção da consciência corporal e da imagem de si? (CARVALHO, MELO e ISMAEL, 2008). A influência da perspectiva freudiana está presente no RCNEI (BRASIL, 1998, Vol 2):

A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. (...) A relação das crianças com o prazer se manifesta de forma diferente da do adulto. Em momentos diferentes de sua vida, elas podem se concentrar em determinadas partes do corpo mais do que em outras. (p. 17)

Na fase do controle esfinteriano,

[...] aumenta a curiosidade por seus próprios órgãos [genitais], podendo entregar-se a manipulações por meio das quais pesquisam as sensações e o prazer que produzem. Paralelamente, cresce também o interesse pelos órgãos das outras crianças que também podem se tornar objeto de manipulação e de

exploração, em interações sociais dos mais diversos tipos: na hora do banho, em brincadeiras de médico etc.

A reação dos adultos às explorações da criança de seu próprio corpo e aos jogos sexuais com outras crianças lhe fornecem parâmetros sobre o modo como é vista a sua busca de prazer. Esse contexto influencia seus comportamentos atuais e a composição de sua vida psíquica. A recepção dos adultos a suas explorações ou perguntas ligadas à sexualidade pode suscitar diferentes reações, desde atitudes de provocação e exibicionismo até atitudes de extremo retraimento e culpa.

Tanto nas famílias como na instituição, as explorações sexuais das crianças mobilizam valores, crenças e conteúdos dos adultos, num processo que nem sempre é fácil de ser vivido. Sobretudo se virem na curiosidade e exploração das crianças uma conotação de promiscuidade ou manifestação de algo “anormal”. A tendência é que, quanto mais tranquila for a experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis. (BRASIL, 1998, Vol 2, p. 18)

Parece-me que as propostas do RNEI para o trabalho pedagógico sobre as relações entre corpo, sexualidade e gênero (assim como as do Tema Transversal Orientação Sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o segundo ciclo do ensino fundamental) envelheceram sem terem sequer vingado na prática curricular e pedagógica. Agora, diante da guinada conservadora, fundamentalista cristã, a que estamos assistindo, dispomos das “Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem” (UNESCO, 2014), que tampouco chegaram na escola, pelo menos aqui onde me situou.

Historicamente, a escola foi (e ainda é) um espaço de “dessexualização”, que redireciona o interesse das crianças para outros assuntos, “adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade” (LOURO, 2001, p. 20). Devido a essa herança cultural, a educação sexual ainda não integra a formação docente, inicial ou continuada, a não ser excepcionalmente, mas precisaria urgentemente integrar.

César (2009, p. 44) afirma a esperança paradoxal de que a educação sexual venha a se tornar “um ato político”, vindo a “ser um espaço para entendermos a história da sexualidade do ponto de vista dos nossos mecanismos de exclusão e de produção da norma sexual, de modo que possamos resistir

aos mecanismos de produção e reprodução da norma”. Quiçá, mas antes precisamos ‘falar sobre sexo’ e apagar o discurso da culpa, que cai sobre crianças e jovens, de sexo como ‘safadeza’ e pecado.

## Gênero e sexualidade na educação superior

Na minha universidade, como no resto do país, as estudantes estão majoritariamente concentradas em alguns cursos femininos: Serviço Social, Enfermagem, Nutrição, Pedagogia, Licenciaturas, exceto Física e Matemática. E os estudantes estão majoritariamente concentrados em alguns cursos masculinos: Engenharias Mecânica e Civil, Física, Matemática e Computação. Esses cursos masculinos<sup>8</sup> contam com raras professoras. Os campos de conhecimento, disciplinas, cursos e carreiras continuam gendrados e esse gendramento vem da escola básica, é nela produzido.

As raras alunas nos cursos masculinos têm de enfrentar clima frio ou hostil e manifestações sexistas por parte de professores e alunos, e às vezes assédio sexual (AMORIM, 2016). Têm de se esforçar mais do que seus colegas para se mostrarem competentes e aceitáveis (críveis), por serem estranhas no campo. Algumas desistem (abandonam o curso), outras pagam o preço “devido” pela sua condição de mulher, reprimindo a indignação, aprendendo a conviver com a sensação de não se sentir à vontade, discretamente se conformando às regras do jogo, ou aprendendo a jogar conforme as regras. Neste último caso, elas se masculinizam na vestimenta e modos de sociabilidade, discutem futebol, riem das piadas sexistas, vão tomar cerveja com eles. Ou, se são bonitas, atraentes e boazinhas, se tornam as queridas da turma (de homens).

Como constatamos em pesquisa (CARVALHO, 2014), as raras professoras nos campos de conhecimento masculinos têm acentuadas as dificuldades (típicas das mulheres em qualquer campo) em sua trajetória profissional, principalmente se e quando têm de conciliar carreira e casamento e filho/a/s. As das gerações mais velhas não tinham um desenvolvimento profissional contínuo: apresentavam longos intervalos de tempo entre a graduação, mestrado e doutorado, e oscilações em sua produtividade, posto que

---

8 Os campos de conhecimento tradicionalmente masculinos, as chamadas ciências duras, são referidas também pela sigla CTEM: ciências exatas e naturais, tecnologia, engenharia e matemática.

priorizavam a família. As das gerações mais jovens já iniciam a carreira com doutorado e adiam o casamento e os filhos/as. Em todo caso, quando comparadas aos homens, as mulheres estão mais no ensino de graduação do que no ensino de pós graduação, mais no ensino do que na pesquisa, mais no ensino de matérias básicas do que especializadas; quando assumem cargos de gestão estes são de 'vice' e 'sub,' ou seja, auxiliares de um colega homem. Elas se retraem das disputas acadêmicas, devido ao habitus feminino que não as dispõe a competir, a confrontar, a se impor.

Assim, as regras do jogo são androcêntricas e os investimentos são gendrados. As relações sociais de sexo/gênero no campo acadêmico são pautadas pela homosociabilidade masculina (redes de homens), incluem casamentos hetero entre colegas (até porque é mais fácil uma mulher 'atípica' inserida num campo masculino casar com um colega), assédio sexual (praticado por homens), homofobia (lentamente homens gays saem do armário), e invisibilidade lésbica.

Vale destacar que a homosociabilidade, que se inicia na educação infantil segregada por sexo em instituições escolares mistas, continua em todos os níveis escolares superiores, de modo que não há de fato co-educação, como argumenta Daniela Auad (2006), mas construção de distintos habitus de gênero, binários e opostos (BOURDIEU, 1999).

De acordo com Leonard (2001), a cultura das universidades é homosocial, radicada tanto em um projeto de masculinidade, quanto em um projeto heterossexual. O primeiro baseia-se na super racionalidade, cientificismo, independência e antagonismo, que nega ou exclui elementos associados à feminilidade (o corpo, a emoção, as conexões pessoais e a aceitação da diversidade humana), e caracteriza-se pelo comportamento competitivo e auto-promocional. O segundo propicia vantagens e privilégios aos homens ao excluir as mulheres das redes e amizades masculinas e das organizações formais, e/ou enquadrá-las na heterosociabilidade: como esposas de acadêmicos, colegas dóceis e diligentes em posições auxiliares, e objetos de assédio sexual.

As redes profissionais, que propiciam informação e visibilidade dentro do campo acadêmico e integram o capital social, são parte da trajetória acadêmica dos homens. Sendo a sociabilidade crucial para a inclusão, senso de pertencimento, aprendizado das normas tácitas e informais da academia e progresso na carreira, as mulheres em minoria (estranhas) não se

incluem facilmente nas redes masculinas, nem contam com redes de apoio de outras mulheres nas relações horizontais, nem com apoio de superiores e mentores do mesmo sexo nas relações verticais, como os homens contam (LACAMPAGNE et al., 2010; LEONARD, 2001).

Nesse contexto, constatei na pesquisa sobre mulheres em campos masculinos (CARVALHO, 2014) que a problemática de gênero não é reconhecida na minha universidade nesses campos, da mesma forma que constato que ainda não é reconhecida em geral. Não faz muito tempo, no campo da educação, as mulheres que se interessavam por estudar gênero eram chamadas de lésbicas. Na pesquisa, um coordenador de curso dos mais masculinos estranhou o seu curso ser denominado assim. E as próprias mulheres raras e bem-sucedidas em Engenharia Mecânica, Física, Computação e Matemática dificilmente reconhecem discriminação de sexo e gênero em seus cursos e departamentos.

Segundo Hilary Rose (1994), o encontro mulher-ciência percorreu várias etapas: na primeira etapa as mulheres indagaram o porquê de tão poucas cientistas; na segunda, buscaram as 'irmãs de Hipatia de Alexandria' (matemática, física e astrônoma do século IV AC); na terceira encararam a ciência patriarcal; e na quarta desenvolveram a crítica feminista do conhecimento científico, contra seus vieses androcêntricos, sua pretensa neutralidade, objetividade, dicotomia e universalismo. Posso dizer que na academia brasileira ainda estamos na primeira etapa.

## **Em conclusão: muito precisamos avançar**

Gênero e sexualidade precisam ser legitimados como campos de produção de conhecimento em geral, e sensocomunizar os seus conceitos. São campos desenvolvidos por mulheres e pessoas LGBTQI, sujeitos políticos com visibilidade recente, novatos no campo acadêmico e ainda em posições subalternas. Ademais, precisam ser legitimados no campo educacional, como estratégia fundamental para impactar as práticas pedagógicas de igualdade e equidade em todos os níveis escolares e, sobretudo, na educação superior, e não apenas nos cursos de formação docente, mas em toda a formação profissional. Os comentários sobre achados empíricos na educação infantil e superior, apresentados aqui, tentaram delinear esse argumento.

Socialização e educação gendradas e heteronormativas atravessam todos os níveis educacionais e produzem a exclusão das mulheres dos campos das ciências exatas e naturais, tecnologia, engenharia e matemática (CTEM), e das posições de prestígio e poder em todos os campos de prática social, bem como produzem as discriminações e sofrimentos das pessoas LGBTQI, inclusive dentro da própria escola.

A IV Conferência Mundial das Mulheres realizada em 1995 em Beijing, propôs a transversalidade de gênero, definida como o processo de avaliar as implicações para homens e mulheres de qualquer ação legislativa e política<sup>9</sup> (ONU, 2002). Segundo Montané (2015), a transversalidade é um dos mais potentes instrumentos de desconstrução da racionalidade acadêmica e da vida cotidiana, ao romper com a hierarquia dos saberes e incluir diversas formas de pensar, linguagens e saberes.

Embora o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 tenha omitido qualquer referência à gênero, sob pressão de grupos e parlamentares religiosos, a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação - ENCTI 2016-2019 lançada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) menciona o combate às desigualdades de gênero via implantação de uma política de gênero nas instituições científicas, promoção da paridade, redução de disparidades no desenvolvimento das carreiras de CT&I e transversalidade da abordagem de gênero nas pesquisas, argumentando que “garantir e incentivar a participação plena e efetiva das mulheres nas Ciências e assegurar a igualdade de oportunidades na área de CT&I” traz “benefícios diretos para a sociedade como um todo” (BRASIL MCTI, 2016, p.57).

Com efeito, a perspectiva de gênero constitui um dos pilares fundamentais de uma universidade comprometida com a democracia e inclusão social, como argumentam Donoso-Vázquez et al. (2014). Possibilita adotar tanto uma epistemologia feminista, que visibilize e reconheça o conhecimento e o capital cultural das mulheres, desqualificados pelas disciplinas acadêmicas tradicionais, quanto uma pedagogia feminista, que acolha a diversidade e dê voz a indivíduos e grupos deslegitimados pela tradição acadêmica, em prol de teorias e práticas emancipatórias, tornando o currículo efetivamente co-educativo. É nessa direção que precisamos avançar.

---

9 Vale lembrar que a agenda do feminismo liberal da década de 1960 já destacava ações afirmativas para incluir mulheres em trabalhos masculinos e em cargos de autoridade, e transversalidade de gênero nas leis e políticas para atender às necessidades das mulheres (LORBER, 2010).

## Referências:

AMORIM, Valquíria Gila de. **Gênero e Educação Superior: Perspectivas de Alunas de Física**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2016.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação 2016 – 2019**. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), 2016. Disponível: <<http://www.mcti.gov.br/documents/10179/1712401/Estrat%C3%A9gia+Nacional+de+Ci%C3%A7%C3%A2ncia+e+Tecnologia+e+Inova%C3%A7%C3%A3o+2016-2019/Ocfb61e1-1b84-4323-b136-8c3a5f2a4bb7>>. Acesso: 13 jan. 2017.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CARVALHO, M. E. P. de. **Relações de gênero em cursos masculinos**: engenharias mecânica e civil, física, matemática e ciência da computação. Projeto de Pesquisa. Processo: 471892/2014-9. Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES nº 22/2014 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. DHP, PPGE, NIPAM, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

CARVALHO, M. E. P. de. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In: ASSIS, G. de O. · MINELLA, L. S. · FUNCK, S. B. (Org.). **Entrelugares e Mobilidades: Desafios Feministas**. 1ed. Tubarão: Copiart, 2014, v. 3, p. 427-438.

CARVALHO, M. E. P. de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunicação. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Instrumento** (Juiz de Fora), v. 12, p. 75-87, 2010.

CARVALHO, M. E. P. de · GUIMARÃES, F. M. · MORAIS, A. B. A. DE · SILVA, F. J. da C. e. Inclusão da temática de gênero no Curso de Pedagogia da Universidade Federal

da Paraíba: primeiros passos. *Revista Espaço do Currículo (Online)*, v. 7, p. 262-275, 2014.

CARVALHO, M. E. P. de; MELO, R. A. ISMAEL, E. **Atividades com o corpo na educação infantil: limites da ação e formação docente**. Trabalho apresentado no ST 53: Gênero e sexualidade na escola e na mídia. Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder, Universidade Federal de Santa Catarina, 25 a 28 de agosto de 2008.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. *Revista Estudos Feministas (UFSC. Impresso)*, v. 23, p. 119-136, 2015.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. · Morais, A. B. A. Pensar o currículo da educação superior da perspectiva da equidade e transversalidade de gênero e do empoderamento das mulheres: uma breve introdução. *Revista Espaço do Currículo (Online)*, v. v.6, p. 317-327, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

DONOSO-VÁZQUEZ, T. · CARVALHO, M. E. P. de. La perspectiva de género en la investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa (PPPG, UFMA)*, v. 23, p. 78-87, 2016.

DONOSO-VÁZQUEZ, T.; MONTANÉ, A.; CARVALHO, M. E. P. de. Género y calidad en Educacion Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171, 2014.

LACAMPAGNE, C. B.; CAMPBELL, P. B.; HERZIG, A. H.; DAMARIN, S.; VOGT, C. M. Gender equity in mathematics. In: KLEIN, S. S. (Gen. Ed.). **Handbook for Achieving Gender Equity Through Education**. 2. ed. New York and London: Routledge, 2010, p. 235-253.

LEONARD, D. **A woman’s guide to doctoral studies**. Maidenhead: Open University Press, 2001.

LORBER, Judith. **Gender inequality: Feminist theories and politics**. 4 ed. New York: Oxford University Press, 2010.



MONTANÉ, A. Transversalidad de género: educación, formación y empleabilidad. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 2, p. 176-194, 2015. Disponível: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/25817>>. Acesso: 10 jan. 2017

MYERS, Kate; TAYLOR, Hazel; ADLER, Sue; LEONARD, Diana (Ed.). **Gender Watch. Still watching...** Stoke on Trent, UK/Sterling, USA: Trentham Books, 2007.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015.

ROSE, H. **Love, Power and Knowledge: Towards a Feminist Transformation of the Sciences**. Cambridge, UK: Polity Press, 1994.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2014.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

# FEMINISMO, VIOLÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE!<sup>1</sup>

Amanda Motta Castro<sup>2</sup>

## Versos iniciais: o caso e a cultura da violência

### *Faixa Amarela*

*Eu quero presentear  
A minha linda donzela  
Não é prata nem é ouro  
É uma coisa bem singela  
Vou comprar uma faixa amarela  
Bordada com o nome dela  
E vou mandar pendurar  
Na entrada da favela  
Vou dar-lhe um gato angorá  
Um cão e uma cadela  
Uma cortina grená para enfeitar a janela  
Sem falar na tal faixa amarela  
E para o nosso papá vai ter bife da panela  
Salada de petit-pois, jiló, chuchu e “bringela”  
Vou fazer dela rainha do desfile da portela  
Eu vou ser filho do rei, e ela minha cinderela  
E para gente se casar vou construir a capela  
Dentro dum lindo jardim com flores, lago e pinguela*

1 Versão ampliada do texto de mesmo título apresentado e publicado nos anais do Seminário Vozes da Educação, em 2016 na UERJ.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/ FURG. Doutora em Educação pela UNISINOS, com bolsa CAPES e período sanduíche realizado no departamento de Antropologia da UAM. Com o olhar na América Latina tem-se ocupado com os seguintes temas de investigação: Feminismo, Educação Popular e processos de exclusão social, Trabalho de mulheres e artesanato. Contato: [amanda.motta@furg.br](mailto:amanda.motta@furg.br)

*Mas se ela vacilar vou dar um castigo nela  
Vou lhe dar uma banda de frente  
Quebrar cinco dentes e quatro costelas  
Vou pegar a tal faixa amarela  
Gravada com o nome dela  
E mandar incendiar  
Na entrada da favela  
(Música composta por Zeca Pagodinho, 1997)*

Este texto é escrito a partir de uma indignação: O caso do estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro, em maio de 2016. O estupro da adolescente de 16 anos por mais de 30 homens comoveu o país e, de forma devastadora, deixou inúmeras pessoas (entre elas, eu) extremamente indignadas. Professora e Feminista, enquanto participante de movimento social de mulheres, nós temos trabalhado desde longa data com a questão da violência contra as mulheres. Entretanto precisamos trabalhar mais, escrever mais, falar mais e estar em constante movimento de denúncia e anúncio (categorias centrais na obra de Paulo Freire) sobre as inúmeras violências contra as mulheres no Brasil. A adolescente carioca foi violentada pelo menos três vezes: primeiro pelos estupradores, segundo pelo Estado e terceiro pela sociedade. Isso porque, além da violência no corpo (pelos estupradores), a menina foi violentada pelo Estado através da polícia que, no primeiro depoimento, perguntou à jovem se ela “gostava de sexo grupal; por que tinha saído naquela noite e quais eram suas práticas sexuais”. Dentro deste turbilhão, a adolescente ainda era violentada pela sociedade que vasculha sua vida nas redes sociais, blogs e com pessoas que a conheciam. A grande maioria das pessoas não buscava formas de estender ajuda e solidariedade, buscava saber principalmente como era o comportamento, as roupas usadas e de que forma era a vida cotidiana da adolescente.

No meio de todo esse drama, para as pessoas que trabalham tanto com os Estudos Feministas como com a Educação existe uma entre tantas outras perguntas: O que a docência tem a ver com a cultura que sustenta a sociedade patriarcal? Este texto propõe a reflexão acerca desta pergunta. Não é nosso objetivo colocar mais uma “carga” na mão da Educação nem de docentes, mas sim estarmos sensíveis às necessidades da nossa sociedade e fazer a leitura do mundo que deve preceder a leitura da palavra, como nos ensina Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*.

Ainda estamos estarecidas com o brutal estupro coletivo ocorrido no Rio de Janeiro, os organismos internacionais de direitos humanos mais uma vez estão de “olhos” no Brasil e os movimentos sociais de mulheres pedem justiça.

Na entrevista coletiva da polícia, dia 27/05/2016 sobre o dramático, bárbaro e violento caso da menina de 16 anos estuprada, Fernando Veloso chefe da polícia civil do Rio de Janeiro disse que só no Rio de Janeiro, repito: só no Rio de Janeiro são registrados na polícia mais de 4 mil estupros por ano (esse número é somente o que teve registro na polícia), números alarmantes.

Tanto Elí Bartra (2008) como Martha Nussbaum (2002) vão afirmar que as mulheres são pessoas de “segunda categoria”, e sim: Ainda somos! Essa afirmação se sustenta porque as mulheres são pior alimentadas; têm menor nível de saúde; são mais vulneráveis ao abuso sexual, à violência física; são menos alfabetizadas do que os homens; ganham menos que os homens; sofrem mais assédio em espaços de trabalho do que os homens e têm menos direito de ir e vir. (NUSSBAUM, 2002).

O samba de raiz embala as noites brasileiras, entre artistas que dão o tom da dança no país do samba está a música de Zeca Pagodinho, composta em 1997 e usada como epígrafe deste texto. Nos botecos e bares, na noite entre conversas informais, danças e risadas a letra violenta pode passar despercebida. Aliás, muitas vezes quando ouvimos “faixa amarela”, no rádio ou durante um show, o ritmo é tão alegre e festivo que a letra às vezes passa despercebida. Essa música é um dos diversos exemplos que podemos dar quando o assunto é a cultura da violência contra as mulheres.

A questão central é: existe uma cultura que incita e sustenta a cultura da violência bem como “justifica” o agressor. A música do sambista brasileiro diz em alto e bom tom “se a mulher vacilar”. E isso leva a uma “explicação” da violência que não tem nem justificativa nem explicação. Quem nunca escutou os ditos populares: “ela sabe por que está apanhando...” ou ainda “foi estuprada, mas olha a roupa dela...” ou ainda, como disse o político corrupto brasileiro Paulo Maluf: “Se está com desejo sexual, estupra, mas não mata<sup>3</sup>”. Essas afirmações, músicas, filmes e ditos populares sustentam a violência contra as mulheres.

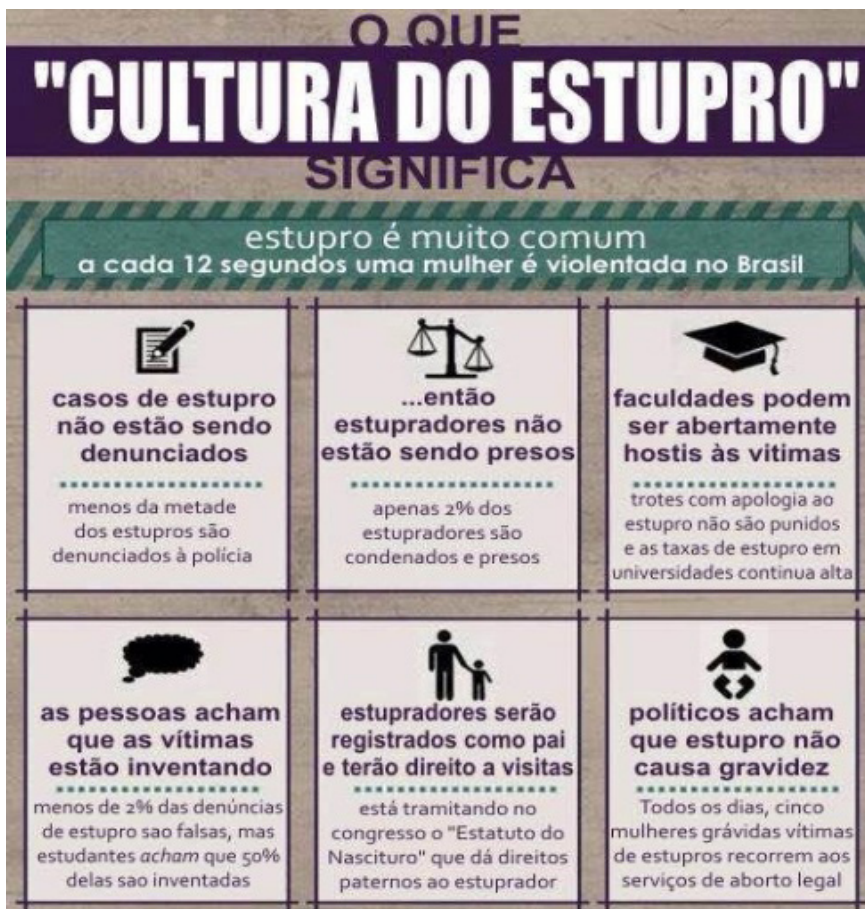
---

3 <<http://xicosa.blogfolha.uol.com.br/2012/06/19/as-dez-melhores-piores-frases-de-maluf/>>. Acesso em: agosto 2014.

Neste quadro social dramático, a formação docente tem uma entre muitas outras questões a abordar: Mulheres e Feminismo. A educação exerce uma parte fundamental de formação das pessoas, logo essa pauta precisa ser incluída na nossa *práxis*.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1999), Paulo Freire vai apontar exigências no ato de ensinar. Uma delas é a capacidade de se indignar. Desta forma, seguimos este pensamento, compreendendo que se indignar e lutar para transformar faz parte da Educação.

## O estupro e a cultura que o sustenta!



Cordel contra a cultura do estupro – Salete Maria

Fonte: <https://ocordelnaweb.wordpress.com/>

Nas palavras de Bartra (2005, p. 7), “el punto de partida para cualquier estudio de nuestra realidad debería ser el reconocimiento de que vivimos en una sociedad patriarcal y de que, por lo mismo, todo el conocimiento es androcêntrico, o casi todo”. Deste modo, compreendemos a importância de abordarmos as questões que tocam as mulheres na formação de professoras e professores.

Quando falamos de feminismo, penso ser fundamental a retomada da reflexão importante de Graciela Hierro (2007). Para a autora,

Se ha superado y la etapa del feminismo, creo yo, en que se daba la lucha de las mujeres en contra de los hombres concretos, padres, hermanos, esposos, amantes, hijos y se combatía la ideología patriarcal en la figura del hombre con la que se entabla la relación interpersonal. O contra las mujeres que constituían la cara femenina del patriarcado. (HIERRO, 2007, p. 14)

A partir desta perspectiva, compreendo que nossa luta não é necessariamente contra os homens, isso porque tanto homens como mulheres contribuem para a manutenção da sociedade patriarcal.

Assim, é importante fundamentar o que entendemos por gênero e patriarcado.

Compreendemos gênero como sendo um conceito ideologicamente e politicamente produzido no bojo da luta dos movimentos sociais de mulheres.

De acordo com Marta Lamas (2002), o conceito de gênero começa a ser utilizado nas ciências sociais como categoria, a partir da década de 1970, e vai ganhar força nos anos 80. Desde então, a Academia passa a trabalhar com o conceito de gênero, abordando como são construídos culturalmente o ser homem e o ser mulher. Para a autora, é importante destacar que “hay que tener siempre presente que entre mujeres y hombres hay más semejanzas como especie que diferencias sexuales” (LAMAS, 2002, p. 37).

Nesta abordagem, gênero é a aprendizagem que acontece nas relações socialmente produzidas entre homens e mulheres e destes entre si. Portanto, homens e mulheres aprendem a ser o que são na cultura em que estão inseridos. Seguindo este referencial, as pessoas (através de marcadores de gênero, filmes, música, jogos, brinquedos, literatura) nos ensinam, desde a infância, como devemos ser homens ou mulheres para sermos socialmente aceitos (SAFFIOTI, 2004). Ou seja, a velha e boa conceituação de Simone

de Beauvoir (2009) configura-se como eixo: aprendemos a ser mulheres e homens. E como estamos inseridos no contexto histórico-patriarcal, aprendemos a ser heterossexuais (homens e mulheres). As mulheres aprendem a ser de alguém e para os outros (LAGARDE, 2011), e o homem aprende que deve dominar a mulher, mesmo que ela possa ser a “rainha do lar” - leia-se: a *madresposa*, que produz a manutenção da lógica patriarcal, segundo Marcela Lagarde (2011), Margarita Pisano (2001, 2004), Márcia da Silva e Eggert (2010).

O conceito de gênero se interpenetra com o conceito de patriarcado, pois é o conceito de patriarcado que explica a estrutura social que inferioriza as mulheres. Para Marcela Lagarde (2012), a definição de patriarcado foi realizada em 1861 por Henry Maine, que o define como a lei do Pai.

Didaticamente, Ivone Gebara (2007, p. 19) explica: “sociedade patriarcal significa que a maneira pela qual somos educados é marcada por concepções que valorizam um referencial teórico masculino mais do que o feminino”. Para Hierro (1990, p. 05), “el patriarcado que justifica su rechazo tildándola de la culpable de los males que aquejan la humanidad. El exterminio de las brujas en la Edad Media, no se debió al hecho de que poseían poderes ocultos, sino por ser mujeres”.

Lagarde (2011, p. 91) assim define este conceito: “El patriarcado es uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y se conforma por varios ejes de relaciones sociales y contenidos culturales”. Segundo Neuma Aguiar (2000, p. 01), “o patriarcado se pauta pela dominação do público sobre o privado”.

Sendo assim, historicamente, o que é produzido pelas mulheres no cotidiano privado é avaliado como de menor valor social, se comparado ao que é produzido pelos homens nos espaços públicos.

Contudo, o patriarcado, ao negar às mulheres o espaço público, não necessariamente dá poder às mesmas no espaço privado:

Às mulheres não é negado somente o acesso ao espaço público, mas também está limitado o exercício de decisão no âmbito privado. Este espaço em última instância está sob a autoridade do patriarca, pai e senhor. Uma consequência desta assimetria de poder está na definição e prescrição dos valores e normas que irão reger a sociedade. Estes vão seguir os parâmetros masculinos e serão percebidos como “universais” enquanto que os



valores femininos serão “especiais” ou particularmente “particulares/peculiares.” (NEUENFELDT, 2006, p. 85).

Dessa forma, neste lugar onde as mulheres desenvolveram um cativo aconchegante (LAGARDE, 2011), o patriarcado também lhes nega o poder de decisão. Nesse espaço, a decisão final, em grande medida, também continua sendo dos homens.

Isto posto, compreendemos ser necessária a retomada da leitura dos escritos da socióloga brasileira Heleiete Saffioti que, há 29 anos, no pequeno livro intitulado *O poder do macho*, vai explicar a dominação do masculino e seus desdobramentos que colocam em desvantagem e vulnerabilidade as mulheres.

Precisamos falar sobre a cultura do estupro! Estamos em Luta! A pesquisadora Sandra Duarte de Souza pontua que:

Um bilhão de mulheres, ou uma em cada três do planeta, já foram espancadas, forçadas a ter relações sexuais ou submetidas a algum tipo de abuso. 50% das latino-americanas experimentaram algum tipo de violência. No Brasil estima-se que a cada 15 segundos uma mulher é agredida, normalmente em seu lar, por uma pessoa com quem mantém relações afetivas. (SOUZA, 2009. p. 42 -43)

Os dados de casos de estupros e violência mostram que os índices continuam altos:

[...] a violência contra as mulheres segue vitimando milhares de brasileiras reiteradamente: 38,72% das mulheres em situação de violência sofrem agressões diariamente; para 33,86%, a agressão é semanal. Esses dados foram divulgados no Balanço dos atendimentos realizados de janeiro a outubro de 2015 pela Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM-PR). Dos relatos de violência registrados na Central de Atendimento nos dez primeiros meses de 2015, 85,85% corresponderam a situações de violência doméstica e familiar contra as mulheres. Em 67,36% dos relatos, as violências foram cometidas por homens com quem as vítimas tinham ou já tiveram algum vínculo afetivo: companheiros, cônjuges, namorados ou amantes, ex-companheiros,



ex-cônjuges, ex-namorados ou ex-amantes das vítimas. Já em cerca de 27% dos casos, o agressor era um familiar, amigo, vizinho ou conhecido. Em relação ao momento em que a violência começou dentro do relacionamento, os atendimentos de 2014 revelaram que os episódios de violência acontecem desde o início da relação (13,68%) ou de um até cinco anos (30,45%). Nos dez primeiros meses de 2015, do total de 63.090 denúncias de violência contra a mulher, 31.432 corresponderam a denúncias de violência física (49,82%), 19.182 de violência psicológica (30,40%), 4.627 de violência moral (7,33%), 1.382 de violência patrimonial (2,19%), 3.064 de violência sexual (4,86%), 3.071 de cárcere privado (1,76%) e 332 envolvendo tráfico (0,53%). Os atendimentos registrados pelo Ligue 180 revelaram que 77,83% das vítimas possuem filhos (as) e que 80,42% desses (as) filhos(as) presenciaram ou sofreram a violência. Dos atendimentos registrados em 2014, 77,83% das vítimas tinham filhos, sendo que 80,42% presenciaram ou sofreram a violência juntamente com as mães.<sup>4</sup>

Especificamente sobre estupro, os dados também são alarmantes:

Em 2011, foram notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, 12.087 casos de estupro no Brasil, o que equivale a cerca de 23% do total registrado na polícia em 2012, conforme dados do Anuário 2013 do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Em 2013, o Ipea levou a campo um questionário sobre vitimização, no âmbito do Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), que continha algumas questões sobre violência sexual. A partir das respostas, estimou-se que a cada ano no Brasil 0,26% da população sofre violência sexual, o que indica que haja anualmente 527 mil tentativas ou casos de estupros consumados no país, dos quais 10% são reportados à polícia. Tal informação é consistente com os dados do 8º Anuário do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) de 2014, que apontou que 50.320 estupros foram registrados no País em 2013. Todavia, essa estatística deve ser olhada com bastante cautela, uma vez que, como se salientou anteriormente, talvez a metodologia empregada no SIPS não seja a mais

4 Dados disponíveis em <http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contr-a-mulher/> e [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24610&catid=8&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24610&catid=8&Itemid=6) acessado em 10 de junho de 2016.

adequada para se estimar a prevalência do estupro, podendo servir apenas como uma estimativa para o limite inferior de prevalência do fenômeno no País.<sup>5</sup>

Com esse cenário social, podemos destacar que os índices são altos e alarmantes, mas a luta está sendo feita.

Mulheres de todas as idades e de várias partes do mundo criaram uma rede de protestos, discussão e denúncia. A força do movimento de mulheres juntamente com a pressão de organismos internacionais retirou o delegado que estava à frente da investigação do caso da menina estuprada no Rio de Janeiro. Mensagens de apoio chegaram à vítima e à sua família. Campanhas nas redes sociais foram criadas: #avitimanaoeculpada, #todascontratrinta, #precisamosfalarsobreaculturadoestupro são alguns exemplos de *hashtags* que estão circularam nas redes sociais.

As campanhas vieram de movimentos de mulheres como as Católicas pelo direito de decidir, blogueiras feministas, grupos de pesquisas sobre gênero e feminismos de universidades públicas e privadas, mídias alternativas como ninjas, clubes de futebol e pessoas comuns.

Além disso, protestos foram criados no facebook como “evento”, e tivemos um movimento forte de mulheres nas ruas. Isso foi uma demonstração de que nós mulheres estamos em luta e de que a Educação precisa se unir a nós nesta luta.

## Versos finais: mudanças e esperança!

*Mexo, remexo na inquisição  
Só quem já morreu na fogueira sabe o que é ser carvão  
Eu sou pau pra toda obra,  
Deus dá asas à minha cobra  
Minha força não é bruta,  
não sou freira nem sou puta  
Porque nem toda feiticeira é corcunda,  
nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone,*

5 Dados disponíveis em [http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/06/FBSP\\_8anuario2014.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2015/06/FBSP_8anuario2014.pdf) e [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=24610&catid=8&Itemid=6](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=24610&catid=8&Itemid=6) acessado em 10 de junho de 2016.

*sou mais macho que muito homem  
Sou rainha do meu tanque,  
Sou Pagu indignada no palanque  
Fama de porra-louca, tudo bem,  
minha mãe é Maria ninguém  
Não sou atriz, modelo, dançarina  
Meu buraco é mais em cima.  
(Música composta por Rita Lee, 2000)*

Nas minhas andanças, militância e estudos, confirmo na *práxis* os Estudos Feministas. É comum eu ouvir (várias vezes da própria vítima) e ler histórias de mulheres que foram/são: estupradas, maltratadas, violentadas, queimadas, assassinadas, espancadas. Além desses relatos, somam-se muitos outros de mulheres que sofrem assédio em ambientes de trabalho, não têm “permissão” para estudar, viajar, trabalhar, nem administrar seu próprio dinheiro. Em casos de separação ou morte do cônjuge, muitas ficam sem casa e sem dinheiro. Logo, não se tem dúvidas de que as mulheres têm menos direito de ir e vir e menos valor na hierarquia da sociedade patriarcal.

E ainda me perguntam ou dizem (aliás, acho que vou ouvir essas perguntas a vida toda): “você é feminista porque”? Ou “aí vocês são muito críticas” ou ainda “você não acha que as mulheres já conquistaram tudo?” E minha resposta em caixa alta é NÃO!!

Mas a música composta pela roqueira Rita Lee, que conduz os holofotes à vida de Pagu, os movimentos de protestos e lutas vindos de várias partes da sociedade durante o crime de maio de 2016, os inúmeros grupos de pesquisas que têm como objeto de investigação a questão da mulher, as pesquisas realizadas em diversos programas de pós-graduações espalhados pelo Brasil, que colocam em debate a questão da mulher, os eventos científicos, a lei Maria da Penha e diversos outros direitos que as mulheres possuem hoje mostram que sim! Tivemos avanços!

Sororidade! Essa é uma palavra usada pelo movimento feminista e que busca retomar a importância de que as mulheres compartilhem dor e alegria, que sejam irmãs. Esse é o conceito que, trocando em miúdos, vai dizer que o que dói em uma mulher também deve doer igualmente em mim.

Quando fazemos a reflexão de que a classe trabalhadora do magistério é majoritariamente composta por mulheres, sentimos a necessidade da articulação entre formação docente e o movimento social de mulheres.

Na nossa formação acadêmica, problematizamos questões de gênero, patriarcado e mulheres? Na escola, essa é uma pauta trabalhada? Esses são temas caros para o movimento de mulheres e precisam estar na agenda da formação docente, não somente porque formamos as próximas gerações, mas também porque essas questões tocam a nós mulheres, que somos a maioria no magistério.

O grande desafio que está posto é podermos pensar ao largo do patriarcado (BENSUSAN, 2004) para podermos criar espaços de reflexão e ação, denúncia e anúncio (FREIRE, 2001). Isso vai contribuir para colocar em xeque a estrutura patriarcal e buscarmos a criação de uma sociedade com justiça e igualdade entre os sexos (GEBARA, 2008).

Um bom exemplo é a música “Faixa Amarela”, que foi reescrita por Martinho da Vila, em 2014<sup>6</sup>, numa atitude de combate à violência contra a mulher. Podemos observar que os Estudos Feministas têm sido pautados em diversas atividades acadêmicas (como já citadas neste texto). Com isto, percebemos que a Educação e parte da sociedade não estão alheias às lutas do movimento de mulheres. Isso mostra que estamos no caminho de transformação escrito diversas vezes por Freire: Educar exige mudança, transformação e esperança (FREIRE, 1999).

---

6 Em uma clara atitude de combate à violência contra a mulher, o cantor Martinho da Vila alterou a letra da polêmica “Faixa Amarela”, em sua participação no álbum “Sambabook - Zeca Pagodinho”, lançado este mês, que celebra o repertório do músico. A letra original, composta por Zeca e parceiros e lançada em 1997, faz uma espécie de ameaça física a uma personagem feminina: “Mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela/ Vou lhe dar uma banda de frente/ Quebrar cinco dentes e duas costelas”. Na versão alterada, Martinho, politicamente correto, canta “Mas se ela vacilar/vou dar um castigo nela/SEM lhe dar um banda de frente/quebrar cinco dentes/e quatro costelas.” Gravado no dia 30 de abril de 2014, na Fundação Progresso, no Rio, o álbum é a terceira edição do projeto em tributo a Zeca Padoginho. Traz artistas como Djavan, Maria Rita, Alcione, Emicida, Dudu Nobre, Mumuzinho e Jorge Aragão. Fonte <<http://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/27/martinho-da-vila-altera-letra-polemica-de-zeca-pagodinho-em-disco-tributo.htm>> acessado em junho de 2016.

## Referencias

AGUIAR, Neuma. Patriarcado, sociedade e patrimonialismo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v.15, n. 2, jun.-dez. 2000.

BARTRA, Eli. Rumiando en torno a lo escrito sobre mujeres y arte popular. **La ventana** [online], Guadalajara, vol. 3, n. 28, p. 7-23, 2008.

BARTRA, Eli. Reflexiones metodológicas. In: BARTRA, Eli (org.). **Debates en torno a una metodología feminista**. Universidade Autônoma Metropolitana. Xochimilco, 2002.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENSUSAN, Hilan. Observações sobre a libido colonizada: tentando pensar ao largo do patriarcado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan.-abr. 2004.

CASTRO, Amanda Motta. **Fios, tramas, cores, repassos e inventabilidade: A formação de tecelãs em Resende Costa, MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEBARA, Ivone. **O que é teologia feminista**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: Uma fenomenologia feminista do mal**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HIERRO, Graciella. **De la domesticación a la educación de las Mexicanas**. Torres Asociados, 2007.

HIERRO, Graciella. **La violencia moral contra las mujeres mayores**. Disponível em: <[http://www.creatividadfeminista.org/articulos/violencia\\_viejas.htm](http://www.creatividadfeminista.org/articulos/violencia_viejas.htm)>. Acesso em: nov. 2013.

LAGARDE, Marcela. **Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. 4. ed. Ciudad del México: UNAM, 2011.

LAGARDE, Marcela. **El feminismo en mi vida**. Hitos, claves y topías. Cidade del Mexico: Gobierno del Distrito Federal, 2012.

LAMAS, Marta. **Cuerpo: diferencia sexual y género**. Cidade del Mexico: Taurus, 2002.

NEUENFELDT, Eliane. **Práticas e experiências religiosas de mulheres no Antigo Testamento: considerações metodológicas**. Disponível em: [http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos\\_teologicos/vol4601\\_2006/et2006-1f\\_eneuenfeldt.pdf](http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4601_2006/et2006-1f_eneuenfeldt.pdf). Acesso em: outubro 2012.

NUSSBAUM, Martha. **Las mujeres y el desarrollo humano**. Barcelona. Herder. 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo. Editora Moderna. 1987.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. Gênero e patriarcado. In: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de. **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, Márcia Alves da; EGGERT, Edla. **O 'dentro e o 'fora' do trabalho feminino: entre os papéis de mãe, esposa e trabalhadora**. Educação Unisinos, v. 14, p. 59-65, 2010.

# NARRATIVAS ENTRECruzADAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM TERRAS DE GAUDÉRIOS

Treyce Ellen Silva Goulart<sup>1</sup> | Mary Rangel<sup>2</sup> | Luiz Otávio Borges<sup>3</sup>

## Introdução

Ao tomar a interseccionalidade enquanto prerrogativa para a produção de dados, o presente artigo buscará refletir, a partir de narrativas autobiográficas de três professoras negras, os modos por meio dos quais as sujeitas<sup>4</sup> localizam-se dentro do sistema de gênero colonial moderno. Nessa direção, nos interessa aqui relatar analiticamente os caminhos investigativos percorridos com as sujeitas da pesquisa a fim de que, por meio do entrecruzamento de suas narrativas, seja tensionado tal conceito. Dessa forma, alinhamos a proposta apresentada com os estudos decoloniais e feministas negros no

- 
- 1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014-2016). É membro do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas.
  - 2 Pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder dos Grupos de Pesquisa sobre Ação Docente Continuada, Saúde Social: Diversidade, Inclusão, Resiliência e Representações Sociais e Educação.
  - 3 Graduando do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, estudante vinculado ao Nós do Sul- Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas. Componente da Associação de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais de Rio Grande (ALGBT-RG).
  - 4 Adotaremos a utilização do termo sujeita enquanto proposta de deslocamento do olhar generalizante e patriarcal ao chamar atenção para que a linguagem não é apenas um sistema estrutural independente de nossas interações uns/umas com os/as outros/as, mas sim local onde a colonialidade de gênero, de poder e do ser toma forma e nos formata. Assim, o termo sujeitas afirma às palavras no masculino sua corporalidade, parcialidade e intenção invisibilizadora.

sentido de, mais do que criticar a produção acadêmica inquirirmos o tipo de racionalidade que a retroalimenta.

Tal exercício remete ao reconhecimento do caráter político da produção de conhecimento científico e a urgência de que sejam criados mecanismos que permitam a auto representação das/os sujeitas/os de pesquisa. Nesse sentido, esses/as não são objetos ou meras fontes com as quais o/a pesquisador/a produz seus dados. São, sobretudo, interlocutores/as cujas falas também são interessadas, políticas e produtoras/produtos de redes de poder que organizam/hierarquizam as relações sociais. Por essas razões, para o debate proposto, foi necessária a utilização de metodologias que fossem em direção a essa perspectiva e, sobretudo, que possibilitassem momentos de fala e escrita de si e escuta de outrem (que, como veremos, também prevê o movimento de debruçar-se sobre si).

Durante a pesquisa, sobretudo a partir das teorizações sobre as narrativas autobiográficas e formação, promovidas por Marie-Christine Josso (2004) e Christine Delory-Momberger (2008) decidimos nos inspirar na metodologia dos ateliês biográficos de projeto, idealizada por essa última. Conforme a autora:

Ateliês biográficos de projeto [...] registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro) e visam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O ambiente mais favorável para trabalho é de doze pessoas no máximo. [...]. Os participantes tomam conhecimento antecipado do tema e dos objetivos da sessão. Os encontros desenvolvem-se em seis etapas, de acordo com um ritmo progressivo que corresponda a um envolvimento crescente, que é importante ser controlado por cada um. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100).

Este procedimento foi adotado como inspiração por apoiar-se sobre duas práticas complementares: a da autobiografia, ou seja, do trabalho realizado sobre si mesma a partir da fala que, dita ou escrita, é sempre um ato de escrita de si; e a da heterobiografia, isto é, o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pela outra. Estas duas práticas, possibilitadas pelo espaço construído, objetivaram, também, a compreensão da fala autobiográfica da outra, sobretudo, a partir das construções de



relações de sentido da ouvinte ou da leitora consigo mesma e com sua própria construção biográfica.

Cada uma das etapas foi repensada e adaptada às vicissitudes da investigação desenvolvida. Após o início das atividades de campo efetivamente, realizamos três encontros coletivos e seis encontros individuais. Todos os encontros foram gravados, com a autorização das professoras e totalizaram 12 horas e 40 minutos de gravação. Os encontros ocorreram na escola em que as docentes lecionam e o material foi transcrito e enviado para leitura/aprovação das professoras por e-mail. Além desse, também foi solicitado dois escritos. No primeiro, solicitamos que as docentes escrevessem uma breve autobiografia, em até duas folhas e outra, mais sofisticada e abrangente, em que, cada uma delas, responderia a pergunta: “Como me tornei aquilo que sou?”. A partir desses materiais, elencamos abaixo os elementos trazidos por cada sujeita para apresentar-se.

Luiza<sup>5</sup> retrata-se como uma mulher solteira, de 54 anos, filha, irmã, professora, especialista, militante. Tem sua narrativa marcada fortemente por uma trajetória de ascensão e acesso a bens de consumo. A sujeita migra, como sua autobiografia nos conta, de um contexto de extrema exploração da força de trabalho de sua mãe, ocupando na infância uma posição enquanto filha da empregada e atravessada de afetividades dentro da casa dos patrões desta, assim como apresenta os primeiros momentos em que identifica o racismo atravessado de questões de classe e gênero, na escola. A quase totalidade de sua fala busca afirmar um exacerbado orgulho de suas conquistas, a partir do acesso à Educação Superior, à prática política e pedagógica que tem garantido a ela a ampliação de suas redes, o que a sujeita interpreta enquanto um avanço quando contrapõe essa “abertura” ao passado (e aqui houveram várias referências à ditadura militar) já que agora é possível a ela falar de sua cultura e, sobretudo, ser ouvida. Luiza (re)afirma a necessidade de a escola “preparar cidadãs/ãos negras e negros que é para estar lá, lá em cima na pirâmide”.

Beatriz narra-se como mulher, negra, solteira, filha, irmã, professora, militante. Com pouquíssimas exceções, usa maquiagem, utiliza roupas que denotam elegância, apresenta seus cabelos alisados/relaxados, loiros e curtos. Frequentemente, utiliza roupas/acessórios amarelos/os em referência

---

5 Os nomes das docentes são fictícios.

à Oxum<sup>6</sup>, é ativa e suas colocações são feitas com seriedade. Em nossas conversas, recorrentemente, houve uma narrativa e projeção de si que se organizava em torno de um discurso vitorioso. De fato, Beatriz, quando possível, salientava sua não concordância com aquelas militâncias que apenas debruçam-se e produzem sobre a camada populacional negra que está nas favelas ou em uma situação socioeconômica desfavorável. Assim, advoga o reforço de elementos culturais africanos e afro-brasileiros enquanto forma de enfrentamento ao racismo e possibilidade de ascensão econômica.

Por fim, Sueli descreve-se como uma mulher negra, jovem, vice-diretora de escola, especialista, casada com um bombeiro, filha de um portuário e dona de casa, com uma situação financeira estável, mãe de uma menina, vigia de si, militante. Estes são os marcadores que apreendemos a partir da proposta de falar sobre seu trajeto de vida pessoal e profissional e, a partir deles, ela parece reivindicar legitimidade e coerência para sua narrativa. Por meio da noção de adequação vai delineando e justificando sua posição.

Como podemos perceber, ainda que as três sujeitas reconheçam-se enquanto professoras e mulheres negras não há nada de homogêneo nos arranjos de identificação que o grupo acessará para construir suas (auto) representações. Seus pontos de vista, tampouco, são estáticos e, nesse sentido, concordamos com Patrícia Hill Collins (2012) quando a autora reflete que, ainda que algumas mulheres negras compartilhem desafios comuns, esses podem ou não promover perspectivas similares, inclusive no que tange às táticas de enfrentamento/adequação ao sistema de gênero colonial moderno.

## Desenvolvimento

Com estas explicações, buscamos expor parte das teorias e reflexões que têm sido as lentes com as quais olhamos para a experiência de pesquisa, assim como informar sobre os caminhos trilhados durante este processo.

---

6 Oxum é uma Orixá, entidade cultuada nas religiões de matriz africana, rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras. Oxum é a segunda esposa de Xangô e representa a sabedoria e o poder feminino. Além disso, é vista como deusa do ouro e do jogo de búzios. É a deusa do rio Oxum (ou Osun) que fica no continente africano, mais concretamente no Sudoeste da Nigéria. O arquétipo de Oxum é de uma mulher graciosa e elegante, que tem predileção por joias, perfumes e roupas. A figura de Oxum carrega um espelho na mão e é associada à água, ao amarelo e ao Sábado.

Percebemos as interlocutoras da pesquisa enquanto três mulheres negras, intelectuais que têm produzido conhecimento implicado politicamente. Três mulheres diferentes, com idades, trajetória familiar, socioeconômica e cultural também diferentes que se encontram em determinado espaço tempo e, a partir deste território nada pacificado, criam estratégias de pertencimento, de existência atravessadas por suas corporalidades. Também entram nessa roda, interseccionalmente, as relações interpessoais, as noções sobre negritude, africanidade, raça, femininos e prática docente. Dessa forma, compreendendo que os discursos têm sido espaços de (im)possibilidades para as mulheres negras, propomos que nos ancoremos nessas narrativas de si para refletir de forma menos distorcida pela colonialidade os modos como as opressões sofisticam-se no cotidiano destas sujeitas.

Jurema Werneck<sup>7</sup> fornece algumas pistas para pensarmos a reunião de mulheres negras em grupos engajados com a transformação social. A pesquisadora debateu, durante palestra, sobre o limitado número de produções que deem conta das trajetórias destes movimentos. Para ela, é necessário que, a priori, consideremos que as mulheres negras estiveram organizadas ao menos em cinco momentos históricos: a) ancestralidade: correspondendo às organizações matriarcais em África, antes do período colonial; b) tráfico negreiro: na resistência e articulações nas comunidades africanas, em resistência ao sequestro de homens e mulheres africanos/as; c) escravidão: rebeliões individuais e coletivas contra o sistema escravocrata, liderança de quilombos; d) pós-abolição: de escravizadas passaram a empregadas domésticas organizadas em torno da defesa de seus direitos, resistindo ao papel central dentro do mito da democracia racial por meio da mestiçagem; e) anos 1980: geração de Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Rosália Lemos, pensadoras negras disputando o lugar de fala em oposição a um feminismo branco e ao machismo dentro do movimento negro, discutindo o bem viver e f) tempo presente: marcado notadamente pela geração de mulheres negras herdeiras dos espaços criados e ocupados por outras mulheres negras no passado, tais como a Universidade.

Tais marcos remetem diretamente ao cenário brasileiro e, para Werneck, é a partir da inserção de mulheres negras no ambiente universitário que se

---

7 A pesquisadora proferiu aula/palestra sobre o pensamento das mulheres negras na Diáspora durante o IX Curso de Atualização A Teoria e as Questões Políticas da Diáspora Africana nas Américas. O curso ocorreu no Rio de Janeiro, de 08 de junho a 17 de julho de 2015.

começa a utilizar o termo feminismo negro. E, por isso, ressalta, considerando esta linha temporal, que, para além de definirmos um nome para o movimento atual, precisamos pensar o que este pode significar para o presente, para o futuro e também sua influência no olhar ao passado destas relações construídas. Dessa forma, pensar sobre os movimentos de mulheres negras nos leva a crer que, em qualquer espaço em que estivessem reunidas refletindo sua condição social, houve produção de determinado conhecimento, base para a criação de estratégias e articulações para resistência. É nesse sentido que atribuímos relevância às suas narrativas, localizadas e não generalizantes, para a construção de uma análise mais aprofundada das condições de subalternidade e resistência dentro do sistema colonial de gênero.

Conforme nos sublinha Delory-Momberger:

[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida *acontece* na narrativa. O que *dá forma* ao vivido e à experiência dos homens [e das mulheres] são as narrativas que eles[elas] fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele/a elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

A narrativa autobiográfica instala um sistema de interpretação e construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados dentro de um todo. Ao mesmo tempo implica, por um lado, em um projeto de si (projeção e em um projetar-se enquanto possibilidade), dentro de uma construção biográfica cujos acontecimentos organizados puxam este/a sujeito/a para o futuro, o/a justificando retrospectivamente. Por outro lado, implica também na reflexividade biográfica em que o/a autobiógrafo/a representa sua vida enquanto um todo unitário e estruturado, articulando e atribuindo sentidos a cada experiência dentro do curso de sua vida. Sendo assim, compreendemos as narrativas enquanto construção de si a partir do revisitar, reorganizar e remexer com as experiências. Contudo, essas representações de si podem cristalizar significados em torno de uma identidade “mulher negra”, por exemplo, ignorando os modos complexos como raça/classe/gênero estão imbricados nessas experiências.

No que tange ao conceito de raça, Quijano (2005) nos ajuda a refletir sobre as características da forma de poder estabelecida no que se convencionou chamar América a partir da invasão europeia. O autor, em um exercício de análise sobre as relações sociais pautadas na exploração com fins de acúmulo de renda por um grupo restrito, discorre sobre como estas estabeleceram a dinâmica relacional entre colonizadores e colonizados/as. Da mesma forma, debruçou-se sobre as relações dos “senhores” a partir da dominação/exploração da força de trabalho dos/as habitantes originais da América e, posteriormente, de homens e mulheres provenientes do continente africano transmigradas/os para trabalhos forçados nas colônias ibéricas.

Ainda, o pesquisador nos propõe a crítica mais aprofundada da construção das identidades, a partir de um viés decolonial, de forma relacional e opositiva, sublinhando a constituição do termo raça. Assim, ressalta a existência de uma Europa e de um europeu (no masculino) somente a partir da criação da América enquanto colônia:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade, entre dominantes e dominados. [...]. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, 107-108).

Este binarismo cartesiano, eurocêntrico, que nos traz Quijano, tem sido a base sobre a qual as diferentes identidades têm se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternização de um outro cuja inferioridade é naturalizada. Assim, estabelecem-se os conceitos de homem-mulher, branco-negro, senhor-escravo, adulto-criança. Daí depreende-se e

relacionam-se ideais eurocêntricos de modernidade<sup>8</sup> para a concepção do mundo em que, em primeiro plano, a história da civilização humana é retratada como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; e, em segundo plano, são outorgadas enquanto diferenças de natureza (racial) e não de história do poder, as diferenças entre europeus e não europeus. Dessa maneira, legitimava-se a dicotomização e a essencialização identitária. Assim, o primeiro componente é apresentado como o puro, ideal a ser alcançado, o modelo a ser copiado, a razão, enquanto que ao segundo resta a cópia, a incompletude, a animalidade, a natureza.

Nas relações desenvolvidas, foi forjada, possivelmente a partir de diferenças fenotípicas, a codificação das diferenças e a noção de superioridade branca, frente aos povos indígenas e, posteriormente, aos negros e amarelos. O autor aborda um cenário colonial em que a dominação/exploração esteve diretamente ligada ao binômio raça/trabalho. Nestes termos, com a divisão racial do trabalho, e a partir da expansão mundial (propiciada por séculos de exploração de trabalho gratuito de negros/as e indígenas) da dominação colonial, por parte da dita raça dominante, foi imposto o mesmo critério de classificação social a toda a população mundial em escala global.

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista

---

8 A utilização do termo em caixa baixa busca, a partir de um viés decolonial (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005, LANDER, 2005 e DUSSEL, 2005) e de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), denotar a visão de modernidade não enquanto um período histórico, mas sim como fenômeno cultural e histórico específico, uma narrativa do capitalismo imperial e da modernidade/colonialidade. Dessa forma, nega-se aqui esta narrativa hierarquizante e seu evolucionismo unilinear que passou a organizar e classificar o mundo a partir de valores eurocêntricos que se afirmavam universais.

da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (QUIJANO, 2005, p. 110).

Tais características foram utilizadas para justificar a exploração e escravização de mulheres e homens africanas/os englobadas/os na categoria, criada com as relações colonialistas de poder, “negros/escravos” pelos “brancos/senhores”. Estes termos têm uma construção identitária relacional, e, portanto, sempre atrelada a seu “oposto”. Nesta relação atomizada, a mulher negra é uma impossibilidade. Isso se dá porque a colonialidade presente na linguagem atomizada nos apresenta uma lógica dicotômica em que conseguimos considerar apenas o ente dominante quando nomeamos algo. Portanto, quando nos referimos a “negro”, logo pensamos em homens negros, e, quando é mencionada a figura da mulher, esta é branca<sup>9</sup>. Assim, nesta intersecção as mulheres negras “não teriam vez, nem voz”, como diria Luiza. Nestes termos, a “interseccionalidade é importante quando mostra a falha das instituições em incluir discriminação ou opressão”, contra mulheres negras (LUGONES, 2014, p. 942).

Em contraponto, Lugones (2008) sugere que, da mesma forma que a colonialidade do poder vai engendrar raça e classe, também ocorrerá com o conceito de gênero. Para a pesquisadora, a colonialidade:

[...] ha permeado todas y cada una de las áreas de la existencia social, constituyendo la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva. Por lo tanto, «colonialidad» no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción el conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad. (LUGONES, 2008, p. 79).

---

9 Aqui não podemos perder de vista que tampouco esta mulher ou este negro serão membros da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis e que este marcador também é gerador de desigualdades e opressões.

Nesse sentido, subjaz ao conceito de interseccionalidade uma percepção de adição/sobreposição entre raça, gênero e classe. Entretanto, o que Lugones nos propõe é a necessidade de pensarmos a sofisticação dessas relações de poder em uma estrutura que ela nomeia sistema de gênero colonial moderno. Sua análise objetiva nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas sobretudo o “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos” (LUGONES, 2014, p. 939).

As discussões propostas pela autora no artigo ‘Rumo a um feminismo decolonial’ respondem à pergunta cerne do discurso de Sojourner Truth<sup>10</sup>. Ao questionamento “*Ain’t I a woman?*”, ou seja, “E eu, não sou uma mulher?”, Lugones informa que a resposta colonial seria “Não”. No texto em questão, a autora sublinha, a partir de um ponto de vista decolonial das relações de gênero, que:

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. [...] A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p. 936).

Nestes termos, a brutalidade do sistema colonial produzia ativamente por meio de seus discursos e práticas a não existência e a desumanização das populações escravizadas. Para a autora, assim como para Quijano (2005), a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano é a dicotomia central da modernidade. Ao mesmo tempo, produzia e produz, por meio da

---

<sup>10</sup> Sojourner Truth era uma defensora dos direitos das mulheres e proferiu um discurso durante o Women Rights Convention no ano de 1851, em Ohio. Em sua fala, Truth questiona e expõe a desigualdade e hierarquia construída dentro da categoria “mulher”.



colonialidade, sujeitos/as com pontos de vista prismados pela relação de opressão ← → resistência neste sistema. A partir dessas reflexões, passamos às narrativas das sujeitas interlocutoras dessa pesquisa e que nos apresentam os modos como elas organizam suas (auto)representações.

Como eu tinha te falado... eu ...mulher e negra... para as coisas que eu vivenciei até agora pesou muito mais o ser negra do que o ser mulher. Pesou muito mais assim. Acho que ficou muito mais evidente. Talvez se fosse só mulher e não fosse negra não teria pesado tanto. Acho que a questão racial ainda sobrepõe a questão de gênero. Pelo menos assim, comigo... numa questão de história. Até porque eu vivo em um... a minha profissão é uma profissão feminina. Então, eu não vejo tanto essa dificuldade na minha trajetória profissional. Do negro eu já acho que pesa muito mais do que ser mulher. [...] – Professora Sueli

[...] Em relação ao cabelo principalmente eu acho que a gente tem que se sentir bem como a gente tá. Então não adianta eu andar com um black se eu não me sentir bem. Eu acho que a minha postura, o que eu acredito, as coisas que eu fiz ao longo dos anos com os alunos falam muito mais do que eu fazer uma chapinha, ou uma progressiva no cabelo. O meu cabelo... não é só o meu cabelo que me identifica. Tem várias outras coisas que me identificam. Não adianta eu colocar um enfeite no cabelo porque todos os afros estão usando se eu não me sinto bem com aquilo ali. Eu acho legal, eu acho que a gente tem que se aceitar, só que eu venho de uma outra geração... que tudo era feio, que teu cabelo é feio, teu nariz é feio, tua pele é feia. Vocês são burros, vocês não sabem de nada, vocês são quase macacos. Então...eu estou impregnada com isso daí. Mas não é isso que me faz ter o cabelo assim ou assado. Acho que é tu olhar e te gostar. Eu acho que eu sou pequenininha, se eu ficar com cabelão, acho que eu viro cabelo. E eu me sinto melhor com cabelo mais, mais... não é liso para parecer outra pessoa, uma outra coisa. Mas é que eu me sinto melhor assim. Eu me sinto melhor assim. [...] Talvez daqui uns anos mais tu me encontre com o cabelo. Que eu supere isso aí. Ou não. Eu não uso o cabelo natural do jeito que eu quero... porque os outros vão falar que eu estou com um cabelão. Eu não me sinto bem. Eu não me sinto à vontade. Eu não gosto. Eu não acho... me incomoda. Então para que eu vou usar uma coisa que

me incomoda? Em contrapartida, tem gente que tem todo um visual e black e não tem a prática. Usa dread, usa não sei quê, mas não está vinculado ao movimento, não faz nada para as coisas se modificarem. [...] - Professora Sueli

Os/as sujeitos/as não vivem em um vácuo existencial em que definem quem serão. Se, por um lado, somos seres afetados pelas práticas discursivas que buscam nos moldar e configurar dentro das normatizações, também não somos idênticos/as àquilo que a hegemonia busca projetar sobre nós. Existem diversos discursos e engendradas estruturas de subjetivação buscando, a todo tempo, conformar os mundos de vida, matrizes de nosso processo de biografização. Estas/es são estruturantes porque afetam o projeto individual que temos sobre nós mesmos/as enquanto seres inseridos em um espaço-tempo.

Ao projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a “história” para seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que a justifica retrospectivamente. A “história de vida” não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo. Só pode haver sujeito de uma história a ser feita, e é, à emergência desse sujeito, que intenta sua história e que se experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65-66).

Uma vez que este projeto é o espaço em que atuamos para cada vez mais nos aproximarmos dessa projeção, as relações de poder agem exatamente sobre a moldagem deste projeto, definindo os modelos nos quais devemos nos espelhar ao nos representarmos. Nesta lógica de subjetivação, se o modelo binário de homem e mulher tem em seu cerne a branquitude, a heterossexualidade e a lógica burguesa, são estes os parâmetros com os quais nos relacionamos em um movimento de aproximação/negação. Este seria o indivíduo-projeto ideal a ser referenciado.

Eu acho que eu já passei mais preconceito... já senti mais discriminação por ser negra do que por ser mulher. Acho que a questão da negritude... ou por ser mulher. Acho que eu sou mais negra do que mulher. Eu acho. Sou mais negra do que mulher. Não sei... – Professora Luiza

Faz a tua parte bem... eu faço a minha parte bem... e vai ficar bom para todos. Isso que eu acho. [...] E sofrimento eu não tenho. Hoje eu não tenho sofrimento... tenho orgulho, felicidade. Essa questão racial... temos que avançar? Muito. Já avançamos bastante. Quer ver uma coisa que me deixa muito orgulhosa, isso já foi motivo de várias discussões. Quer ver eu chegar em um lugar... outro dia estávamos em um lugar aqui na comunidade, que é de tábuas, lanches, não sei que mais... outro dia lá no restaurante e que aí fomos só negros. Daí deu problema. Sempre dá problema. Fomos eu Sueli, minha irmã e outra amiga, que começou comigo a pós. Eu olhava assim... e eu estava orgulhosa de nós estarmos ali... os negros bem arrumados, interagindo... cada um com seu celular... aí tira foto, aquela coisa toda, coloca no face(book) e nós estávamos ali. E daqui a pouco se tu fores puxar quando que nós iríamos? Iríamos. De repente, para servir. Não que seja desonra. Porque se eu cheguei até aqui foi graças a essas profissões. Mas nós estávamos ali... nós fizemos acontecer. E estamos tendo condições de participar disso aí. Os negros bem-comportados... bebendo... conversando... quem toma cerveja, quem toma vinho... para mim, isso é muito. Porque para mim o que eu sou, eu já digo. Sou negra. Negra. Mas como eu sou do português para mim negra já é mulher. [...] – Professora Luiza

Conforme Guattari e Rolnik, assim como existe a linguagem enquanto fato social e o indivíduo falante, acontece também com a subjetividade. A subjetividade circula nos conjuntos sociais de diferentes formas:

[...] ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas experiências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes

da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 42).

Se nos aproximamos do que escreve Christine Delory-Momberger (2008) sobre a biografização, esta primeira forma descrita por Guattari e Rolnik é improvável. O sujeito não pode ser considerado como agente passivo, que recebe e reproduz automaticamente os discursos que interpelam sua produção de si. Ao narrar-se, mesmo antes de falar, e ao escrever-se, antes mesmo de escrever, o indivíduo põe em movimento tanto elementos psíquicos, suas memórias, redes de parentesco, o que compõe o seu mundo de vida como também, simultaneamente, movimenta estas redes de subjetivação. Ou seja, o processo de construção do eu, é sempre implicado, atravessado nas rasuras entre o indivíduo e o meio social em que se insere.

Tu vês os olhares, os buchichos, mas não dá pra dar muita bola. Se eu fosse dar importância pra tudo isso aí eu não chegaria onde eu cheguei. Iria estar dentro de casa, escondida dentro do armário chorando. Então, vai. Toca a frente, porque o tempo passa, não volta atrás e tu tem que correr. Porque o tempo passa e tu tens que correr, porque tu não podes ficar pra trás. E, quando eu digo “tu não podes ficar pra trás”, o negro não pode ficar para trás e tu não pode ficar pra trás como cidadão. É um direito teu de correr atrás de seus sonhos, de seus ideais, de seus objetivos. Então, tu vai correr, tem que correr, porque se tu ficar esperando pelo outro, nada vai acontecer. – Professora Beatriz

[...] Nós vivemos em uma sociedade em que o fato de ser mulher já é algo muito pesado, onde a mulher não pode isso, não pode aquilo. Mulher é chamada de várias determinações pejorativas em determinado momento... então isso incomoda. Porque mesmo nós estando em uma sociedade onde se tem maior abertura para as mulheres, onde as mulheres estão atuando em vários segmentos, ainda existe esse ranço que várias pessoas ainda carregam consigo... essa ideia que foi colocada alguns anos atrás que mulher não podia fazer quase nada. Isso incomoda bastante, atrapalha bastante, mas não me impede de seguir adiante. Bem pelo contrário. Me dá mais vontade de mostrar que por ser mulher eu posso fazer a mesma coisa, com a mesma capacidade, com

a mesma desenvoltura, ou talvez até mais. Não quero ser radical e dizer que a mulher é melhor. Não. A mulher pode e deve fazer tudo aquilo que ela quiser fazer, ela não pode se colocar abaixo em uma situação. Então, dentro da nossa sociedade ainda tem muito para ser vencido. Eu creio que eu venci bastante essa função de ser mulher em uma sociedade machista e isso aí é algo que dá força. Para mim, Beatriz, isso me dá força. Eu vou adiante. Isso é uma história pessoal minha. Em relação a ser negra, não tive grandes dificuldades. Creio eu, outras mulheres negras teriam ou tenham. Mas eu não tive grandes dificuldades por ser negra. Isso eu não tive, dizer que eu não venci, que não fiz isso ou aquilo porque era negra. Muito pelo contrário. Eu fiz, faço e vou continuar fazendo. Independente de ser mulher, negra, pobre ou qualquer tipo de identificação. Isso não é impeditivo para alguém crescer e evoluir ao longo da vida. Ser mulher e ser mulher negra não contraria muito a minha forma de viver. Eu vivo, vivo muito bem, independente de ser negra, loira, ou magra, gorda, alta, baixa. Então, a questão que deve ser trabalhada é a questão da negritude, da identidade da mulher negra, para valorizar. Mas a mim a questão de ser negra não me bateu, não me entristeceu e nem foi impeditivo para chegar onde eu cheguei. [...]

- Professora Beatriz

Estes apontamentos circundam e dão sentido à reprodução de discursos que constroem os corpos negros enquanto fortalezas, passíveis de suportar constantes exigências de resiliência. Esta representação atravessa cada relação estabelecida, amizades, relacionamentos afetivo-sexuais, redes de militância no movimento negro ou feminista. E, ao criarem tal projeção, também suas (auto)representações.

Nesses termos, concordamos quando Butler (1987) afirma que não se torna mulher, simplesmente. Não se torna mulher a partir do nada, a partir de algo que transcende a existência corpórea e na sociedade. Os elementos escolhidos para elencar enquanto identificação são aqueles disponibilizados por uma cultura que antecede a essa escolha. Existe uma série, pré-determinada, de elementos a serem selecionados para a construção, de coerência/linearidade ilusória, desta narrativa identitária. Quando, por outro lado, tomamos a frase de Lélia Gonzalez “[...] a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”; este tornar-se

negra é, tanto quanto ou semelhantemente ao gênero, “lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados” (BUTLER, 1987). Há, de fato, espaço para escolhas, mas a seleção ocorre entre aspectos de identificação dentre o que está disponibilizado enquanto possibilidades de representações, que interpelam/atravessam/atropelam esse contar de si, sobre o lugar ocupado socialmente. Ou seja, conforme nos salienta Hall (2012), a forma como somos representadas/os tem relação direta na maneira como representamo-nos.

Logo, não há nada de natural em ser mulher negra e, tampouco, nas relações que logram estabelecer entre si. Estas construções dão-se, sobretudo, e é o que buscamos afirmar com as discussões propostas até o momento, a partir de um terreno de resistência. Este termo é entendido enquanto “a tensão entre a sujeitificação (a formação/informação do sujeito) e a subjetividade ativa, aquela noção mínima de agenciamento necessária para que a relação opressão · · resistência seja uma relação ativa” (LUGONES, 2014, p. 940). Portanto, os pactos possíveis precisam ser eminentemente políticos, interessados, imbricados pelas trajetórias pessoais. Assim, o que negritamos é este processo de construção de subjetividades sempre afetado, produzido nos entrecruzamentos individuais e coletivos.

## Conclusão

Raça, gênero e classe não são categorias atomizadas, duras, impermeáveis e separáveis tornando impossível questionar a partir de um caso de opressão patriarcal racista qual operador foi responsável por determinado episódio, qual a projeção (machista, racista ou de classe) estava sendo realizada naquele momento sobre as corporalidades. Da mesma forma, com as/os autoras e autores citadas/os, este ponto de vista, leva-nos a desconfiar do conceito de interseccionalidade quando considerado enquanto sobreposição de opressões. Acreditamos que as estruturas se imbricam, contaminam e movimentam em um sistema de gênero colonial moderno. Por esta razão, não serão pontos pacíficos os elementos que as sujeitas que ocupam esse locus fraturado considerarão predominantes ou urgentes para as escolhas e táticas cotidianas.

Foi exatamente nestas histórias e no debruçar sobre si que fomos encontrando os resquícios daquilo que as autoras/es citadas/os neste texto

identificam enquanto colonialidade do gênero. E, para além desta aproximação, o que o chão da pesquisa permitiu compreender, foram os modos pelos quais as interlocutoras organizaram-se em torno de projetos políticos diferentes a partir de um contexto regional gaúcho de negação/invisibilização absoluta. É deste contexto que decorre, acreditamos, as escolhas políticas destas sujeitas na valorização/positivação/visibilização daquilo que reconhecem enquanto africanidade ou afrobrasilidade. Ao mesmo tempo em que estas escolhas parecem cristalizar estas significações/apropriações também mantem intacta, ao referenciarem, mesmo que de forma oposta, a hegemonia dos valores da branquitude.

Por outro lado, a adequação dentro de um sistema de classes garantido pelo estado democrático de direito vigente foi apresentada pelas três sujeitas, mesmo que diferentemente, enquanto um caminho possível para o enfrentamento do racismo. De fato, o que suas escolhas parecem reforçar é a complexidade deste amalgama de opressões em que, muitas vezes, a dureza do racismo, que potencializa a transformação das diferenças em desigualdade, tenta esconder as engrenagens do classismo e do sexismo também sustentáculos desse sistema.

## Referências

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero – Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, S. & CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. RJ: Editora Rosa dos Ventos, 1987.

COLLINS, P. H. Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. In: JABARDO, Mercedes (ed.). **Feminismos negros: uma antologia**. Traficantes de Sueños, 2012. Disponível em: <<http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. RN: EDUFRN; SP: Paulus, 2008.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica – Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JOSSO, M. **Histórias de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3):935-952, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2014000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2014000300013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Colonialidad y género. In: **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, n. 9, p. 73-101, jul-dic., 2008.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernos-deletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.



\_\_\_\_\_. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

# PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DA REIVINDICAÇÃO DE HOMOSSEXUALIDADE NA ESCOLA

Anderson Ferrari (UFJF)<sup>1</sup> | Marcos Lopes de Souza (UESB)<sup>2</sup>  
Roney Polato de Castro (UFJF)<sup>3</sup>

## Introdução

As discussões de Gêneros, Sexualidades e Educação vêm sendo assumidas em diferentes eventos, graças, em parte, às professoras e professores que se dedicam a pesquisar e divulgar suas investigações. Quando se trata das pesquisas no campo da Educação, é recorrente que elas expressem uma relação com a educação escolar, tomando-a como importante instância de produção de subjetividades. Os espaços de intercâmbios de pesquisas se tornam ricos na medida em que outras questões surgem impulsionadas pelas nossas falas, especialmente em se tratando das dúvidas e anseios de profissionais que atuam na Educação Básica, gerando novas formas de pensar e de problematizar. Segundo Marshall (2008), a noção de problematização em Foucault é uma maneira de oferecer um “caminho para frente, um caminho que passa por infindáveis disputas ideológicas e argumentos polêmicos, embora não se proponha a oferecer soluções.” (p. 29). É essa noção que

- 
- 1 Professor adjunto da Faculdade de Educação e membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisador Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED).
  - 2 Professor titular do Departamento de Ciências Biológicas (DCB) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié-BA. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade da UESB. É professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPG-REC), ambos da UESB, campus de Jequié-BA.
  - 3 Professor adjunto da Faculdade de Educação e membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED).

assumimos neste artigo, ou seja, nos interessa pensar nos infindáveis caminhos que nossas falas e discussões tomam, ou seja, não estamos propondo soluções, mas buscando colocar a história do pensamento em circulação. Como Foucault (2006) nos ensina:

Por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias – ou seja – da análise dos sistemas de representações – e da história das mentalidades – isto é, da análise das atitudes e dos esquemas de comportamento. Pensei que havia aí um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: era o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações. O que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento: ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido: é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema. (p. 231-323)

Nossas intervenções por vezes acionam interrogações nas formas de pensar, de maneira que as/os participantes dos eventos em que problematizamos as construções dos gêneros e sexualidades colocam sob suspeita suas formas de pensar: porque pensamos o que pensamos? Por que agimos da forma que agimos? Nossas formas de pensar e agir têm história. Assim, estabelecidas estas relações entre pesquisar, divulgar problematizações e pensar, vamos tomar a fala de uma professora que atua no primeiro segmento da Educação Básica, produzida depois de uma palestra sobre diversidade de gênero e sexualidades na escola em um evento de pesquisa organizado por uma universidade pública da Bahia. O debate que se seguiu após a apresentação girou em torno das homossexualidades, o que comumente temos percebido nas nossas intervenções nos cursos de formação, de extensão e mesmo nas nossas falas pontuais em eventos, ou seja, nos parece que as questões das homossexualidades nas escolas são eventos mais fortes e, por

vezes, dominam as discussões dos professores e professoras na ânsia de entender e mesmo “resolver” estas inquietações. Assim, num debate sobre as homossexualidades e as escolas a professora toma a palavra e nos traz uma problematização:

Um dia depois da aula, estava eu na escola me preparando para ir para minha casa quando me entra um aluno meu de 10 anos todo machucado. Fazia dez minutos que tinha acabado as aulas, ele vai embora e volta para a escola, dez minutos depois, todo machucado. Eu levei um susto... eu acolhi o aluno e comecei a limpar ele, que chorava um choro de revolta. Enquanto eu limpava ele, ele chorava e falava revoltado: “pró, a culpa é da senhora. Eles fazem isso comigo porque a senhora deixa”. Eu levei um susto e dizia para ele: “eu? Eu não. Eu sou contra isso, sou contra agressão e violência. Como a culpa é minha?” Mantendo a postura de revolta, ele respondeu: “É sua sim, porque eles dizem que eu gosto de menino e a senhora diz que não. E é mentira. Eu gosto de menino sim”.

Assumir que gosta de menino e entender que esse fato é causador da agressão que sofre é um primeiro ponto de destaque nesta fala do aluno. No entanto, ele traz algo aparentemente novo para a escola, ou seja, ele reivindica este direito de ser um menino que gosta de menino. Mais do que isso, ele parece atribuir à professora e à escola a culpa dessa agressão sofrida, invertendo uma relação que, frequentemente, as escolas têm com as homossexualidades. Podemos dizer que as ações giram em torno de acolher e dar um tratamento especial aos/às alunos/as homossexuais, esquecendo os outros alunos e alunas. Isso quando as denúncias são acolhidas, tendo em vista a possibilidade de que sejam invisibilizadas. A fala do aluno inverte essa relação, chamando atenção para a necessidade de se trabalhar com os outros alunos e alunas, de maneira que entendam as homossexualidades não como algo “errado”, “desvio”, “motivo de chacota e agressão”, para que esse menino possa manter seu direito de gostar de meninos.

Neste artigo queremos focar nossa análise em dois pontos. O primeiro é o que discute as relações de ‘embaralhamento’ entre gênero e sexualidades, que dão origem às homossexualidades. Em seguida, queremos colocar em debate a reivindicação pelo pertencimento às homossexualidades e como as escolas passam a ser o contexto de negociação e confronto dessas

identidades com as demais. Além disso, a escola, reconhecidamente como espaço de saber-poder, passa a ser entendida como autorizada a modificar ou reforçar as relações sociais em torno desse debate. A perspectiva de análise que nos conduz nessa escrita é a pós-estruturalista, aquela que entende que somos resultado de discursos, saberes e poderes. Nessa vertente, nos posicionamos a partir de determinados lugares instáveis, exercitando os estranhamentos e tomando as verdades como produções provisórias e marcadas por tensões (MEYER; SOARES, 2005).

## **Gênero e sexualidades: ‘embaralhamentos’ e homossexualidades**

O subtítulo desta parte – embaralhamentos e homossexualidades – nos convida a pensar que mais do que em relações entre gêneros e sexualidades, há certo embaralhamento entre esses dois marcadores sociais. No entanto, para entender o que estamos chamando de embaralhamento há necessidade de voltar a cada um desses conceitos. O conceito de gênero, construído por estudiosas feministas, é comumente empregado em pesquisas das áreas das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, para problematizar o processo de construção sociocultural do que chamamos de “homem”, “macho”, “masculino”, “mulher”, “fêmea” e “feminino”. Essas nomeações, portanto, não são essências, mas dizem de construções realizadas em determinada sociedade, em determinado momento histórico, sendo diferente de contexto para contexto, e dentro de uma mesma sociedade. São construções realizadas de forma sutil e ininterrupta, de maneira que a problematização delas nos convida a compreender e colocar sob suspeita os processos históricos de construção de binarismos, assimetrias e hierarquizações, nas quais o feminino é compreendido como oposto do masculino, sendo subjugado e submetido a relações de poder opressivas que, de modo reiterativo, passam a justificar a inferioridade de um polo em relação ao outro (LOURO, 1997; SCOTT, 1995).

Assim vamos estabelecendo uma fronteira entre o que é ser masculino e o que é ser feminino. Aparentemente, há pouco problema quando os sujeitos ocupam os lados opostos de cada um destes gêneros, enquadrando-se nas expectativas sociais em relação ao ser homem e ao ser mulher. A questão parece se complicar quando nos aproximamos destas fronteiras, quando o menino se aproxima do que é tido como “típico” do feminino e vice-versa.

Nesses de construção de gêneros também acionamos as sexualidades para compor o que é masculino e feminino, estabelecendo uma relação “natural” entre gênero e heterossexualidade. A “confirmação” do que é ser homem se daria, desse modo, na expressão da heterossexualidade. Judith Butler (1999, 2004, 2007) veio contribuir para desarticular estas relações. Primeiro com a problematização dessa ditadura dos dois gêneros, argumentando que, ao invés de ocupar um dos dois lados da fronteira, algumas pessoas vão preferir ocupar a fronteira ou ultrapassá-la, de maneira que possamos pensar em diferentes expressões de subjetividades nas articulações entre gênero e sexualidades<sup>4</sup>. No entanto, ainda vivemos esta ditadura dos gêneros em relação à heteronormatividade.

O exemplo de fala que tomamos no início deste artigo nos ajuda a problematizar essa relação. Por alguma situação que não nos foi esclarecida, as crianças (muito prematuramente) classificam o menino como “aquele que gosta de menino”. Essa classificação encontra ressonância em concepções que circulam pela sociedade e o aproxima do que é feminino, transforma-se em motivo de ataques – verbais e mesmo físicos – colocando-o no lugar do “erro” e da “impossibilidade”. A professora vivencia isso e tenta corrigir os demais dizendo que “é mentira”, ou seja, trabalha na lógica da heteronormatividade: uma vez que ele é menino, ele não pode gostar de meninos e, portanto, a “acusação” dos demais deve ser mentira. Ela parece olhar o menino pelos olhos dela e não pelos olhos dele, tendo como base a lógica da heteronormatividade por ela incorporada e não pela possibilidade das expressões de desejos dele. Tal lógica pressupõe uma única forma legítima de desejo: o heterossexual.

Essa situação vivenciada na escola, na relação entre professora e alunos/as, demonstra que essa instituição é um dentre tantos outros mecanismos sociais que fundam o gênero e a heteronormatividade. As práticas pedagógicas são algumas das tecnologias que acionam o projeto de fabricação de sujeitos sob um viés dicotômico fixado pelo dispositivo da sexualidade. As ações das professoras e os saberes que são acionados, e que recebem o *status* de científicos, não são apenas informativos, eles constituem sujeitos. O

---

4 Não é nosso objetivo neste artigo discutir as articulações de gêneros e sexualidades com outros marcadores, como de raça, etnia, geração, regionalidade, religiosidade, entre tantos outros. Assim, entendemos que há múltiplas possibilidades de articulações que produzem expressões de subjetividades e experiências

menino parece perceber isso e culpa a professora pela agressão que sofre ao mesmo tempo em que esse acusatório serve como reivindicação de outro posicionamento. Ele parece reconhecer o lugar da professora e da escola como lugares de saberes e solicita outro tipo de saber e de ação. Ao apresentarem determinada visão de mundo, as escolas, e essa professora mais especificamente, se constituem em linhas de captura que exercem seus efeitos de verdade, no processo de subjetivação e de produção de experiências. Dessa forma, participam da construção, minimamente, de duas identidades como homogêneas e antagônicas – a heterossexualidade e a homossexualidade – produzindo também saberes sobre os corpos dos sujeitos que habitam cada uma destas identidades: machos e fêmeas, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais. São enquadramentos que se estabelecem de maneira irrefutável sobre nossas vidas, limitando experimentações de nossos corpos, gêneros, sexualidades e desejos.

O entendimento dos gêneros como lados opostos acaba trabalhando com a noção do “eu” e do “outro”, instaurando a ideia de diferença, tão cara à constituição do grupo, de forma que toda aproximação desse outro é entendida como ameaça, visto que estamos articulando também as noções de normalidade e naturalidade em oposição às de anormalidade e de diferença. Assim, muitas vezes, no que concerne à construção dos gêneros, ser diferente daquilo que se espera como natural associa-se a um discurso de anormalidade, embaralhando os discursos de gênero e sexualidade, inaugurando as homossexualidades.

Por que ainda associamos as homossexualidades ao medo e à ameaça? A homossexualidade foi inventada no século XIX como doença, ou seja, como algo que deve ser evitado, como algo desvalorizado. Mas, onde está localizado esse “medo”? Onde está localizado o discurso da homossexualidade? A homossexualidade como medo e o próprio discurso da homossexualidade partem do adulto, parte do outro que passa a vigiar, a controlar e a classificar as crianças, os/as adolescentes como pertencentes a determinadas identidades sexuais. É um processo discursivo e educativo que vai sendo ensinado aos sujeitos e incorporado por eles, trazendo-o para a escola.

O século XIX é marcado pela preocupação com a classificação do que é o “anormal” (FOUCAULT, 2001). Esse domínio da anomalia funcionou a partir de três elementos: “o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora”. (2001, p. 69). A

sexualidade vai estar presente nesse domínio da anomalia, desde o seu início. Primeiro porque o campo geral da anomalia vai inaugurar a preocupação com a classificação e com o policiamento. E, segundo, porque serão identificados e apresentados variados casos particulares de anomalia, caracterizados como distúrbios sexuais (FOUCAULT, 2001). Pensando que a homossexualidade também foi construída nesse contexto, parece difícil entendê-la sem levar em consideração a constituição desse domínio da anomalia. (FERRARI, 2005, p. 30).

A fala da professora está atravessada pelos discursos presentes nos nossos sistemas culturais e que também instituem a heterossexualidade como princípio definidor de uma “verdadeira” identidade, construindo o caráter de “naturalidade” dessa invenção (BRITZMAN, 1996; BUTLER, 2003; WEEKS, 2001). O sistema normativo que prevê a regulação das sexualidades, ancorado na prerrogativa da “naturalidade heterossexual”, passa igualmente a instituir a cisão radical entre homem e mulher e estabelece a valorização do macho em detrimento da fêmea, servindo para construir a homossexualidade como um “terceiro gênero”. O sujeito homossexual parece ser expulso do gênero, porque foge dessa relação aparentemente natural entre gênero e heterossexualidade. Na situação apresentada, os meninos demonstram uma aversão ao que é considerado feminino no gênero masculino. Não somente essa aversão, mas também o não reconhecimento social do menino como homossexual constroem as bases para a agressão que ele sofre. Em um âmbito mais ampliado, podemos pensar que o que esse menino vivencia com a professora e com os demais meninos é um resumo do contexto social mais amplo que também desqualifica o que é considerado como feminino em detrimento da valorização do que é masculino. Isso se repete no que diz respeito a não legitimidade jurídica e social de sujeitos LGBTT que acabam constituindo as bases para a instauração de processos discriminatórios em relação às diferenças de sexualidades e gêneros, o que, nos dias atuais, facilmente reconhecemos como LGBTTfobia (JUNQUEIRA, 2007).

A agressão ao menino parece ser organizada pela relação entre a heteronormatividade e a LGBTTfobia. Podemos pensar que a LGBTTfobia compõem-se de atos performativos da heteronormatividade. Estamos trabalhando com um entendimento de LGBTTfobia como ações discriminatórias e violentas direcionadas a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, entre



outros sujeitos que não performatizam um modelo de masculinidade ou feminilidade hegemônicos (BORRILLO, 2010). Esses dois aspectos em conjunto, ou seja, a lógica da heteronormatividade e a LGBTTFobia atingem uma parcela considerável da sociedade vulnerável às violências. Dados recentes apresentados pelo Grupo Gay da Bahia apontam que, no Brasil, no ano de 2013, uma pessoa LGBTT foi assinada a cada 28 horas...

Os gays lideram os “homocídios”: 186 (59%), seguidos de 108 travestis (35%), 14 lésbicas (4%), 2 bissexuais (1%) e 2 heterossexuais. Nessa lista foram incluídos 10 suicidas gays que tiveram como motivo de seu desespero não suportar a pressão homofóbica, como aconteceu com um gay de 16 anos, de São Luís, que enforcou-se dentro do apartamento “por que seus pais não aceitavam sua condição homossexual.” O Brasil confirma sua posição de primeiro lugar no ranking mundial de assassinatos homotransfóbicos, concentrando 4/5 de todas execuções do planeta. Nos Estados Unidos, com 100 milhões a mais de habitantes que nosso país, foram registrados 16 assassinatos de transexuais em 2013, enquanto no Brasil, foram executadas 108 “trans”. O risco, portanto, de uma travesti ser assassinada no Brasil é 1280 vezes maior do que nos EUA. (GGB, 2013, p. 1).

Na escola essas organizações também aparecem. Por isso elegemos um fato ocorrido com crianças no interior dessa instituição para pensar que, durante o processo de escolarização, os sujeitos que subvertem os padrões de comportamento esperados para meninos e meninas são alvos constantes de enquadramentos como homossexuais, numa classificação que mantém o valor depreciativo, fugindo do que é esperado e, talvez por isso, sujeitos a agressão e a discriminação. A discriminação e a violência, ‘grosso modo’, servem para manter o enquadramento. Comumente, ocorre que nesse processo de estigmatização as vítimas são consideradas “culpadas” pela agressão, por ultrapassarem as fronteiras, por assumirem expressões de gênero e sexualidade que tornam visível e materializam em seus corpos marcas dessas expressões. É freqüente em nossas ações de formação docente, ouvirmos relatos de professoras que, na intenção de educar, culpabilizam as crianças – especialmente os meninos – pelas agressões LGBTTFóbicas sofridas, colocando-os como causa do problema e instruindo-os a modificar seus comportamentos na escola, ou seja, o investimento educativo se dá sobre

as crianças agredidas, no intuito de discipliná-las a assumir comportamentos adequados no que se refere aos gêneros e, por conseguinte, às sexualidades. Fazendo isso, as professoras não tomam os processos de produção de diferenças e de violências como objeto de problematização, contribuindo para naturalizar ainda mais as agressões. Não sabemos o desdobramento do fato aqui descrito, ou seja, se a professora e a escola culpabilizaram o menino, mas sabemos que ele identifica a culpa na escola e na professora que não foram capazes de defendê-lo, garantindo que se manifestasse o seu desejo, a sua forma de expressão do desejo, enfim, o que ele é.

Podemos dizer que na escola a heteronormatividade e a LGBTTfobia não são apenas consentidas, mas também ensinadas. A instituição escolar pode ser um espaço de (re)produção de preconceitos sociais, sexuais, raciais e de gênero, tornando-se um ambiente para construção de discriminações e violências. Como relatam Deborah Britzman (1996), Guacira Louro (1997) e Montserrat Moreno (1999), nos espaços escolares, meninos e meninas aprendem, muitas vezes de maneira cruel, a se tornarem masculinos, femininas e heterossexuais.

As autoras acima citadas também nos convidam a problematizar o lugar das heterossexualidades na escola, chamando atenção que nesse espaço em que regulação, controle e vigilância estão presentes, a heterossexualidade passa a ser a única expressão da sexualidade valorizada positivamente, muito embora seja igualmente vigiada e controlada. Diferentes ações cotidianas contribuem para essa construção de positividade, não somente ações de vigilância e controle das outras expressões, mas também pelo currículo que compõe e organiza as disciplinas, as brincadeiras sugeridas, os esportes separados para meninos e meninas. Ações que vão organizando e dando lugar para as heterossexualidades e para as homossexualidades, pelo que dizem e pelo que calam. O silêncio e o silenciamento fazem parte dessas construções escolares, de maneira que eles acompanham a constituição das expressões subjetivas LGBTT, por exemplo, exercendo efeitos reguladores. Assim, tanto o que é “dito” quanto o silêncio, ou seja, o que “não é dito” sobre essas sexualidades, possuem efeitos no processo de construção de subjetividades.

Para Foucault (1988) somos sujeitos de experiência, marcados por aquilo que nos acontece e que nos dessubjetiva. Neste processo de constituição do sujeito de experiência, o autor nos convida a pensar a sexualidade como um dispositivo histórico. Foucault nos chama a prestar atenção nas omissões

discursivas, nos “silêncios”; não como ausência, mas como parte importante do funcionamento da norma. Para o autor, um dispositivo compreende

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1998, p. 364).

A reivindicação do menino é pelo “não dito”, pela transformação da invisibilidade discursiva que cerca as homossexualidades e que o afeta. Podemos dizer que a fala do menino é tomada como “susto” pela professora que não sabia que ao silenciar as homossexualidades sugere que a heterossexualidade é a única forma de vivência sexual possível. O menino não se enquadra naquilo que organiza os outros, pelo menos no que diz respeito à expressão do desejo e, quando muitos outros meninos, crianças ou adolescentes, se reconhecem como “não heterossexuais” ficam alheios a compreender seus desejos como uma possibilidade.

## **Homossexualidades e escolas: reivindicações, pertencimentos, negociações...**

A situação relatada neste artigo nos aponta para questões que dizem da dinâmica dos espaços escolares, de uma micropolítica experienciada pelas pessoas que por eles circulam, constituída por relações de saber-poder. As muitas formas de discriminação, preconceitos e violências existentes nas sociedades também fazem parte dessas dinâmicas escolares de modo frequentemente sutil, naturalizado e, portanto, raramente são tomadas como objetos de problematização. Os “sustos” da professora nos conduzem a essa análise. Primeiro, o “susto” em relação à violência. Uma prática considerada comum nas escolas, vivida por quem as habita ou naturalizada pelas mídias, as violências físicas funcionam como uma espécie de ápice de um conjunto de atos que lhes dão sustentação e dos quais elas podem ser efeitos. Talvez a violência relatada já tivesse acontecido com o menino outras vezes, talvez de outros modos, em piadas, deboches, xingamentos. O fato é que,

aparentemente, a professora não tinha se dado conta de que havia uma dinâmica de poder baseada em hierarquizações e enquadramentos dos desejos entre seus alunos e alunas. O menino adentra a sala, machucado e, nesse ato, dá visibilidade a um processo que poderia estar acontecendo nos meandros, nas brechas do cotidiano escolar ou que poderia estar sendo interpretado como uma brincadeira, talvez algo comum entre meninos, parte dos rituais constitutivos de certa masculinidade. Podemos pensar que o silenciamento a que nos referimos anteriormente contribui para que as violências se exerçam de modo mais naturalizado, insidioso, constante. Algo estava acontecendo: o menino diz para a professora que sua intervenção negando que ele gosta de meninos parecia, de algum modo, estimular ou legitimar a violência. O choro de revolta apresentará, junto à fala, uma reivindicação à professora e à escola: veja! As violências existem! A escola participa delas! Isso nos indica que a LGBTTFobia tem muitas nuances, sendo reconhecida mais comumente nos casos de violência física ou agressão verbal direta. Porém, ela se exerce de muitos outros modos, no isolamento, no deboche, na exclusão.

Pesquisa recentemente divulgada, com foco nas experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em ambientes educacionais, produzida pela ABGLT em parceria com o Grupo Dignidade e Universidade Federal do Paraná, aponta para os modos como essa violência LGBTTFóbica se expressa nos contextos escolares. Participaram da pesquisa 1.016 estudantes, com idades entre 13 e 21 anos, de vários estados brasileiros, dos quais 60% sentiam-se inseguros/as na escola por causa de sua orientação sexual; 48% já ouviram ofensas e comentários LGBTTFóbicos; 73% já haviam sido agredidos/as verbalmente e 27% fisicamente por causa de sua orientação sexual. Outro dado que dialoga com os argumentos que vimos construindo acerca da situação que elegemos para análise neste artigo é que 64% das/os estudantes não sabiam identificar qualquer disposição nos regulamentos escolares sobre acolhimento de estudantes LGBTT (ABGLT, 2016). A partir do atravessamento com os dados da pesquisa argumentamos que as escolas podem apresentar dificuldades em identificar demandas de inclusão de crianças e jovens LGBTT, silenciando violências e legitimando relações assimétricas de poder.

Na pesquisa desenvolvida por Abramovay, Castro e Silva (2004) com 16.422 estudantes (a maioria de 15 a 19 anos), em 13 capitais brasileiras e no Distrito Federal, cerca de 25% dos/as discentes não gostariam de ter

um colega homossexual. Nessa mesma investigação foram realizados grupos focais com algumas turmas e vários/as estudantes, especialmente os meninos, disseram que não tinham preconceito desde que os homossexuais ficassem distantes (eles de um lado e os homossexuais de outro) e não se insinuassem para eles. A demonstração de um possível desejo ou atração de um garoto por outro é vista, por alguns, como uma possível afronta à masculinidade, uma maneira de duvidar, por em xeque essa masculinidade. Esses indícios também nos levam a compreender que a rejeição à homossexualidade, e sobretudo, àqueles que se identifiquem como homossexuais, é uma forma de afirmar um modelo de masculinidade hegemônica que rejeita desejos e afetos que contestem a heterossexualidade.

A base dessa LGBTTFobia também se encontra no que foi conceituado como heterossexismo, pensamento no qual a heterossexualidade é entendida como a expressão legítima e verdadeira da sexualidade, partindo do pressuposto de que, a princípio, todas as pessoas são heterossexuais e que as outras expressões da sexualidade são desvalorizadas e subordinadas ao modelo único, no caso, a heterossexualidade. Para garantir a hegemonia da heterossexualidade, vale-se de inúmeras estratégias, uma delas é a violência dirigida a quem tentar escapar dos seus limites (WELZER-LANG, 2001).

As diferentes formas de violência praticadas contra pessoas LGBTT, em especial, a agressão física, são utilizadas, muitas vezes, como uma forma de ensinar ao sujeito desviante que ele/ela não é aceitável no espaço escolar e, portanto, isso seria uma maneira de castigá-lo ou puni-lo por transgredir as fronteiras da norma, “desencaminhando-se” do seu destino, no caso, a heterossexualidade (POCAHY; DORNELLES, 2010). A punição para os homossexuais, no contexto brasileiro, tem suas raízes, especialmente, no período da Inquisição, em que muitos foram perseguidos, violentados, presos e mortos (a pedrada ou queimados) por praticarem a chamada sodomia. Mesmo após o fim do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, a polícia passa a assumir esse papel de repressão à comunidade LGBTT, acusando muitos deles/as de praticarem sem-vergonhice, vadiagem, atentado ao pudor, à moral e aos bons costumes, ameaçadores da ordem pública. Por conta disso, não foram poucas as pessoas que foram presas e torturadas em virtude de sua sexualidade dita transgressora (FRY; MACRAE, 1985; MOTT, 2006). Essas práticas não ficaram no passado, mas foram incorporadas ao cotidiano e ainda insistem em se fazer presentes, especialmente nas situações em que

pessoas homossexuais expressam afetos publicamente. Não raro há relatos de intervenções de agentes da polícia e de outras pessoas, com agressões verbais e expulsão de estabelecimentos comerciais. Também é possível notar a presença desses valores nos enunciados de políticos brasileiros e de agentes religiosos que acionam certa moral para denunciar o que chamam de ataque aos valores familiares e desvios de caráter que ameaçariam certo projeto de sociedade ordenado por princípios cristãos.

Essa violência praticada contra homossexuais também se configura como uma medida de correção, praticada a qualquer custo para que os chamados “anormais” ou “ex-cêntricos” se “endireitem”, rejeitando as homossexualidades. Ao mesmo tempo, esse ensinamento por meio da violência também mostra as outras pessoas que, porventura, desejarem se enveredar por este caminho que elas também sofrerão essas penalidades. Quando alguns/algumas estudantes agridem colegas que “denunciam” uma possível transgressão de gênero e sexualidade também desejam ensinar aos/as outros/as que essa subversão é inaceitável, devendo se “regenerar”, converter-se em heterossexuais, fomentando uma heterossexualidade compulsória. Recentemente, o deputado Jair Bolsonaro disse em programas da mídia televisiva que as pessoas eram gays ou lésbicas porque não tinham apanhado quando crianças. Essa fala de que a violência física repara a homossexualidade é recorrente apesar dos debates intensos dos grupos LGBTT, dos grupos de pesquisas, coletivos e outras instituições e movimentos sociais que defendem a expressão da diversidade de gênero e sexual.

Retomando a situação apresentada neste artigo, analisamos que há um segundo “susto” da professora, que dialoga com o primeiro, sobre a acusação de que ela seria conivente com a violência sofrida pelo menino. Susto porque parece ser inconcebível que uma professora estimule comportamentos violentos e, ao que nos parece, gerou o incômodo de imaginar-se nesse lugar. Talvez pelo fato de a professora não associar o silenciamento das homossexualidades à violência, ou seja, a dificuldade de reconhecer outras formas de violências que têm como foco sujeitos que escapam às normatizações.

Esse silenciamento da professora e de tantas/os outras/os também se pauta na compreensão de que a heterossexualidade, por ser a sexualidade de referência, tida como natural e, muitas vezes, divina e incontestável deve ser o exemplo a ser seguido pelas/os estudantes. Portanto, qualquer menção ou diálogo sobre as “outras” sexualidades, como as homossexualidades,

é entendida como incentivo ou estímulo para que os/as discentes, supostamente heterossexuais, se tornem gays ou lésbicas. Há um pânico moral e social de que a inclusão dessas questões no currículo escolar favoreça o aumento do número de pessoas LGBTT, contudo não há restrições para a incitação à heterossexualidade. Todos os dias somos bombardeados por diferentes instâncias que reiteram e nos ensinam compulsoriamente que a heterossexualidade é o princípio natural e legítimo da sexualidade e isso está incorporado em nossa cultura de tal forma que não vemos como uma construção, mas como uma norma implícita e, por conseguinte, não passível de questionamentos e problematizações, diferente das outras expressões das sexualidades que são continuamente vigiadas e controladas. Em 2011, por exemplo, houve o veto da elaboração de um material educativo específico sobre diversidade de gênero e sexual que estava sendo produzido pelo Ministério da Educação, o chamado kit antihomofobia, utilizando-se do discurso de que os vídeos e as cartilhas desviariam os/as estudantes da heterossexualidade e fomentariam as homossexualidades e transgeneridades. Esse discurso ainda é potente e convincente, autorizado por várias instituições e capturando não só alguns grupos fundamentalistas e conservadores, mas muitas/os de nossas/os professoras/es. Apoiando-se, sobretudo, nesse tipo de discurso, a escola promove o silêncio sobre as sexualidades ditas disparatadas, ignorando-as e, outras vezes, desqualificando-as, pois ainda não se deseja que as homossexualidades tenham voz nesse espaço, sendo empurradas para as margens.

Como dito por Miskolci (2014), o silêncio sobre as homossexualidades contribui para sustentá-las como práticas sexuais dissidentes, anormais e, portanto, passíveis de repugnância. Com isso, os sujeitos que se identificam com essas sexualidades são vistos como estranhos, esquisitos, indesejáveis, abjetos, os não sujeitos, suscetíveis de serem violentados. Quantas violências LGBTTfóbicas ocorrem nos espaços escolares sem nos darmos conta? De que modos nossas ações se associam a essas violências? E nossas omissões? Pode-se pensar que as omissões, os silenciamentos e as negações constituem-se como violências, como modo de anular a existência e legitimidade de certos sujeitos a partir das marcas identitárias que ele carrega. Sendo assim, a reivindicação do menino faz parte de estratégias e modos de existir na escola que resistem às normatizações e que anunciam outros projetos educativos, mais inclusivos, igualitários.



Louro (2013) argumenta que cada vez mais é difícil ignorar aqueles e aquelas que ousam transgredir as normas de sexo/gênero/sexualidade, embora muitos de nós, educadoras e educadores, ainda não tenhamos bagagem ou referências para lidar com esses desafios. Para ela, não dá mais para querermos “reverter” ou “corrigir” aqueles e aquelas que vivem seus gêneros e suas sexualidades subvertendo as normatizações. Talvez tenhamos de aprender mais com eles e elas, inclusive porque nos ajudam a pensar que todos/as somos invenções, produções socioculturais e não determinações prévias e essencialistas da natureza. Ela vai adiante afirmando que eles/elas “[...] estão nos dizendo coisas, de que eles [elas] são integrantes da sociedade em que vivemos e, além disso, o fato de que, de uma forma ou de outra, eles [elas] estão em nossas escolas. Não podemos deixar de lhes prestar atenção” (LOURO, 2013, p. 52). Quando o menino chega até a professora e a provoca, ele também reivindica essa atenção que, geralmente, é negligenciada ou adiada, contudo fica a pergunta: precisamos esperar nossos/as discentes serem violentados/as para que possamos prestar mais atenção a eles? O que significa “prestar mais atenção”? Certamente não se trata de atenção como vigilância e enquadramento, como disciplinamento dos corpos, mas atenção como sensibilidade, escuta e disponibilidade para buscar garantir que a escola não se torne um espaço de tantos sofrimentos.

Embora a professora não tenha expressado, podemos identificar na situação relatada o que seria um terceiro susto. A afirmação: “*Eu gosto de menino sim*”. O que tal afirmação produz na escola? Uma revelação feita por um menino, uma criança, revelando o que, aparentemente, insistia em se fazer segredo. O revelar-se remete à centralidade das sexualidades como definidoras da verdade do sujeito: deixa de ser uma acusação ou uma suposição e passa a ser uma informação a partir da qual o sujeito se define e se coloca no mundo. Mais do que isso: passa a ser uma verdade que indicará os modos como a escola lidará com aquele sujeito. Um processo que podemos analisar como de absolutização das identidades sexuais: a partir daquele instante ele se torna mais que um aluno, ele é “o aluno homossexual”. Como se os demais aspectos que constituem o menino perdessem a relevância em nome de um “rótulo”, de uma marcação estereotipada que indica o modo como socialmente se lida com as pessoas LGBTT. Marcas negativas, de desvalorização das práticas e expressões das sexualidades e gêneros, que passam a ser associadas com a infelicidade, com a promiscuidade, com o pecado, com



a imoralidade. Talvez por isso a dificuldade da professora em dizer para os demais alunos que o menino gostava de outros meninos. Aceitar essa verdade significaria ter que lidar de outros modos com ele, estabelecendo os limites, as proibições e as permissões para que o menino permanecesse na escola. Mais do que isso, significaria ter que aceitar que sexualidades não se definem em idades específicas ou que haja uma idade apropriada, mas que uma criança expressa desejos, prazeres, afetos e produz um entendimento de si a partir da relação com os saberes que circulam social e culturalmente. Crianças que não se enquadram em rótulos como “inocentes” e “assexuadas”, mas que podem reivindicar o pertencimento a identidades culturais. Ao dizer que gosta de menino, ele também desestabiliza o pensamento de que devemos adiar as discussões sobre sexualidade na escola, especialmente em se tratando de crianças, argumentando que elas des-conhecem essas questões e, portanto devemos evitá-las ou limitá-las ao máximo que pudermos.

Como argumenta Louro (1997), talvez seja importante deslocar o olhar para os sujeitos que “não são”, referindo-se mais especificamente ao “ocultamento” ou negação dos sujeitos homossexuais e da homossexualidade pela escola. “Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma garantia da ‘norma’. A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis” (p. 68). A autora argumenta ainda que a negação das pessoas homossexuais no espaço legitimado da sala de aula “acaba por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’ dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos” (*idem*). O silenciamento das multiplicidades de sexualidades e gêneros talvez ocorra porque a ignorância em relação a essas categorias articula-se com o posicionamento de “não ter nada a ver com isso”, ou seja, estudantes e docentes acabam não se reconhecendo como envolvidas/os nessas questões. Porém, a ignorância pode ser pensada não como falha ou falta de conhecimento, mas como efeito de modos de conhecer, ou seja, a ignorância é também uma forma de conhecimento (LOURO, 2004). Nesse sentido a “ignorância” é performativa, produzindo a recusa em admitir a implicação naquilo que está sendo estudado. Isso poderá reverberar nas práticas pedagógicas, reforçando normatizações e silenciamentos. Porém, cabe argumentar que não se trata apenas de um desconhecimento sobre as sexualidades e gêneros “fora da ordem”, mas como argumenta Britzman (1996), poderíamos

ler a ignorância em relação às homossexualidades e transgeneridades, por exemplo, como ignorância sobre a forma como as heterossexualidades são construídas. Nesse caso, a performatividade do “desejo pela ignorância” funciona como reafirmação constante da norma heterossexual e cissexista, ou seja, a partir da hierarquização das diferenças define-se a heterossexualidade pelo que ela não é, tornando-a inteligível. É legitimada, portanto, toda a forma de conhecimento organizada a partir do pressuposto heteronormativo, considerando que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (p. 91).

Essa ordem regulatória da sexualidade que age por meio do heterossexismo e da heterossexualidade compulsória também regula a expressão das homossexualidades. Não é por acaso que se construiu a ideia do armário como sendo o local idealizado para aqueles e aquelas que escapassem às normas, uma forma de ocultar os desejos, não visibilizá-los, mantendo o sigilo e evitando qualquer exposição. Aprendemos isso tão bem que para muitos LGBTT o armário é pensado como um lugar confortável, talvez uma proteção ou quem sabe um esconderijo. Nas palavras de Sedgwick (2007), embora o armário não seja exclusivamente algo das pessoas LGBTT, para algumas ou talvez muitas delas seja uma característica da vida social, uma presença formadora. Ao dizer ‘Eu gosto de menino sim’, a princípio, o garoto recusa o armário expondo seus desejos por outros garotos e isso, talvez cause um espanto ou susto nesta professora e, provavelmente, em tantas outras, pois ainda se espera que esses desejos e sentimentos fiquem no armário e, é possível que, para a escola que deseja não trabalhar com as diferenças seja mais confortável mantê-los às escondidas ou à margem.

Ao se produzir como um menino que gosta de outro menino, o garoto perturba e incomoda as verdades trazidas pela professora e por tantas/os outras/os que ainda insistem reiteradamente em pensar as homossexualidades como um caminho indesejável para as pessoas. Na melhor das hipóteses, enxergam o desejo afetivo e sexual por pessoas do mesmo gênero como algo passageiro, um modismo ou uma experiência casual, mas não como uma possibilidade de vivência dos desejos e afetos sexuais. As homossexualidades são vistas como sexualidades mais frágeis, instáveis, incertas em oposição às heterossexualidades compreendidas como seguras e fixas. Não é por acaso que, vez ou outra, ouvimos de muitos/as docentes em cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, a seguinte questão: Mas ele e/ou

ela (lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual) têm certeza disso? Será que não foram influenciados/as por alguém? O engraçado é que até hoje ainda não ouvimos: será que ele e/ou ela tem certeza da sua heterossexualidade? Talvez, seja o momento de colocarmos também sob suspeita os gêneros e as sexualidades que ocupam o centro e que, por isso, estão em um lugar, geralmente, confortável e intocável.

## Considerações finais

Trabalhar com esses campos de cruzamento entre gênero, homossexualidades e escolas deve ser mais uma forma de colocar em questão a cultura. Isso significa questionar tudo aquilo que foi sendo construído como “natural”, adquirindo e usufruindo posição e lugar privilegiados e quase inabaláveis. Para o campo da educação, isso é extremamente difícil, visto que essa escola da qual somos tributários – a escola moderna – assumiu, desde o seu início, um caráter disciplinar, ou seja, uma instituição envolvida na, e necessária à, constituição de um mundo organizado em que se devem promover e inculcar comportamentos e condutas correspondentes e adequados a essa sociedade (FOUCAULT, 1987).

Esses discursos presentes nas falas do menino e da professora nos convidam a pensar que o importante parece ser pensar o sujeito como um “objeto” constituído na trama histórica e, dessa maneira, problematizar essa construção como parte de nós e presente também nas escolas e nas práticas docentes. Ao reivindicar seu direito ao desejo por meninos a criança traz à tona um conhecimento construído discursivamente no século XIX, momento em que pela primeira vez surge uma definição de homossexualidade, ainda como ‘homossexualismo’, porque ligado ao discurso médico, que entendia tal expressão como “doença”. Não queremos dizer com isso que ele se classifique como doente, mas que associa sua subjetividade à relação com o desejo e com esse discurso que define o que somos, “nossa verdade” a partir da confissão daquilo que gostamos e fazemos. No entanto, ele não apenas constrói uma narrativa de si, mas diz de uma reivindicação que também anuncia um tempo diferente do século XIX, mas parece acionar discursos de positividade da homossexualidade, algo recente, datado, e resultado da ação dos grupos sociais que lutavam e lutam por imagens mais positivas das homossexualidades, rompendo com essa relação com a doença. Como nos ensina Foucault

(1998), o indivíduo é produto de poder e saber, tornando-se sujeito. É esse pensamento que organiza a genealogia do pensador, ou seja,

[...] uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc..., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história (FOUCAULT, 1998, p. 7).

Saber e poder fazem parte de um mesmo processo, não existe um sem o outro, eles são mutuamente dependentes. Todo saber é o resultado de uma vontade de poder, da mesma forma que não existe poder que não seja resultado de uma “vontade de saber”, que não se utilize de um conhecimento elaborado sobre os indivíduos, sobre determinada população. Portanto, é o poder e saber que estão “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo. O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais.” (SILVA, 2000, p. 120-121). Quais os desafios postos à escola no sentido de pensar a constituição disso que chamamos “realidade”?

Trabalhar e dar lugar às diversidades sexuais e de gêneros e novas formas de ser e estar no mundo na escola significa pensar que elas são resultado de processos de construção de identidades que colocam em vigor dois aspectos: a relação individualização *versus* homogeneização e objetivação *versus* subjetivação – processos complementares, mas distintos. A Modernidade, através dos instrumentos de disciplina (exame, vigilância, controle e sanção normalizadora), foi capaz de organizar os processos de individualização, aqueles que não somente constituem os indivíduos (homem e mulher, por exemplo) como também os agrupamentos humanos. Toda identidade é construída na relação entre indivíduo e coletivo. A individualização é pré-requisito para a homogeneização e para a diferenciação.

O indivíduo com suas marcas, seus símbolos, seus sinais particulares, suas idiossincrasias, se constitui por ações que tomam seu corpo como alvo; nesse conjunto de operações ele é objetivado, de modo que passa a ser visto como um determinado tipo de pessoa e a ver-se concomitantemente como num jogo de espelhos. Quando meninos e meninas tornam-se

sujeitos para si mesmos, a partir daquilo que os outros dizem a seu respeito, do modo como os outros expressam suas opiniões sobre eles/elas, exigindo-lhes determinadas posturas, eles/elas refletem sobre tais objetivações, o que transforma o movimento no que chamamos de subjetivação. Objetivação e subjetivação entendidas como duas faces da mesma moeda. Saberes dando origem a objetos de conhecimento e às subjetividades. Falar de diferentes formas de ser e estar no mundo, é falar de sujeitos que são invisibilizados nos processos educativos.

## Referências

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/docs/IAE-Brasil.pdf>>. Acesso: 15 set. 2016.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun., 1996.

BUTLER, J. **Problemas do Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo; In: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.p. 151-165.

\_\_\_\_\_. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2004.

\_\_\_\_\_. **El género en disputa**. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós, 2007.

FERRARI, A. **“Quem sou eu? Que lugar ocupo?”- Grupos Gays, Educação e a construção do Sujeito Homossexual**. Tese de doutorado, UNICAMP, 2005.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política**. Michel Foucault; organização e seleção de textos: Ditos e Escritos V, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRY, P.; MACRAE, E. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1985.

GGB – GRUPO GAY DA BAHIA. **Assassinatos de homossexuais (LGBT) no Brasil: Relatório 2013/2014.** Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2014/03/relatc3b3rio-homicidios-2013.pdf>>.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, N. G. S.; GOELLNER, S. V.; SOUZA, J. F. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas.** Rio Grande: FURG, 2007. p. 59-69.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 43-53.

MARSHALL, J. D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M. P. & BESLEY (orgs.), Tina. **Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 25-39.

MEYER, D.; SOARES, R. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M.; BUJES, M. (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 23-44.

MISKOLCI, R. (org.). **Marcas da diferença no ensino escolar.** 1 reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna; Campinas: Unicamp, 1999.

MOTT, L. Homo-afetividade e direitos humanos. **Revista Estudos. Feministas, Florianópolis**, v.14, n.2, p. 509-521, 2006.

POCAHY, F.; DORNELLES, P. G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 125-135, jul./dez. 2010.

SEDGWICK, E. K. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 19-54, jan./jun., 2007.

SCOTT, J. Gênero, uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

WEEKS, J. Corpo e sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 35-82.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.



# A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA INEXISTÊNCIA: EDUCAÇÃO E LESBIANIDADE<sup>1</sup>

Keith Daiani da Silva Braga<sup>2</sup> | Arilda Ines Miranda Ribeiro<sup>3</sup> | Marcio Caetano<sup>4</sup>

## O sexual do corpo: aspectos teórico-metodológicos

As considerações, no geral, permitem afirmar que o estilo ensaístico de escrita seja uma dissertação pouco extensa, na qual se constrói o objeto através de um encadeamento de raciocínios lógicos e fundamentados que o estruturam e o tornam legível. Pinto (1998), argumenta que do ponto de vista semântico é possível compreendê-lo como uma argumentação mais curta e menos metódica do que, no geral, são os textos acadêmicos. Este entendimento, em princípio, menos rígido e mais flexível de análises sugerem continuidade.

- 1 Versão ampliada e revisada do artigo “Discussões iniciais sobre lesbianidades e educação escolar” publicado na E-mosaico – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ). V. 6. N11 – Abril 2017.
- 2 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009) e mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - FCT/UNESP (2014), realizado com o financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP. Atualmente (2015) é doutoranda em Educação na FCT/UNESP e membro do NUDISE- Núcleo de Diversidade Sexual na Educação (UNESP).
- 3 Atualmente é Professora Titular Concursada pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012) Coordenou o Curso de Especialização em ArteEducação e Gestão Educacional da FCT/UNESP. Criou em 2003 o NUDISE-Núcleo de Diversidade Sexual em Educação até 2015 e o GPECUMA-Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Memória e Arte (FCT/UNESP) ambos cadastrados no CNPq.
- 4 Líder do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas e Professor de Políticas Públicas da Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), orienta investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação. É editor-chefe da Revista Momento: diálogos em educação.

Ainda, de acordo com o estilo ensaístico, a dissertação não se encerra nos limites de suas proposições. Ao contrário, a sua inconclusão tem o especial valor de suscitar e sugerir outros prosseguimentos. Assim acontece com este ensaio, cuja temática se centra em debater a tríplice “lesbianidade, educação e produção acadêmica brasileira”, constituindo-se numa sugestão ao debate.

Considerando as produções entre 2008 e 2016, localizadas a partir das conjugação das palavras-chaves “lésbica e escola”, “lesbianidade e educação”, “lésbica”, “lesbianidade” no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificamos vinte e nove (29) trabalhos defendidos, sendo três do campo da Educação: Cavaleiro (2009), Oliveira (2010) e Fortes (2013). Assim sendo, serão esses que balizaram nossa análise.

Para melhor apresentarmos nossa argumentação, dividimos o artigo em quatro partes: na primeira traremos os aspectos teóricos de base foucaultiana que orientam a nossa análise para em seguida abordar a centralidade dada as lesbianidades nos debates de gênero e sexualidade. Em seguida, falamos a respeito da dialética entre visibilidade e hipervisibilidade e, por último, discutimos a experiência lesbofóbica vivida por lésbicas nas escolas. Encerramos, assim, nas considerações seguidas das referências bibliográficas.

## **Os estudos de gênero e sexualidade: tensionamentos, governos e resistência**

Reconhecemos como dispositivos de subjetivação e governo os discursos produzidos em torno do gênero, pois eles reproduzem as representações sociais, que uma vez construídas pela linguagem, ganham significado na cultura, subjetivando os sujeitos e ganhando sentido em suas vidas. Sendo assim, entende-se que, se não existe uma essência sobre o gênero, o que se tem são construções discursivas que, ao serem criadas histórica e culturalmente, estabelecem performances sociais aceitáveis ou não para o que entendemos e assimilamos como homem e mulher.

Entretanto, se à primeira vista é possível afirmar que aos sujeitos que fogem da linearidade sexo-gênero-desejo-identidade sexual, a exemplo das populações lésbicas, estariam fadadas a viverem livres das regulações sociais, Judith Butler nos ensina que, da mesma forma, para esses sujeitos,

serão elaboradas performances regulativas. Uma das grandes contribuições da filósofa estadunidense, foi trazer a biologia para o campo das construções sociais:

Embora segundo Beauvoir nos ‘tornemos’ nossos gêneros, o movimento temporal desse tornar-se não segue uma progressão linear. A origem do gênero não é temporalmente descontínua precisamente porque o gênero não é originado de repente em algum ponto do tempo depois do que assume forma definitiva. Sob importante aspecto, o gênero não é historiável a partir de uma origem definível porque, por sua vez, é uma atividade originante que acontece sem cessar. Já não mais entendido como um produto de antigas relações culturais e psíquicas, o gênero é um modo contemporâneo de organizar normas passadas e futuras, um modo de nos situarmos e através dessas normas, um estilo ativo de viver nosso corpo no mundo. (BUTLER, 2003, p. 142).

É importante ressaltar também que, no cerne desta contínua atividade originante citada por Butler, também encontra-se as configurações hierarquizadas entre as mulheres. Então, com este diálogo, pensamos que tanto gênero como o sexo parecem ser questões culturais ainda que se tenha convencionalizado pensá-los separados. Se o corpo, seu sexo e sexualidade são ficções, isso parece nos dizer que sexo foi gênero todo o tempo e que para sua performance é exigido o mínimo de liberdade (BUTLER, 2003).

A liberdade nos aproxima da compreensão de Michel Foucault (1997) quando nos convida a refletir sobre o poder como algo que permeia todas as relações, ou seja, está difundido e capilarizado na sociedade. A extensa produção *foucaultiana* nos possibilita uma análise do modo como os indivíduos, nas sociedades ocidentais, foram conduzidos e conhecidos por outros. Foucault chamou de “governo” o ponto de encontro entre o modo como se dá essa condução e o conhecimento gerado sobre ele com o modo pelo qual os indivíduos se conduzem e se conhecem a si próprios. Para produzir essa análise, Michel Foucault considerou não apenas as técnicas de dominação, mas, sobretudo, as técnicas do eu. Isso implica considerar a interação entre essas técnicas, ou seja, para “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si mesmo e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas

do eu são integradas em estruturas de coerção” (FOUCAULT, 1993, p. 207): as técnicas de governo.

Em 1997, por meio da publicação “Segurança, território e população”, Foucault discutiu a genealogia do saber político. Para o autor, ela estaria centrada na noção de população e seus procedimentos possibilitaram e garantiram os meios de sua regulação. A expressão “arte de governar” foi utilizada por Foucault para se referir ao modo metódico de gerenciar as dimensões da vida e próprio indivíduo. Essa utilização baseia-se nas diferentes artes de governar elaboradas a partir do século XVI. As análises de governo interrogam as tecnologias educativas e tratam de problematizar a contingência e historicidade dos limites e entendimentos que os indivíduos têm de si e dos modos como são produzidas suas subjetividades, a exemplo daquelas interpeladas pelos discursos acadêmicos e educacionais.

BUTLER (1997) é uma das inúmeras autoras que se interessou em interrogar a complexa construção de pensamento pela qual as pessoas se reconhecem como uma unidade separada da externalidade do mundo, o “sujeito”. Estudando os modos como as pessoas constituem-se a partir da incorporação de normas sociais e tentando estabelecer um diálogo conceitual entre Foucault e Freud, Butler destaca que o sujeito carrega o paradoxo da submissão através do controle e dependência. Esse “assujeitamento” permite a construção de uma identidade, seja por meio da formação de uma determinada consciência e/ou pelo auto-conhecimento. Submeter-se às lógicas de governo é a condição primeira de existência individual e de inteligibilidade social.

Henrique Nardi e Tatiana Ramming (2006) consideram que esse assujeitamento sublinhado por Butler também é paradoxal. Ainda que o indivíduo esteja aprisionado às normas, coexistem as possibilidades de resistência. Isso ocorre porque o poder não é apenas repressão, ele é produtivo e constitutivo e vem acompanhado de outro componente; a resistência. Foucault (1999), ao afirmar que sem a possibilidade de resistência, não existem relações de poder orienta para a ideia de que, sem resistência, as pessoas vivem em um estado de dominação. Ou seja, sem a liberdade da imaginação. Assim, o imaginário se caracteriza como produto das normas e fruto de resistência.

Ao considerar que dificilmente um indivíduo consegue reconhecimento integral a um determinado modelo, o imaginário torna-se fundamental. Por meio dele, há sempre algo que escapa e que resiste. Como dito por Nardi e

Ramminger, (2007, p. 227) “quando a Lei retorna e incide sobre o sujeito, ela já retorna de outro jeito, sob efeito de um deslizamento produzido pela transformação do tempo e das condições de sua instalação primeira”. Onde parece não existir nada para além de regra e disciplina é justamente o espaço em que se encontra o potencial de resistência. Estudar a relação entre subjetividade e a produção acadêmica acerca da lesbianidade é estar atento não apenas às formas de assujeitamento, mas também às transgressões e às possibilidades de invenção de outros modos de interagir com as normas, podendo, inclusive, transformá-las.

A maneira de interagir com as regras determinadas em cada contexto histórico define os modos e os processos de subjetivação, sejam esses produzidos por meio dos discursos acadêmicos e/ou apropriados pelas instâncias familiares e escolares. O modo de subjetivação diz respeito à forma predominante dessa relação, ao passo que o processo de subjetivação é a maneira particular como cada um estabelece essa relação em sua vida (NARDI, 2006).

Quando se fala dos modos de subjetivação produzidos pelos discursos acadêmicos e educacionais sobre a lesbianidade, refere-se ao modo predominante como as pessoas se relacionam com o regime de verdades que atravessam suas histórias, como, por exemplo, os discursos sexuais, vendo-se ligado ao cumprimento de determinadas regras estabelecidas no interior das práticas escolares que, ao mesmo tempo, permite reconhecimento de seus personagens enquanto professor e estudante. Já o processo de subjetivação seria como cada indivíduo vivencia essa relação por meio dos discursos que o interpelam em sua trajetória particular.

Os discursos acadêmicos na contemporaneidade podem ser compreendidos como uma das agências que disputam os modos de produção de subjetividades à medida que são acessíveis à parte considerável da população, tornando-se elementos indispensáveis no cotidiano. São livros, artigos, jornais, sites e redes sociais que formam um conjunto cada vez maior de discursos da cultura contemporânea implicados diretamente na construção de identidades.

Para Foucault (1997), saber e poder inserem-se em uma mesma relação, em que nem todo saber detém o poder, e nem todo o poder detém o saber, mas para o poder funcionar é necessário acionar os chamados regimes de verdades. Dito de outro modo; é necessário que a produção de uma série de discursos que estabeleçam “a verdade”, e que vão autorizar certas coisas

que devem ou não serem ditas. Sendo assim, a produção de saberes e “verdade” está diretamente ligada ao exercício de poder; ao tempo que o poder não funciona sem a produção dos saberes. Logo,

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do “saber-poder”. (FOUCAULT, 1997, p. 19).

Portanto, torna-se necessário pensar o poder para além da relação entre indivíduo e o saber. Seu contexto é maior e esbarra nas mediações da população. Ele é parte constituinte de um determinado corpo social. Talvez, por isso, a crítica feminista é tão temida e é capaz de gerar tantos discursos na escola, na ciência, na religião, etc., sua relação com a liberdade amedronta. Talvez, por isso saibamos ainda muito pouco sobre a existência lésbica, sobretudo, na escola.

## **A in-visibilidade temática da(s) lesbianidade(s)**

Um dos principais motivos de termos nos interessado por uma investigação em que o ponto central é a lesbianidade é porque inegavelmente as experiências escolares desses sujeitos têm sido muito pouco trazidas para o debate acadêmico, mesmo em tempos de crescente exploração do tema da sexualidade, mais especificamente “diversidade sexual”. Dito de outro modo; ainda que a intensificação destes temas seja notório e com importantes contribuições, pequena parcela das pesquisas estão centradas em sujeitos lésbicas. O que nos provoca a pensar se as apropriações conceituais, bem como, as problematizações que temos, por exemplo, para criticar a homofobia nas escolas dão conta de questionar também a misoginia e lesbofobia nesses espaços educativos.

Regina Barbosa e Regina Facchini (2006) nos mostram que a produção de conhecimento científico sobre as mulheres lésbicas, fora de um viés

patologizante, iniciou-se apenas a partir de 1980. No levantamento de estudos realizado por Toledo (2008), foram encontradas entre os anos de 1980 e 2008, vinte e cinco pesquisas, nenhuma da área da Educação. Em nossa busca, de 2008 a 2016, identificamos mais vinte e nove trabalhos defendidos, dos quais quatro são do campo da Educação ou consideram a escola como espaço/objeto de análise das vivências docentes e discentes de lésbicas: Cavaleiro (2009), Oliveira (2010) e Fortes (2013).

Em consonância com autoras feministas, como Espinosa (2007), Gimeno (2010) e Crawford (2012), pensamos que este quadro precário está ligado à tendência das propostas investigativas de questionamento da heterossexualidade obrigatória<sup>5</sup>, que se dizem “gerais”, de fato tomarem como referência a experiência gay. Assim, seguem sutilmente como afirma Françoise Guillemaut (1994, p. 228) associando “[...] O homossexual com a figura universal da homossexualidade, as lésbicas expressões particulares, marginais” (tradução nossa). As lesbianidades são relegadas à uma minoria flutuante dentro da minoria (RASINES, 2010).

Com frequência, o argumento trazido para explicar a in-visibilidade das lesbianidades, além do silenciamento histórico imposto às mulheres (SWAIN, 2000; PERROT, 2009), refere-se aos efeitos da heterossexualidade presumida em decorrência de *performances* de gênero próximas aos padrões hegemônicos de feminilidade (BUTLER, 2003; WILTON, 2003; BORRILLO, 2010). Em outras palavras, por existir esse equívoco de estabelecer uma continuidade entre a identidade e o desejo, numa relação de causa, a “coerência” entre as expectativas e as performatizações de gênero tende a invalidar a possibilidade de lesbianidade (GUILLEMAUT, 1994; BENTO, 2011; BRANDÃO, 2015). Essa lógica possui ainda mais força dado ao fato de os sujeitos em questão não serem homens, pois numa sociedade historicamente centrada no masculino como eixo da existência, a sexualidade de mulheres é presumida como propriedade do homem (LAURETIS, 1994).

5 Algumas feministas como Espinosa (2007) e Falquet (2009; 2014) interrogam, porque conceitos, como “heterossexualidade obrigatória” e “pensamento heterossexual” nascidos de reflexões feministas lésbicas de Adrienne Rich (1980) e Monique Wittig (1980) utilizados como base para a ideia de heteronormatividade, atualmente são incorporados em vertentes teóricas como Teoria Queer para analisar primordialmente transgressões de homens gays ou sujeitos “trans”, mas não são em mesma medida operacionalizados para analisar as potências e subversões lésbicas.

A invisibilidade é apontada como produtora de condições favoráveis a vivência afetivo-sexual entre mulheres. A questão da in-visibilidade das lesbianidades diz respeito ao perigo que há em aderir de imediato ao discurso de que as lésbicas são; imperceptíveis, invisíveis, desconsideradas e em decorrência disso, menos alvo de violência, pois, além do que já expomos acima sobre o menor destaque não ser sinônimo de aceitação, essa perspectiva leva a homogeneização e supressão de outras vivências lésbicas. Em consonância com Borrillo (2010), Junqueira (2012) e Dinis (2014) colocamos em suspenso qualquer tipo de interpretação, a partir desta “indiferença” sobre as dissidências femininas, em termos de maior respeito e aceitação, principalmente quando estamos discutindo as experiências escolares, tendo em vista que as instituições de ensino atuam como auxiliadoras na produção de masculinidades e feminilidades heterocentradas.

## Masculinidades femininas: quando a lésbica é hipervisível

Com Olga Viñuales (2002), Yuderkis Espinosa (2007), Jack Halberstam (2008), Beatriz Gimeno (2010) e Raquel Platero (2009; 2013) acreditamos que existem inúmeras maneiras de se viver as lesbianidades, pois elas se alteram e formam outras possibilidades ao se articularem com marcações como raça/etnia, classe social, geração e performatividades mediadas pelos entendimentos da masculinidade e feminilidade, tornando - se assim totalmente imprudente que estas sejam generalizadas em presumidos contextos de ocultação.

Nessa mesma direção, Halberstam (2008) em sua obra “Masculinidad Femenina” traz diálogos e ideias de Anna Marie Smith, Evelynn Hammonds e Marilyn Frye, que afirmam os riscos de determinados discursos silenciarem muitas lésbicas: negras, *butchs*<sup>6</sup>, masculinas trabalhadoras de classes baixas, presidiárias entre outras que, ao contrário do que se supõe, vivem uma hipervisibilidade que às expõem, inclusive, às diversas violências e repressões. Deste modo, a seu ver: “[...] hay distintos silencios y diferentes formas de invisibilidad en relación a diferentes cuerpos lesbianos, y mientras que

---

6 Halberstam (2008) define *butchs* como: as lésbicas que se sentem confortáveis e se identificam com vestimenta, adereços, estilos e códigos considerados masculinos.



algumas lesbianas se sienten rodeadas de silencio, otras se sienten demasiado mostradas e hipervisibles” (HALBERSTAM, 2008, p. 139).

Para abordar, especificamente a hipervisibilidade lésbica, podemos operar com o conceito de ‘masculinidade feminina’ de Halberstam (2008), que, grosso modo, refere-se a uma masculinidade sem homens, alternativa à hegemônica, produzida no corpo das mulheres. O trânsito de gênero que permite a ‘performance’ masculina, não é entendido, nessa perspectiva, como exclusividade de transhomens, FTM’s (*female to male*) e transgêneros. Mulheres lésbicas e heterossexuais também podem se constituir em desacordo com os códigos e expectativas de feminilidade sem necessariamente desejarem mudar de sexo ou terem uma sensação profunda de pertencimento “ao corpo errado”, frequentes nas experiências trans.

Halberstam (2008) pensa numa masculinidade vivida por mulheres, porque em sua visão o gênero não se justifica pela biologia, mas também não tem a biologia como base. É a partir das elaborações teóricas de Nicholson (2000) em “Interpretando o gênero” que seu argumento foi construído. Ainda que muitas teorizações feministas tenham postulado que o gênero trata-se de uma construção social, ou seja, algo relacionado ao comportamento humano formado socialmente pela cultura (gostos, vestimentas, modo de ser) e não ao corpo, aos órgãos sexuais, onde a dimensão biológica não foi desconstruída completamente, argumenta Nicholson (2000). Quando dizemos que o caráter não emana da biologia estamos nos opondo ao determinismo biológico, contudo, enquanto a biologia for concebida, por nós, como o lugar da formação do caráter, a dimensão biológica, ainda é contraditoriamente invocada. Na definição da autora trata-se do *fundacionalismo biológico*: a crença de que o sexo não determina o comportamento, mas tem um papel bastante importante, o de prover o lugar onde o gênero será construído, o sexo é convertido em base material para a significação cultural do gênero (NICHOLSON, 2000).

Desconstruir o fundacionalismo biológico, para Nicholson (2000), bem como para Butler (2003) implica em entender que o gênero não apenas diz respeito a personalidade e o comportamento, mas principalmente, ao modo como o corpo é percebido. Não deveríamos nesse sentido, considerar o gênero enquanto inscrição cultural de um sexo autônomo (FOUCAULT, 1985). O gênero precisaria ser compreendido como o meio discursivo e

cultural através do qual o sexo é tanto produzido quanto afirmado como pré-discursivo (BUTLER, 2003; PISCITELLI, 2002).

É nessa possibilidade interpretativa que Halberstam (2008) aposta ao refutar que a masculinidade tenha uma ligação prévia, dada, com os homens. Por tal perspectiva, a masculinidade foi e ainda é um atributo reivindicado e performatizado tanto por homens quanto mulheres, ao longo da história. Todavia, a ligação entre mulheres e masculinidades tem sido bastante ocultada, em comparação com a relação homens e feminilidades (MEINERZ, 2011). A temática não é investigada academicamente, em partes, por conta do rechaço patriarcal direcionado àquelas que são percebidas como “imitação” de homens, e também devido ao debate sobre masculinidades ainda ser, de modo geral, empenhado por pesquisadores homens e suas visões do tema (HALBERSTAM, 2008).

A lesbianidade se entrelaça com as masculinidades femininas, porque as mulheres também podem se emaranhar nos jogos de poder masculino, por privilégio, liberdade, apreciação e por outras mulheres, sem que isso signifique reproduzir a dominação masculina ao ocupar o lugar socialmente atribuído ao homem (MEINERZ, 2011). Assim, ainda que a masculinidade possa ser vivida por mulheres heterossexuais, como bem destaca Halberstam (2008), é efetivamente quando se intersecciona com o desejo lésbico que se torna bastante ameaçadora e potente, já que as experiências lesbianas são o *locus* privilegiado para uma gama de expressões e identificações masculinas, enquanto a heterossexualidade segue com seus limites e graus preestabelecidos para que ela possa acontecer (PLATERO, 2009, MEINERZ, 2011).

A masculinidade feminina está atrelada à hipervisibilidade lesbiana, porque como nos explica Alison Eves (2004), a partir das elaborações de Nestle (1992), historicamente as lésbicas masculinas, *butchs* nos termos nativos norte-americano e europeu ou *caminhoneiras* e *sapatões* nas experiências brasileiras, tem sido a representação visível do desejo lésbico. Em síntese, falamos de sujeitos cujos corpos carregam consigo uma estilística que os “[...] *sitúan en la primera línea de la hipervisibilidad*” (PLATERO, 2009, p.02).

Meinerz (2011) na sua tese de doutoramento “Mulheres e masculinidades: Etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parcerias homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre”, aborda que o “*jeitão*”, categoria emergida do discurso de algumas participantes para se referirem a masculinidade interseccionada com a sexualidade dissidente,

era dado suficiente para que os pares das entrevistadas soubessem de suas homossexualidades. A autora explica que para essas mulheres identificadas com o “jeitão”, o ritual da “revelação da sexualidade” era completamente dispensável, já que não havia nada a ser dito diante do que as pessoas já podiam confirmar apenas pelo olhar: “[...] jeito aponta para uma forma de enunciação da homossexualidade que não passa pela elaboração reflexiva de um discurso identitário e sim pela corporificação ou corporalização de expectativas de gênero masculinas” (MEINERZ, 2011, p. 225).

A hipervisibilidade vivenciada por lésbicas masculinas também se torna evidente para nós, quando percebemos o maior rechaço e exposição a avaliações negativas, violência e isolamento que é direcionado para elas, advindo até mesmo de outras dissidentes que não desejam que essa visibilidade as afetem e possam colocá-las forçosamente para fora do armário.

Durante o estudo “**Mulheres e masculinidades: etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parceiras homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre**” Meinerz (2005), pontua que começou a notar a rejeição sofrida pelas mulheres masculinas entre as lésbicas. Eram empenhadas contra elas desde risadas, piadas e imitações jocosas da masculinidade até o discurso aberto em que pontuavam que não eram iguais aquelas mulheres, pois ser lésbica não implicava em ser menos mulher. Na visão da pesquisadora, ainda que pareça um discurso que versa sobre o outro, ele opera como um discurso de si, em que o sujeito ao rechaçar aquelas mulheres, vistas como “imitação de homens”, afirma a própria normalidade em relação às expectativas de gênero, e mais, que tais comportamentos desrespeitosos estavam relacionados a um disciplinamento de si, em termos de se tornar normal e também capaz de gerenciar a visibilidade da sua sexualidade.

Brandão (2015), na pesquisa “A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade”, desenvolvida em Portugal com dezoito histórias de vidas a respeito da negociação entre a vida amorosa secreta e as relações sociais íntimas, demonstrou que dentre as estratégias empenhadas pelas participantes para ocultar seus relacionamentos das demais pessoas estavam: não manter amizades e proximidades com mulheres atreladas ao estereótipo “lésbica máscula”, bem como, não se apresentar aos outros com uma estética que se afaste da feminilidade normativa. Para a autora, se por um lado as entrevistadas tinham o privilégio de “se passarem”

por heterossexuais, por outro experimentavam a angústia da invisibilidade. Ao reconhecerem o poder que possuíam de gerenciar quem podia e quem não podia ter conhecimento dessa parcela de suas vidas, refletiam que isso era possível efetivamente porque fora da masculinidade feminina a lesbianidade parecia inexistir e esta constatação fazia com que se sentissem desligadas, alheias e deslegitimadas por seus grupos sociais. Numa sociedade ainda bastante heteronormativa, saturada de imagens, propagandas e educação sexistas é realmente difícil supor que apenas a existência de desejos dissidentes, muitos mantidos em segredo como nos casos mencionados acima, seja suficiente para desafiar a heterossexualidade presumida (CALHOUN, 1995; EVES, 2004).

É na intersecção com o gênero também dissidente que reside a maior transgressão da lesbianidade, em termos de se fazer visível e pensável, como corrobora de Calhoun (1995 p. 22-23 [tradução nossa]): “O que estou sugerindo é que o desejo pelo mesmo sexo não representa por si só a lésbica e a torna pensável, a sexualidade deve, de alguma forma, levantar para nós a questão da categorização sexo/gênero antes que ela possa efetivamente representar a lésbica”<sup>7</sup>. Amarrando todo esse debate com o campo da Educação, em especial para contextualizarmos as instituições de ensino, fica mais evidente a nossa empreitada de desenvolver estudos centrados nas lesbianidades. Antecipamos com Halberstam (2008) que as variações na performatividade de gênero no corpo das meninas só são mais toleradas, em relação à desempenhada em meninos, durante a infância, já que na passagem para a adolescência são exercidas também sobre elas forças contínuas de reeducação.

Para Britzman (1996) a prática repousa na crença de que para ter a sexualidade “correta” é pré-requisito desenvolver o gênero adequado. Assim, o processo de (re) feminizá-las tem o intuito de garantir o desejo heterossexual e eliminar a ameaça da lesbianidade (HALBERSTAM, 2008). Por conta disso que a autora Berenice Bento em entrevista à Dias (2014) afirma não acreditar que a homossexualidade tenha sido totalmente despatologizada, pois é por meio das regulações intensas de gênero e pela brecha da “disforia de

7 “What I am suggesting is that same-sex desire does not by itself represent the lesbian and make her thinkable, that sexuality must in some way raise for us the question of sex/gender categorization before it can effectively represent the lesbian.”

gênero”<sup>8</sup> que se seguem, seja em clínicas, famílias ou mesmo escolas, tentando preveni-la ou mesmo curá-la.

Masculinidade feminina ou, no caso a masculinidade lesbiana ao ser compreendida em nosso estudo, abre possibilidades de enriquecer a problematização das negociações, tensões, violências e resistências produzidas no ambiente da escola, quando os corpos dissidentes, no que tange a performatização de gênero e desejo, são de mulheres. Este texto, intenta deste modo fazer aproximações novas que, de algum modo, possam contribuir com os debates já existentes sobre gênero e sexualidade na Educação. Dado que sobre este aspecto em específico, temos os estudos que discutem masculinidades e diversidade sexual na escola, atrelados quase que exclusivamente às vivências de meninos. Os trabalhos acadêmicos, quando consideram as transgressões, privilegiam as experiências de sujeitos que passam das expectativas do masculino para o feminino, raramente o inverso (HALBERSTAM, 2008; PLATERO, 2009a, 2009b).

## A experiência lésbica na escola: mediações lesbofóbicas

O emprego do termo lesbofobia para estudar a partir dele as experiências de lésbicas na educação pode funcionar enquanto auxiliar da crítica geral compreendida pelo conceito de homofobia. Estabelecemos essa conexão, por acreditarmos, em consonância com Gayle Rubin (1989, p. 54) que não devemos restringir a análise da situação das lésbicas em termos de opressão às mulheres:

[...] las lesbianas son también oprimidas en su calidad de homosexuales y pervertidas, debido a la estratificación sexual, no de géneros” o que as faz compartilhar “[...] muchos de los rasgos sociológicos y muchos de los castigos sociales con los varones gay, los sadomasoquistas, los travestidos y las prostitutas. (RUBIN, 1989, p. 54).

---

8 “Disforia de gênero” é um termo médico para designar um estado patológico de não conformação com o gênero atribuído ao nascimento. Está catalogado CID-10 Cadastro Internacional de Doenças como “Transtorno de Identidade de Gênero” seguido em vários países, incluindo o Brasil, no qual a transexualidade ainda não é vista como forma saudável de viver a identidade e sexualidade.

Com efeito, as autoras Viñuales (2002), Gimeno (2010), Platero (2010) e Crawford (2012) nos permitem conceber a lesbofobia como o cruzamento da misoginia e sexismo com a homofobia. Essa produz contextos específicos de vulnerabilidades, onde se situam desde as violências brutais como assassinatos, estupro “corretivos” e assédios sexuais até as hostilizações verbais, micro punições, vigilâncias sutis, movimentos restritivos de controle, (re) educação e adequação às normas. Essas ações expõem não só as dissidentes sexuais, mas todas as mulheres – mesmo as heterossexuais – não enquadradas nos modelos hegemônicos de feminilidade ou alinhadas às formas de masculinidades femininas.

Destarte, o uso do termo lesbofobia se coloca como importante, porque quando evocamos somente homofobia, corremos o risco de não apreender as especificidades e formas menos explícitas da heteronormatividade agir para com as outras dissidências, no nosso caso a lesbiana, mas também há, por exemplo, as travestilidades e transsexualidades, que nos convocam a falar da brutalidade que é a transfobia.

Ademais, pensando em instituições de ensino e na Educação, Rogério Junqueira (2012, p. 294) faz um relato interessante:

[...] durante esses anos de encontros com profissionais da educação de todo o país, algo que me chamou a atenção foi o fato de a maior parte dos relatos docentes referirem-se a casos de heterossexismo e homofobia quase que apenas contra estudantes do sexo masculino. (JUNQUEIRA, 2012, p. 294).

A nosso ver, ainda que, em certa medida, a dissidência sexual de meninos pareça ser mais punida e repudiada na esfera pública, em decorrência da homofobia ser um dos elementos constitutivos da masculinidade hegemônica, temos que considerar também os impactos que a massificação do conceito de homofobia<sup>9</sup> gerou, inclusive nos sujeitos que atuam na escola, que a sintetizam como “o ódio contra gays”, tornando-os “cegos” ou coniventes com suas formas, mais silenciosas, de violentar e adequar meninas à heterossexualidade.

---

9 No Brasil, a palavra “homofobia” passou a ganhar maior visibilidade em 2001, com a criação do Projeto de Lei Complementar nº 5003/2001 que criminaliza a violência homofóbica em âmbito nacional, conhecido atualmente como “PL 122”.

Michael Bochenek e Widney Brown (2001) realizaram uma ampla pesquisa denominada “Hatred In The Hallways: Violence And Discrimination Against Lesbian, Gay, Bisexual, And Transgender Students In U.S. Schools” na qual discutem os contextos, práticas e hostilização e vulnerabilidades vividas por estudantes não heterossexuais. Em relação às experiências de garotas lésbicas os autores pontuam que, no entrelaçamento de sexismo e homofobia, são produzidas variadas formas de assédios velados que, embora não menos graves, por vezes não são consideradas agressões, pelas autoridades escolares. E alertam que essa perspectiva não foi exclusividade de sujeitos heterossexuais, segundo os pesquisadores, parte considerável dos jovens gays participantes do estudo também “[...] Mostraram ter visões muito sexistas e por vezes homofóbicas sobre as lésbicas” [tradução nossa]<sup>10</sup>. O que nos leva novamente a afirmar a necessidade de empreender investigações que centralizem as experiências lésbicas, diante da misoginia e sexismo que seguem encobertos em narrativas universais de tolerância à homossexualidade.

No contexto brasileiro, uma pesquisa semelhante à supracitada em termos de abrangência e apropriação por parte dos estudos de gênero e sexualidade na educação é a “Juventudes e Sexualidades” de Castro, Abramovay e Silva (2004). A respeito do *lesbianismo*, as autoras explicam que foi menos evidenciado pelos e pelas jovens, pais, mães e profissionais da educação que participaram do estudo em comparação com a sexualidade gay. Entretanto, isso não se configurou como espécie de aceitação e respeito: “[...] há, entre jovens, maior censura e autocensura em relação à homossexualidade feminina, é comum o tratamento depreciativo e por pseudobrinCADEIRAS” seus posicionamentos são “[...] tão estigmatizados, nos discursos, quanto à homossexualidade masculina” (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004, p. 284).

Por fim, para complementar esses dados, que evocamos, apesar de sua distância temporal, devido ao alcance e destaque nos debates acadêmicos, apresentaremos alguns aspectos da lesbofobia nos trabalhos realizados mais recentemente pelas pesquisadoras: Cavaleiro (2009), Oliveira (2010) e Fortes (2013), que também denunciaram as hostilizações e ausência de suporte encontrados em espaços educativos sentidos por garotas não-heterossexuais.

---

10 “[...] expressed very sexist and sometimes homophobic views of lesbians.”



O argumento de Halberstam (2008), a respeito da tolerância para com as desobediências de gênero em meninas diminuírem assim que as garotas deixam a infância, se figura na história de vida de Dandara de 28 anos, uma das três participantes do estudo de mestrado de Fortes (2013) “A escola e a educação não escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente”, feito na Universidade Federal do Piauí.

A narrativa construída, pela egressa, sobre a escola é positiva até os 11 anos. Dandara bem como as demais investigadas, relata a liberdade e o prazer que tinha no espaço da escola, através das brincadeiras e de uma sociabilidade ainda não tão marcada pelas normas de gênero. A partir do momento que as crianças vão amadurecendo e as avaliações são mais rotineiras para designar as “garotas desejáveis”, a feminilidade se mostra cada vez mais atrelada a heterossexualidade e a pele branca, Dandara expõe uma trajetória escolar dolorosa, que segundo ela deixou impactos profundos em toda a sua vida (FORTES, 2013).

Na 5ª série, já fragilizada pelo do racismo, a aluna teve sua primeira experiência lesbofóbica:

Eu lembro, na 5ª série, eu fiquei reprovada na 5ª série. Aconteceu um fato com o meu professor de inglês, que não foi relacionado à cor da pele. **Mas, com 11 anos, eu era bem estereotipada**, era bem calada e eu tenho déficit de atenção, hiperatividade, então, meus professores sempre diziam pra mamãe que eu era uma pessoa muito desligada e desinteressada. **O meu professor** de inglês, uma vez, na hora da chamada, ele, o meu número era o número 4, em vez dele chamar o número 4, ele **chamou sapatão**. Né...E eu não respondi. Ele chamou duas vezes e na terceira vez ele chamou o meu nome. E eu não respondi. Ele me reprovou por falta, porque, desde aquele dia, eu **nunca mais respondi à chamada**. E **ele fazia questão de me humilhar**, de mostrar pros meus colegas minha nota. Não foi relacionado à cor da pele, mas foi relacionado à minha orientação sexual. **Com 11 anos...** (DANDARA, Conversa do dia 10 de março de 2013, Teresina-PI). (FORTES, 2013, p. 67-68).

O relato segue e Dandara explica à pesquisadora que ela tinha um jeito “másculo”, que não era feminina, por isso acredita que foi chamada de “sapatão” tantas vezes por este professor, e consequentemente pelas outras



crianças. Ela pontua que a experiência lhe trouxe imensa dor, haja vista que ela ainda não havia sequer pensado sobre sua sexualidade. É o outro, e por meio da injúria, que atribuiu, deu veredito sobre quem Dandara era.

Deste modo, enquanto aluna, começou a sentir-se muito exposta, envergonhada, como se tivesse uma sexualidade grotesca, abjeta, animal-esca, desumanizada, pois as ofensas mesclavam o racismo com a lesbofobia, de “macaca” a “sapatão”, ainda menina se percebia muito visível e marcada pelo olhar do outro, o que a levou a acumular faltas na escola e a reprovar novamente, desta vez a 7ª série. Quando ia à escola, lembra que a solidão imperava em seu cotidiano, mesmo tendo outras estudantes negras em sua turma e ela esperar um tipo de solidariedade para enfrentar a violência, Dandara nota que isso não se efetivou porque as injúrias eram mais direcionadas a ela, por conta de sua masculinidade. Assim, as outras meninas negras não a viam como semelhante, pelo contrário, compreendiam e compactuavam, em certa medida, com o racismo voltado para ela. Em função da lesbofobia, não queriam estar na companhia de “[...] Dandara, a sapatão da 7ª série”, como diziam as pichações (FORTES, 2013, p. 70).

Os dados trazidos pelo estudo de Fortes (2013) corroboram para a questão da visibilidade e maior exposição a hostilizações presentes nas experiências escolares de garotas mais próximas da masculinidade feminina. A pesquisadora inclusive enfatiza a grande diferença no que representou a escola para Dandara em relação à narrativa de Luiza, outra participante de sua pesquisa, que vive a identidade de gênero mais coerente com os padrões previstos na feminilidade hegemônica. Para a última, ainda que negra e lésbica, não foi alvo preferencial de preconceitos e discriminação nas instituições de ensino, não porque considerava o lugar seguro e protetor, pelo contrário, por justamente prever e sentir a possibilidade de sofrer agressões passou a construir uma barreira de proteção para si mesma, semelhante àquelas que foram entrevistadas por Brandão (2015). Elas, como modo de evitar a lesbofobia, empenhavam-se no dia-a-dia a construir a discrição.

Em outros termos, utilizar o privilégio de ser feminina, e a aceitação social maior que existe nas amizades e proximidades íntimas entre mulheres, para ocultar a lesbianidade; tornar-se um sujeito, aos olhos dos outros, assexual, reservada, interessada nos estudos, alguém que não compartilha com os seus pares as afetividades, namoros, anseios, primeiras experiências entre outros aspectos da vida amorosa e sexual (FORTES, 2013).

No trabalho de Cavaleiro (2009) “Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas” desenvolvido na Universidade de São Paulo, também podemos associar as formas de violência mais explícitas no ambiente educativo às masculinidades femininas. A participante do estudo, Gabriele de 17 anos, que relatou sofrer lesbofobia, em especial por meio do xingamento *sapatão*, é justamente a estudante que gosta de andar de *skate*, que usa blusas e calças largas, que não gostava de brincos, lápis, batom e nem blusinhas femininas” (CAVALERO, 2009, p. 148). No seu caso, semelhante à Dandara, os outros assignaram sua homossexualidade e de forma que a inferiorizasse, e isso ocorreu antes mesmo que ela pudesse ter propriedade para elaborar um discurso sobre si mesma:

[...] as pessoas (colegas da outra escola que estudava) **zombavam de mim**, ficavam zoando e **me chamando de sapatão** [...] ficava nervosa, e às vezes batia nos meninos e nas meninas também [...] eu ficava irritada [...] acho que [...] no fundo sabia que sentia atração por meninas mas **o jeito que falavam disso era ruim** e me deixava confusa. (CAVALERO, 2009, p. 149 ).

A confusão sentida pela garota é o efeito profilático que a ofensa lesbofóbica adquire no contexto escolar, nas palavras de Caetano (2005, p. 108) o “[...] lugar sacralizado da escola também a projetou para o espaço das ações profiláticas e acima de tudo embrionárias do indivíduo para futuro”, desta forma, se refletirmos que a instituição escolar não é pensada fora da produção de masculinidades e feminilidades heterossexuais (CAETANO, 2016) a injúria é uma espécie de preventivo, que tem triplo movimento: ofender quem é dissidente; afastar a homossexualidade; e, por último, fazer com que o sujeito a quem o xingamento se direciona não deseje ser aquilo que foi dito, que ele mesmo se empenhe em expulsar de si, a lesbianidade (ERIBON, 2008; CAETANO, 2016; BRAGA, 2014).

Então, vemos que a estudante Gabriele desconfiava que gostava de meninas, mas passa por um mal-estar ao perceber que isto é visto de forma negativa pelos outros, logo, as sensações se embaralham: por um lado, por pior que fosse a palavra ‘sapatão’ da forma empregada ali, a estudante sabia que ela era usada para descrever algo que lhe era familiar (meninas que gostam de meninas), de outro se sente nervosa e chega a agredir os e as

outras estudantes porque não quer ser aquilo que dizem, já que da forma que dizem, deve se tratar de algo essencialmente ruim. *Sapatão* é usado neste contexto para descrever uma pessoa monstruosa, nojenta e grosseira. Neste caso, como afirma Bento (2011, p. 552) “[...] quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo”.

Outro ponto interessante nos dados produzidos no trabalho de Cavaleiro (2009) é a relação que o corpo da escola, os e as professoras, os e as diretoras e coordenadoras e coordenadores estabeleciam com as meninas não-heterossexuais que não dissimulavam a sexualidade. A discriminação aparece de forma sutil em supostas “práticas de proteção” para as próprias estudantes. Nas rodas de conversa e nas observações que a pesquisadora realizou na escola emergiam discursos a respeito do corpo pedagógico não estar preparado para ver duas meninas juntas, as sensações de desconforto que as mesmas causariam nesses profissionais e nas e nos demais colegas e a necessidade de se preservarem da violência. A instituição participante da investigação, pelo que as garotas relatavam, permitia o namoro entre estudantes de vivências heterossexuais, ainda que com regras mínimas de demonstração, contudo essa regra não se aplicava às vivências lésbicas e bissexuais, sob a justificativa de que a exposição poderia causar situações de violência física e/ou verbal. Quando duas garotas resolveram desafiar a norma se beijando na escola, foram chamadas para uma reunião na sala da coordenadora, com o objetivo de avaliar o que seria feito diante do ocorrido. No diálogo com a pesquisadora uma professora explica o que foi recomendado as duas alunas:

Quando vocês duas decidem dar um beijo na boca, vocês sabem que não vão mais passar pelo corredor, despercebidas, todas vocês serão apontadas, faladas. Então o que vocês querem (é) uma vida normal? Vocês querem chamar atenção, vocês querem viver o amor de vocês da forma que acham que devam? Essa atitude vai fazer com que fiquem procuradas aqui dentro. [...]. (CAVALERO, 2009, p. 138 [grifos nossos]).

É interessante notar que existe um tom de ameaça nessa conversa realizada a portas fechadas. A violência existe e a professora é consciente do fato, a questão importante neste caso é que a lesbofobia é transferida como

total responsabilidade das estudantes, isentando a escola de seu compromisso legal de promover a igualdade de acesso e permanência na instituição de ensino. A mensagem é de que, a partir do momento que as meninas façam questão de “viver o amor” delas, a escola nada poderá fazer, devem arcar com as consequências sozinhas.

Contudo, as outras alunas e alunos heterossexuais da escola não lidam com tamanho fardo, pelo contrário, as entrevistadas demonstram bastante insatisfação ao perceberem que os casais de meninos e meninas eram favorecidos pela prática da “vista grossa” quando ultrapassavam os limites pré-estabelecidos pela escola para namorar, não recebiam olhares de reprovação e repulsa, alguns contavam com torcida e elogios de funcionários (CAVALERO, 2009).

Outro preço que a lesbofobia impõe as garotas que reivindicam a sua lesbianidade é a fiscalização, desvalorização e tentativas de desmantelar suas amizades, afetividades e elos com outras garotas no espaço da escola. A preocupação, de acordo com a investigação de mestrado de Oliveira (2010) “A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar” desenvolvido na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é de que a maior proximidade, afetividade e intimidade que as mulheres compartilham em sua socialização facilitem às lésbicas “corromperem” as outras garotas não-heterossexuais. Podemos observar esta visão na fala de três garotas participantes do estudo, respectivamente:

Eu não sou muito de incentivar [...], mas a visão da direção da questão da escola, já é que você vai influenciar a cabeça dessa menina, sendo que eu sou mais nova, só tenho mais série, tudo acha que você vai influenciar aquela pessoa, que você quer manipular aquela cabeça a seu favor, sendo que não, você faz se você quiser. Eu vou pedir pra ficar com a M, ela vai ficar comigo só porque eu pedi? Nunca! Ela fica comigo se ela quiser [...]" ( OLIVEIRA, 2010, p. 62-63 [grifos nossos]).

Teve vezes de ter uma coordenadora que a diretora colocou pra me vigiar e aí eu até brincava, porque eu acho que era única forma que eu tinha para espairecer. E aí eu falava assim: “Coordenadora vamos no banheiro que eu quero fazer xixi, eu tô com vontade, você pode me acompanhar?” Porque de qualquer jeito elas sempre me acompanhavam, onde eu estava elas estavam assim ó

(neste momento, a entrevistada aponta um dos olhos com o dedo indicador): fiscalizando, olhando. [...]” ( OLIVEIRA, 2010, p. 63 [grifos nossos])

“Na escola eu sofri um pouco, no ano que eu entrei aqui, eu entrei no segundo ano, eu cheguei uma semana só, a primeira pessoa que eu me liguei foi com a P por causa do handebol, aí a diretora na primeira semana, já na primeira semana, me chamou. “Por que você tá andando com a P.?” que não sei o que... “Ela não é boa influência para você”. Eu falei: “Não, não tem nada de mais”. Até então eu não sabia da P, falei que era por causa do handebol. Ela me dispensou. Aí depois eu comecei a andar com outro pessoal que era também, aí ela não veio falar comigo, ela chamou automaticamente meu pai...” ( OLIVEIRA, 2010, p. 63 [grifos nossos])

Oliveira (2010) expõe no seu trabalho como era doloroso para as entrevistadas lidarem com essas práticas no dia-a-dia da escola, se sentiam segregadas, expostas, com suas vidas frequentemente revistadas e alvos de conselhos e intervenções. Para a pesquisadora, a sexualidade das meninas era rearticulada à ideia de doença infectocontagiosa, a lesbianidade era um desvio, assim, para evitar que contagiassem as outras garotas “saudáveis” (heterossexuais) era preciso marcá-las, segui-las e desmanchar suas alianças. Essa percepção de contágio também aparece em Cavaleiro (2009):

[...] parecia que tinha **uma doença contagiosa**, que **não podia falar de muito perto** ou **que você vai agarrar a pessoa** ou ela vai pegar essa doença. Era essa reação que eu percebia pelo olhar diferente. Essa reação é algo parecido **como nojo**. Algo nojento é muito forte, não é? **Embrulha o estômago** (Cristália. 17 a. Entrevista individual)”. (CAVALERO,, 2009, p. 157 [grifo nosso]).

A partir deste último relato, quando Cristália diz que parecia “que você vai agarrar a pessoa” é possível notarmos que a estudante lésbica se converte em alguém intruso, no olhar do outro, como se o seu desejo fosse incontrollável, capaz de fazê-la tomar as outras mulheres à força.

Larkin (1997), que desenvolve estudos em educação na perspectiva feminista na Universidade de Toronto – Canadá, em seu texto “Lesbophobia, Homophobia and Sexual Harassment” de seu livro “Sexual Harassment: High School Girls Speak Out” fala que as homossexualidades – em contextos

escolares – andam de mãos dadas com as concepções de “assédios sexuais”. Especificamente no caso das meninas, a autora demonstra como interesses, sentimentos ou mesmo amizades de garotas lésbicas podem ser interpretados –erroneamente – como abuso, perigo e assédio sexual, por parte de outras alunas heterossexuais e, em certa medida, é alimentado na própria escola.

Ainda que as instituições não promovam abertamente a violência lesbofóbica contra meninas lésbicas, sutilmente elas são construídas nos discursos que as produzem como pessoas perigosas, excessivamente sexuais, que devem se manter longe. Sobre uma das entrevistas realizada nesse estudo, Larkin (1997), comenta como a não correspondência de sentimento de uma garota heterossexual em relação a um suposto interesse de uma amiga lésbica adquiriu caráter de medo quando a professora intervém:

[...] seus primeiros sentimentos de repulsa rapidamente se transformaram em medo quando uma professora que observou um pouco desse comportamento [dissidente] a advertiu para “ter cuidado” porque a garota [sua amiga] “poderia ser lésbica”. Isso realmente assustou Chen porque ela tinha “ouvido muito sobre as lésbicas, do que elas podiam fazer com você”. Ironicamente, nenhum/nenhuma docente havia alertado qualquer uma das jovens a respeito dos estudantes do sexo masculino, que eram de longe, os perpetradores mais comuns de assédio e outras formas de abuso na escola. (LARKIN, 1997, p. 73 [tradução e grifos nossos])<sup>11</sup>.

A partir do exposto até aqui poderíamos questionar se realmente a lesbianidade é tão inofensiva quanto gostariam os discursos baseados em dados quantitativos para avaliar índices de violência. Acreditamos em consonância com Larkin (1997), bem como as elaborações de Rich (1980) que no jogo das interações heterossexuais – em que estão inclusas diversas formas de abusos que não são alertadas ou questionadas pelas instituições educativas – a

---

11 [...] *her initial feelings of revulsion quickly changed to fear when a female teacher who observed some of this behaviour warned her to “be careful” because the young woman “might be gay”. This really frightened Chen because she had “heard so much about lesbians, like they could do something to you”. Ironically, no teacher had warned any of the young women about male students who were by far the most common perpetrators of harassment and other forms of abuse at school (p. 73)*

lesbofobia, é elemento importante, pois vigia e encaminha os corpos femininos para um único destino: a heterossexualidade.

## Considerações finais

Para encerrar este texto, pontuamos que os dados sobre as violências e discriminações, bem como a carga conceitual que também perpassa o artigo, foram trazidos aqui no intento de chamar a atenção para sua relevância social implicada nos estudos sobre gênero e sexualidade. Ressaltamos que também temos o propósito de relativizar os relatos de violência que surgiram no desenrolar da pesquisa, pois as trajetórias escolares das lésbicas, bem como de outros sujeitos não heterossexuais, ainda que com frequência marcadas por conflitos referentes a sexualidade não devem ser reduzidas a esse aspecto, que ao ser hipervalorizado, oculta as vivências empoderadoras, prazerosas, potentes, subversivas e resistentes dos sujeitos.

Pensamos que o debate não deve desembocar naquilo que DAYRELL (2007, p.1106) chamou de: “[...] visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar” ao abordar os rumos que a discussão sobre os desafios da educação da juventude tem tomado. Ao passarem pelo processo de educação formal, os sujeitos produzem momentos próprios de socialização no ambiente educativo, sociabilidade esta que ressignifica o espaço físico da instituição de ensino (pátio em que ocorre o intervalo, escadas, banheiros, entrada, percurso até a escola entre outros) onde se fortalecem as amizades, afetividades, solidariedades, além de trocas de informações e aprendizagens (DAYRELL, 2007).

## Referências

- BARBOSA, Regina Maria; FACCHINI, Regina. **Dossiê saúde das mulheres lésbicas: promoção da equidade e da integralidade**. Rede Feminista de Saúde, Belo Horizonte. 2006.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2. 2011, p. 549- 559.
- BOCHENEK, Michael; BROWN, Widney. **Hatred in the hallways: Violence and discrimination against lesbian, gay, bisexual, and transgender students in U.S. schools**. Human Rights Watch, 2001.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: Historia e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRAGA, Keith Daiani da Silva. **Homofobia na escola: análise do Livro de Ocorrência Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2014.
- BRANDÃO, Ana Maria. A gestão do segredo: homo-erotismo feminino e relações familiares e de amizade, **LES Online**, v. 7, n.1, 2015, p. 03-16.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003 [1990].
- CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação**. Curitiba: Appris, 2016.
- CALHOUN, Cheshire. The Gender Closet: Lesbian Disappearance under the Sign “Women”. **Feminist Studies**, Vol. 21, No. 1, Spring, 1995, p. 7-34.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO/ Brasil; 2004.
- CAVALERO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo: FEUSP, 2009.



CRAWFORD, Charmaine. **“It’s a Girl Thing” Problematizing Female Sexulity, Gender and Lesbophobia in Caribbean Culture**. 2012. Disponível em: <[http:// www.caribbeanhomophobic.org/itsagirlthing](http://www.caribbeanhomophobic.org/itsagirlthing)>. Acesso em: 06 Abr. 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007.

DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Cad. Pagu*, Campinas, n. 43, Dec. 2014. p. 475–497.

DINIS, Nilson. O Amor entre Mulheres: A tolerância esconderia mais preconceito?. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 142 – 151, jan. / jul. 2014.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 2008.

ESPINOSA, Yuderkis. **Escritos de una lesbiana oscura. Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad em América Latina**, Buenos Aires, Lima, Ed. Em la frontera, 2007.

EVES, Alison. Queer Theory, Butch/Femme. Identities and Lesbian Space. **Sexualities**. Vol. 7(4), 2004, p. 480–496.

FALQUET, Jules France. Lesbianismo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Helene; SENOTIER, Daniele. **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo, Editora UNESP, 2009. p. 122-128.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não-escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2013.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985 [1976].

GIMENO, Beatriz. La doble marginación de las lesbianas. In: SIMONIS, Angie (Org). **Cultura, homosexualidad y homofobia**, vol. II, Amazonia, retos de visibilidad lesbiana, Laertes, Barcelona, 2007. [KINDLE EDITION, 2010]

GUILLEMAUT, Françoise. Images invisibles : les lesbiennes. In WELZER-LANG, Daniel; DUTEY, Pierre; DORAIS, Michel. (Org.). **La Peur de l’autre en soi, du sexisme à l’homophobie**. Montréal/Canadá: VLB Éditeur, 1994.

HALBERSTAM, Jack. **Masculinidad Femenina**. Trad. Javier Sáez, Barcelona-Madrid: E. Egales, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012, p. 277-305.

LARKIN, June. Lesbophobia, Homophobia and Sexual Harassment. In.: **Sexual Harassment: High School Girls Speak Out**. Toronto/Ontario: Second Story Press, 1994, p. 72-74.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia de gênero. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

MEINERZ, Nádia Elisa. **Mulheres e masculinidades: etnografia sobre afinidades de gênero no contexto de parceiras homoeróticas entre mulheres de grupos populares em Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000, p. 9-42.

OLIVEIRA, Lísias Fernandes Brito. **A mulher e o poder da heteronormatividade: uma discussão no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Duque de Caxias: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). In HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Helene; SENOTIER, Daniele. **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo, Ed. UNESP, 2009. p. 111-116.

PLATERO, Raquel Lucas. Entre la invisibilidad y la igualdad formal: perspectivas feministas ante la representación del lesbianismo en el matrimonio homosexual. In: SIMONIS, Angie (Org.), **Cultura, homosexualidad y homofobia**, vol. II, Amazonia, retos de visibilidad lesbiana, Laertes, Barcelona, 2007. [KINDLE EDITION, 2010]

\_\_\_\_\_. **La masculinidad de las biomujeres: marimachos, chicanos, camioneras y otras disidentes**. JORNADAS ESTATALES FEMINISTAS DE GRANADA, 2009a. Disponível em: <[http://www.feministas.org/IMG/pdf/La\\_masculinidad\\_de\\_las\\_biomujeresPlatero.pdf](http://www.feministas.org/IMG/pdf/La_masculinidad_de_las_biomujeresPlatero.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lesboerotismo y la masculinidad de las mujeres en la España franquista. **Bagoas**, n. 3, 2009b. p. 15-38.

RASINES, Paloma Fernández. Homoerotismo entre mujeres y la búsqueda del reconocimiento. In: SIMONIS, Angie (Org.), **Cultura, homosexualidad y homofobia**, vol. II, Amazonia, retos de visibilidad lesbiana, Laertes, Barcelona, 2007.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica, **Bagoas**, v. 4, n. 5, 2010 [1980]. p. 17-44.

RUBIN, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. In: VANCE, C. (Org.). **Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina**. Madrid: Revolución Madrid, 1989. p. 113-190.

SWAIN, Tania Navarro. **O que é lesbianismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TOLEDO, Livia Gonsalves. **Estigmas e estereótipos sobre as lesbianidades e suas influências nas narrativas de histórias de vida de lésbicas residentes em uma cidade do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Assis: Universidade Estadual Paulista, 2008.

VIÑUALES, Olga. **Lesbofobia**, Bellaterra, Barcelona, 2002.

WILTON, Tamsin. **Lesbian Studies: Setting an agenda**, London, Routledge, 1995. [KINDLE EDITION, 2003]

WITTIG, Monique. El pensamiento heterosexual. In.: WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Barcelona/Madrid: Editora Egales, 2006 [1980].

# ETNOGRAFIA DA PRISÃO DE MULHERES: VULNERABILIDADES SOCIOCULTURAIS E EDUCACIONAIS DAS MULHERES PRIVADAS DE LIBERDADE E DE SEUS FILHOS E FILHAS<sup>1</sup>

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos<sup>2</sup> | Sandra Maciel de Almeida<sup>3</sup>  
Paula Almeida de Castro<sup>4</sup>

## Introdução

Este artigo é parte dos resultados de pesquisa intitulada: Gênero e pobreza: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no Estado do Rio de Janeiro (MATTOS; ALMEIDA; CASTRO, 2011). A investigação teve dois eixos analíticos: 1. a

- 
- 1 Uma primeira versão deste artigo foi publicada em maio de 2013 pela Revista Eletrônica de Educação (<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/615> ). Esta versão foi atualizada em abril de 2017. Pesquisa financiadas pelas agências de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).
  - 2 Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Etnografia na Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: etnografia, fracasso escolar, exclusão, educação e ensino-aprendizagem.
  - 3 Professora Adjunta de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Atuou como Assessora-chefe da Assessoria Pedagógica da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/ TCE-RJ), onde foi Professora de Metodologia da Pesquisa do curso de Pós-graduação em Gestão Pública Municipal.
  - 4 Professora Doutora de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba? Centro de Educação. Orientadora de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Coordenadora Institucional do PIBID/UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM) e Pesquisadora associada do Núcleo de Etnografia em Educação (NETEDU/ UERJ). Estudos desenvolvidos na área de Psicologia e Educação utilizando a pesquisa etnográfica com ênfase nos processos de tornar-se aluno, formação de professores, identidade, pertencimento, resiliência.

situação educacional de mulheres privadas de liberdade em instituições prisionais e de internação para o cumprimento de medidas socioeducacionais e 2. as condições de vidas dos filhos e filhas das mulheres privadas de liberdade. A temática foi investigada com as intersecções de gênero, raça, desigualdades e discrepâncias socioeducacionais.

Depreendeu-se das análises realizadas, a situação de vulnerabilidade<sup>5</sup> das mulheres em privação de liberdade como indicadores de desigualdades vivenciadas nos sistemas carcerários e de internação para o cumprimento de medidas socioeducacionais. Os dados produzidos nos revelam a situação de vulnerabilidade enfrentada pelas filhas e filhos quando as mães estão em encarceramento. Essa vulnerabilidade é alimentada/intensificada pela situação de pobreza e pelo descumprimento das Leis brasileiras que, quando não cumpridas violam os direitos humanos.

Neste artigo apresentam-se os resultados referentes a situação de vulnerabilidade do cárcere vivenciado pelas mulheres e seus familiares. No entanto, pela relevância da temática, destacam-se os aspectos da situação socioeducacional revelados durante a pesquisa.

Os relatos das mulheres encarceradas nos informam que, o percurso educacional vivenciado, na maioria dos casos foi frustrado, antes mesmo do cárcere, por conta das múltiplas reprovações, exclusão escolar, uso excessivo de drogas, falta de orientação familiar e necessidade de trabalhar. Reconhecemos a partir dos relatos que o processo de escolarização costuma ser interrompido quando se é presa. Isso para nós é uma incoerência porque a educação é um direito assegurado a todos os sujeitos, independente da condição de liberdade.

No entanto, embora este percurso seja marcado pela exclusão educacional, um aspecto revelado nas entrevistas com as participantes e que, inicialmente tomava-se como certo, diz respeito a ideia de que elas eram, em sua maioria analfabetas ou analfabetas funcionais. Este entendimento foi superado à medida que a singularidade de suas histórias de vida precisava ser compreendida em suas particularidades.

O discurso sobre a escola foi, em muitos relatos, marcado pela contradição. Ainda que a educação nas instituições pesquisadas seja vista,

---

5 As vulnerabilidades fazem com que não se possa viver com um mínimo considerável de dignidade humana. Quando se tem acesso aos serviços sociais básicos, raramente seus direitos são respeitados, impossibilitando que o sujeito possa exercer sua condição de cidadão de fato.

pelas participantes, como um importante espaço de reinserção social, em linhas gerais, elas afirmam que a escola não atende às suas necessidades educacionais.

Neste artigo, apresenta-se o cenário brasileiro com as interfaces de educação e gênero, a abordagem etnográfica como aporte metodológico-epistemológico e os resultados em vinhetas etnográficas, ressaltando a situação de vulnerabilidade das mulheres, participantes da pesquisa. Dentre as oitenta entrevistas foram selecionadas sete com explicações, em linhas gerais, sobre a situação de vulnerabilidade relacionada à privação de liberdade.

## A Pesquisa

A abordagem etnográfica crítica e o sociointeracionismo serviram como bases metodológico-epistemológicas para a realização da pesquisa. Estas bases pressupõem que os estudos sobre cultura são fundamentais para a compreensão da vida em sociedade. Estes incluem: organização social e econômica, estrutura familiar, religião, políticas, rituais, padrões de aculturação e de comportamento ritualizados (PELTO, 1970, p. 18). Pressupõe ainda que, os diferentes aspectos de uma cultura formam um conjunto único e unificado, de peças interdependentes (MEAD, 1973).

A abordagem etnográfica crítica, parte do estudo dialético de diferentes setores da sociedade em contraposição às desigualdades sociais geradas por esses setores num determinado contexto sociocultural, contribuindo para que as contradições ganhem visibilidade e, com isso, aumentem as chances de enfrentamento pelos sujeitos envolvidos.

Para SPRADLEY (1979, 1980), a cultura é como um mapa cognitivo que pode ser revelado, tanto em sua forma implícita, como explícita através da fala. Nessa direção o autor afirma que os membros de um grupo engajam-se em interação social e criam indexadores de expressão. Estes indexadores são termos cujos significados não são universais, pois dependem do contexto em que são expressos. Tal forma de interação social é também explicada por teóricos do interacionismo simbólico podendo auxiliar no entendimento de termos no processo de interpretação e percepção da realidade entre os participantes do grupo pesquisado, pois estes definem e interpretam uns para os outros o significado de suas ações.

Assim, em interação social os participantes sustentam, cortam, redirecionam e transformam os modos pelos quais um se posiciona em relação ao outro em consonância com as linhas de ação do grupo todo (BLUMER, 1967). Neste caso, estes participantes tomam a perspectiva do outro para agir. Para entender como é possível a um indivíduo se colocar na perspectiva do outro é preciso compreender os significados, tanto simbólicos, quanto concretos, manifestos nas instâncias interativas por eles vivenciadas (JACOB, 1987).

A partir dessas bases metodológico-epistemológicas toma-se como foco principal dessa pesquisa um grupo específico – as mulheres em privação de liberdade e seus filhos. Neste sentido, a análise realizada permitiu a compreensão desta cultura como um todo e, ao mesmo tempo como uma cultura singular, visto que o encarceramento consiste em uma situação particular e temporal de um grupo de pessoas excluídas da sociedade por força da Lei.

Para a realização de uma pesquisa com tais características esses princípios foram atendidos dentro das limitações impostas pelo ambiente de pesquisa, cujo acesso e permanência foram complexos e, de certo modo, cercados de cuidados por parte dos pesquisadores<sup>6</sup>, no que se refere a segurança da equipe de produção de dado. A preocupação com os dados coletados se deu por serem estes de natureza sigilosa, pessoal e sensíveis, com indicativos de um descompasso entre o que é idealizado como direitos aos seres humanos e a realidade vivenciada pelas mulheres em privação de liberdade.

Para a realização do estudo foram selecionadas mulheres em privação de liberdade e seus filhos e filhas como sujeitos primários. Como sujeitos secundários foram os parentes dessas mulheres, os agentes disciplinares e socioeducacionais, os diretores das instituições e diretores das escolas das instituições pesquisadas. Os nomes das instituições e dos sujeitos foram modificados mantendo o compromisso ético da pesquisa de preservar a identidade dos participantes.

Cabe destacar que pela dificuldade de acesso direto aos filhos das mulheres, por estarem eles sob a guarda de familiares que residiam em outras

---

6 Esta pesquisa foi realizada pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa foi coordenada por Carmen de Mattos (PROPED/ UERJ) e duas pesquisadoras Paula Castro (UEPB) e Sandra Maciel (PROPED/ UERJ). Dentre os membros da equipe do NetEdu somente essas três pesquisadoras foram autorizadas, pelo setor judiciário, a ter acesso as instituições pesquisadas.

idades do Estado do Rio de Janeiro e em locais de difícil acesso, optou-se por estudar a situação escolar dos filhos a partir das próprias mulheres privadas de liberdade. As mulheres entrevistadas descreveram a trajetória escolar dos seus filhos e filhas com informações que recebiam dos parentes e, em alguns casos, dos próprios filhos em dias de visita.

O *loci* de estudo foram três instituições sendo duas penitenciárias femininas no Rio de Janeiro, que chamaremos neste artigo de Penitenciária 1 (P1) e Penitenciária 2 (P2)<sup>7</sup> e uma instituição para cumprimento de medida socioeducativa de internação, que chamaremos Instituição socioeducativa (IS). Destacam-se, abaixo, as principais características desses espaços.

1) Penitenciária 1 (P1): acolhe as mulheres presas com filhos recém-nascidos - na época da pesquisa a instituição contava com 20 mulheres internas. Nessa unidade a direção estabeleceu que a idade para que os bebês fiquem com as mães varia de 0 a 6 meses ou até 12 meses de idade, dependendo da existência ou não de uma família receptora para a criança - divergindo do exposto na Lei 11.942/2009, no art. 88, que estabelece que a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa. A recepção das crianças, em geral, é feita por um parente, na maioria das vezes, a avó ou a tia, raramente o pai e, mais raro ainda as famílias substitutas.

A opção por realizar uma parte da pesquisa nesta Unidade foi pelo fato de que todas as mulheres internas eram mães de outros filhos, além dos bebês que se encontravam com elas, o que facilitaria atingir um dos objetivos da pesquisa que era o de conhecer a realidade educacional de seus filhos. Além disso, houve o interesse em colaborar com a pesquisa por parte da ex-diretora (no decorrer da pesquisa a mesma foi afastada e substituída), seus funcionários, as mulheres presas e seus familiares.

---

7 Segundo Monteiro (1998, p. 17), a pesquisa qualitativa é essencialmente ética, pois está empenhada em conhecer a fundo as experiências de vida dos participantes. Neste estudo, percebeu-se, ao longo da pesquisa de campo, nas falas dos sujeitos pesquisados um certo embaraço inicial de que os relatos das entrevistas fossem revelados para as autoridades judiciais. Este fato foi superado pela confiança na ética do pesquisador em não revelar a identidade individual das participantes nem das instituições pesquisadas, reduzindo, assim, os riscos de danos aos envolvidos. Desta forma todos os nomes dos sujeitos e instituições descritos neste artigo, por estes motivos, não serão revelados.



2) Penitenciária 2 (P2): unidade de regime fechado. De acordo com o último censo das unidades prisionais de janeiro de 2016 (BRASIL, 2016) sobre o efetivo carcerário desta unidade, a P2 possuía 362 mulheres internadas. As mulheres ficam alojadas, segundo informações fornecidas nas entrevistas, da seguinte forma: em celas individuais, aquelas que trabalham regularmente e que frequentam a escola da prisão; em alojamentos coletivos as que não trabalham ou não frequentam a escola. As mulheres alojadas em celas individuais podem convidar outra mulher do alojamento coletivo para compartilhar do seu alojamento, o que acontece, eventualmente, segundo relatos.

A opção por pesquisar nesta penitenciária ocorreu devido a interpretação da equipe de que neste ambiente, mais do que nas outras instituições do sistema carcerário feminino, havia maior viabilidade técnica para a realização da pesquisa.

3) Instituição Socioeducativa (IS). Neste espaço o interesse pelo estudo das jovens infratoras, internas na instituição, teve início em setembro de 1997. Nesta época foi realizada a pesquisa 'Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro' (MATTOS, 2000). Os resultados desta pesquisa indicaram que muitas jovens eram mães. A idade prevista para a internação varia entre 12 e 21 anos de idade (no máximo) e o tempo de internação depende da medida socioeducacional recebida por cada jovem.

Destacou-se como uma dimensão importante do trabalho de campo a questão do acesso. Houve um longo período de espera pelas autorizações judiciais. A solicitação feita em 6 de maio de 2009 foi autorizada em 05 de abril 2010. Além disso, existiu uma diferença quanto a autorização e acesso aos diferentes espaços para a realização da pesquisa. Pode-se afirmar que este acesso sem restrições nunca foi viabilizado em nenhum espaço pesquisado, mas as restrições foram minimizadas pela interação cordial e colaborativa entre a equipe de pesquisa e os funcionários das instituições.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se a entrevista etnográfica para a obtenção dos dados com duração de tempo variando entre 40 minutos e 2 horas registradas em áudio e vídeo e posteriormente, transcritas. As oitenta entrevistas realizadas permitiram que as mulheres relatassem suas percepções e apreensões quanto às suas vidas e a de seus filhos, de modo claro e pertinente para os objetivos da pesquisa.

Complementar à pesquisa de campo foram analisadas leis e documentos de registro educacional das mulheres em privação de liberdade, incluindo a vida escolar, os resultados semestrais de aproveitamento, a infração cometida, quando informada pela participante, e a vida familiar.

Para realizar a análise dos dados, optou-se pelo método indutivo e os procedimentos contínuos e progressivos. As questões foram sendo reformuladas a partir das análises realizadas e dos resultados obtidos, de modo a garantir não somente a objetividade, como também para tentar conservar a subjetividade tanto das participantes quanto de cada membro da equipe de pesquisa, em especial das pesquisadoras que realizaram as entrevistas etnográficas. A cada semana de visita ao campo, os dados foram colocados em uma dimensão crítica para fins de reformulação e compreensão. As entrevistas foram assistidas em reuniões coletivas com a equipe e redimensionadas de acordo com as questões e objetivos da pesquisa. Assim, foram sendo ajustados os mecanismos de questionamento para que o foco do trabalho fosse aprimorado com o decorrer das entrevistas e das visitas.

Dentre os temas que emergiram das análises, foi recorrente a situação de vulnerabilidade com o encarceramento das mulheres, além da intergeracionalidade na história da vida criminal, a pobreza como limite e o papel da escola na vida de crianças com mães privadas de liberdade. Entretanto, esses temas se entrelaçam nos relatos apresentados nas vinhetas etnográficas, de modo interdependente, evidenciando um emaranhado de desigualdades e dificuldades na vida das participantes.

## **O cenário brasileiro: educação e gênero**

No Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar, Senegal, no ano 2000, o governo brasileiro reuniu-se com governantes de outros 164 países para avaliar o progresso da Educação para Todos entre a população brasileira. Nesta avaliação reconheceu-se serem inaceitáveis as desigualdades educacionais entre pessoas de diferentes grupos sociais no Brasil. Pessoas socialmente desfavorecidas como as mulheres, os pobres e vulneráveis foram considerados como prioridade para o desenvolvimento de uma política de educação.

A fim de enfrentar essas desigualdades foram traçados seis objetivos e metas que se tornaram indicadores para o monitoramento dos avanços que

deveriam ser alcançados até 2015 por esses países. O Brasil, desde então, estabeleceu as seguintes metas para a Educação: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola, 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, 3) Todo aluno com aprendizado adequado a sua série, 4) Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos e 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Em 2015, no 'Relatório Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios' (UNESCO, 2015) foram identificados grandes avanços no atendimento das metas estabelecidas em Dakar, embora, o Brasil tenha ficado entre os 53 países que ainda não alcançaram todas elas.

Entretanto, na medida em que o Brasil avança outros países igualmente empenhados nesta tarefa, já vem alcançando patamares bem maiores de igualdade de gênero. Esses dados foram anunciados pelo Fórum Econômico Mundial, através do seu relatório anual intitulado: Indicador Global de Disparidades de Gênero 2011 (*Global Gender Gap Index 2011* - HAUSMANN; TYSON; ZAHIDI, 2011), que buscou quantificar as disparidades de gênero e acompanhar seu progresso ao longo do tempo. Dentre os 135 países avaliados em 2011, o Brasil apresentou uma das maiores discrepâncias de gênero passando da 67ª em 2006 para a 82ª posição em 2011.

Na atual conjuntura política, as mulheres têm ocupado funções importantes no cenário mundial. Entretanto, mesmo em países onde as mulheres estão na liderança, a equidade de gênero ainda é uma questão complexa e que demanda políticas de enfrentamento dessa realidade.

No Brasil, quanto à promoção de políticas públicas para as mulheres, destaca-se, nos últimos anos, a criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. A Secretaria, criada em 2003, com status de Ministério, foi um avanço para a promoção de políticas de igualdade de gênero no país, dentre elas destaca-se a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), que completou uma década em 2014.

Dentre os princípios norteadores do I PNPM estão os da igualdade e respeito à diversidade, da equidade, da autonomia das mulheres, da laicidade do Estado, da universalidade das políticas, da justiça social, da transparência dos atos públicos e da participação e controle social.

O II Plano (II PNPM/BRASIL, 2008, p.100), ao tratar do “enfrentamento de todas as formas de violência contra as mulheres”, tem como prioridade “promover os direitos humanos das mulheres encarceradas” e “ampliar o

acesso e a permanência na educação de grupos específicos de mulheres com baixa escolaridade”. Este objetivo deverá ser alcançado através de ações de promoção e ampliação da alfabetização e da continuidade da escolarização de mulheres em privação de liberdade, egressas do sistema prisional, bem como para seus filhos.

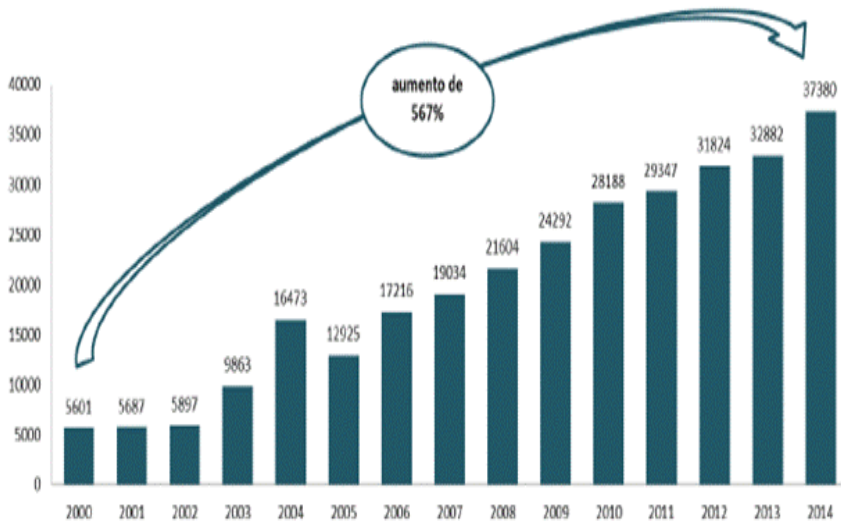
O último Plano (PNPM/ BRASIL, 2013, p. 44) publicado pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres tem como um de seus objetivos reduzir os índices de todas as formas de violência contra as mulheres, dentre eles, assegurar a existência de estabelecimentos penais femininos, loci desse estudo, de acordo com os padrões físicos e funcionais que garantam a saúde e dignidade das mulheres em situação de prisão.

Quanto aos avanços registrados com a criação da Secretaria é importante destacar que em 31 de agosto de 2016 a Presidenta eleita Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidenta da República e após processo de impedimento foi substituída pelo seu vice Michel Temer. Dentre as primeiras ações deste governo está a extinção da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, que, no governo anterior tinha status de Ministério, tendo ficado, no atual governo, submetida ao Ministério da Justiça e Cidadania.

Cabe destacar que, aos objetivos estabelecidos no último PNPM com relação ao atendimento socioeducacional nos sistemas penitenciário e de ações socioeducativas os dispositivos legais que amparam tanto a mulher privada de liberdade, quanto seus filhos não estão sendo atendidos. E isso aponta para a ineficácia de políticas públicas específicas para o cumprimento destes dispositivos.

Dados de 2014 mostram que no período de 2000 a 2014 o aumento da população carcerária feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 220,20% refletindo, segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN MULHERES- (BRASIL, 2014, p. 5) a curva ascendente do encarceramento em massa de mulheres, conforme figura a seguir:

Figura 1: Evolução da população de mulheres no sistema penitenciário brasileiro - 2000 a 2014.



Fonte: INFOPEN Mulheres (BRASIL, 2014, p. 10)

Em relação à infraestrutura, o levantamento (BRASIL, 2014, p. 18 e 19) destaca que, menos da metade dos estabelecimentos femininos que custodiam mulheres, dispõe de cela ou dormitório adequado para gestantes (34%), nos mistos esse número cai para 6% das unidades. Quanto à existência de berçário ou de um centro de referência materno infantil, o relatório aponta que apenas 32% das unidades femininas, dispunham desse espaço, no caso das unidades mistas o número é de 3% do total. Quanto ao atendimento dos filhos e filhas de mulheres presas, apenas 5% das unidades femininas dispunham de uma creche, sendo que não foi registrada nenhuma creche instalada em unidades mistas.

Esses dados demonstram que os estabelecimentos penais ainda não atendem as necessidades básicas das presas, garantidos pelos dispositivos legais que regem o atendimento das mulheres em situação de privação de liberdade.

Os direitos das mulheres privadas de liberdade são regidos pela Lei de Execução Penal de nº 7.210/84, para o atendimento e a assistência

educacional de mulheres presas, internas, egressas e de seus filhos e a Lei n° 8069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Quanto a esta assistência, a Lei 7. 210 de 1984, seção V, nos artigos 17°, 18°, 19°, 20° e 21°, reconhece ser esta o dever do Estado. Ressaltam-se:

SEÇÃO V- Da Assistência Educacional. Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa. Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico. Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição. Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL/LEI 7.210, 1984).

Enquanto que para o atendimento a gestante, parturiente e seus filhos a Lei n° 11.942, em seus artigos 14, 83 e 89, publicada em 2009, assegura a assistência, nesses casos, alterando a redação da Lei 7.210/84:

Art. 14. § 3°. Será assegurado acompanhamento médico à mulher, principalmente no pré-natal e no pós-parto, extensivo ao recém-nascido.

Art. 83 § 2° Os estabelecimentos penais destinados a mulheres serão dotados de berçário, onde as condenadas possam cuidar de seus filhos, inclusive amamentá-los, no mínimo, até 6 (seis) meses de idade.

Art. 89. Além dos requisitos referidos no art. 88 a penitenciária de mulheres será dotada de seção para gestante e parturiente e de creche para abrigar crianças maiores de 6 (seis) meses e menores de 7 (sete) anos, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa.

Parágrafo único. São requisitos básicos da seção e da creche referidas neste artigo: I – atendimento por pessoal qualificado, de acordo com as diretrizes adotadas pela legislação educacional

e em unidades autônomas; e II – horário de funcionamento que garanta a melhor assistência à criança e à sua responsável (BRASIL/LEI 11.942/2009).

No caso das mulheres que se encontram internadas nas instituições para jovens infratoras devem ser observados os dispositivos da Lei nº 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL/ECA, 1990). Nele está prevista a garantia do direito da mãe e do bebê de permanecerem juntos após o nascimento.

Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde. Art. 9º. O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.[...] V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe. (BRASIL/ECA, 1990).

Em 2017, foi publicada a Lei nº 13.434, de 12 de abril, que alterou o Código de Processo Penal vedando o uso de algemas em mulheres grávidas durante o parto e em mulheres durante a fase de puerpério imediato.

Os pressupostos legais, aqui destacados, em comparação com os resultados da pesquisa, apontaram para a necessidade de assegurá-los para as mulheres em privação de liberdade e seus filhos e filhas. Neste artigo, apresenta-se parte dos resultados da pesquisa em questão, tendo como objetivo compreender a dinâmica dos processos que contribuem para a manutenção das desigualdades e discrepâncias socioeducacionais e de gênero, de modo a construir indicadores que possam informar sobre a possibilidade de melhorias das políticas e dos programas orientados para este grupo.

## **Vulnerabilidade das mulheres privadas de liberdade**

Vulnerabilidade, como uma categoria de análise dessa pesquisa, pauta-se na definição de CASTEL ao relacionar exclusão, desfiliação e vulnerabilidade. Para o autor (CASTEL, 2010), o indivíduo é regulado por uma sociabilidade primária desde o nascimento e regulado por sistemas de regras que estão relacionados ao pertencimento dos indivíduos a família, ao trabalho. Através deste sistema são tecidas redes de interdependência que podem ser afetados e/ou rompidos. A estes rompimentos o autor nomeia

de desafiliação, que num primeiro momento é a ruptura das redes de integração primárias.

De fato, como afirma Castel (2000) “não se nasce excluído, não se esteve sempre excluído, a não ser que se trate de um caso muito particular” (CASTEL, 2000, p. 22). Deste modo, a exclusão é entendida por desafiliação, que ocorre quando uma rede social de pertencimento é rompida, por exemplo; pelo desemprego, abandono ou encarceramento. O autor acrescenta que os sujeitos que são chamados de excluídos se encontram em faixas de vulnerabilidade, onde permanecem sob-risco de exclusão. São pessoas que vivem de um trabalho precário ou instável, que têm uma moradia precária e, dessa forma, podem ficar vulneráveis na área em que se encontram instáveis.

Portanto, faz-se necessário compreender os processos que levam a essa instabilidade, em que pessoas, desequilibram-se ou se equilibram e são transferidas de um lugar para outro. A zona de vulnerabilidade seria o fio que liga os sujeitos às diversas zonas da vida social, na qual podem permanecer por um determinado tempo, embora, instáveis. Castel (1997, p. 26) afirma que é “a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desafiliação”

A vulnerabilidade vivenciada em situação de privação de liberdade é descrita pelas mulheres como um processo de exclusão que ultrapassa as medidas socioeducacionais e penas. A precariedade do sistema penitenciário e socioeducativo conduz mulheres à instabilidade quanto às expectativas de reintegração às redes sociais de pertencimento.

Das situações observadas no campo e relatadas pelas mulheres ao longo das entrevistas, encontram-se as explicações que remetem para a vulnerabilidade em que vivem, bem como a de seus filhos e filhas. Dentre as oitenta mulheres entrevistadas, apenas quatro não tinham filhos. As que declararam serem mães possuíam, em média, três filhos. Sendo que, do total de oitenta, vinte mulheres permaneciam presas com os filhos recém-nascidos.

A vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres em privação de liberdade e seus filhos vão desde o nascimento na prisão, na qual recebem atenção pré-natal precária perpassando pela vivência fora da instituição prisional, na convivência com a família, com os amigos e, por vezes, na escola.

Uma das situações recorrentes nos relatos das mulheres é quando do parto. Relatam que viveram “momentos de terror” uma “realidade à parte” durante a ida ao hospital para o parto e durante o nascimento de seus filhos. Segundo relatos, são submetidas a tratamento desumano por parte das



autoridades hospitalares, dos motoristas dos veículos de transporte das presas e dos agentes que as acompanham, as condições são definidas por elas como “desumanas”.

Esta realidade é descrita por Marina – mulher em privação de liberdade – mãe de sete filhos – quatro meninos (com as idades de 17, 13, 11 e 4 que cursam respectivamente a 7ª, 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental e creche) e três meninas (com idades entre: a recém-nascida – que se encontra junto a mãe na P1 – 6 e 8 matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental). Todos os filhos moram em uma casa construída no quintal da família (na qual residem a avó e um casal de tios), com exceção do filho mais velho que mora com a avó paterna em outra localidade. O marido de Marina já passou pelo sistema penitenciário e não pode visitar a filha recém-nascida, pois é considerado foragido pela Justiça.

Dentre as situações relatadas por Marina destaca-se a ocasião em que estava sendo conduzida ao hospital para o parto de sua filha.

Marina: Deus que me perdoe, foi uma tragédia, porque eu tava lá no X [referindo-se a outro presídio feminino], quando foi dia, sexta feira, dia 04 eu não tava me sentindo muito bem, aí quando foi no sábado eu já amanheci passando mal legal, dia 05, aí as menina lá pediu pra chamar o – (serviço de transporte das presas) lá, que faz o transporte da gente aqui pra pode me leva (para a maternidade). Aí, demoro muito, aí quando eu saí pra pode ir, a mulher me algemou, eu passando muito mal, eu já tava gelada, ela me algemou, me botou atrás, não me levou na frente, e ao invés de me levar direto, foi num outro presídio por aqui perto, porque eu não conheço, pra pega um preso que tava passando mal. Eu falando: moço, eu não aguento mais não, moço eu tô passando muito mal mesmo. Aí ele: ah, espera, espera! (...) aí quando ele entrou em outro presídio eu comecei a bater, bater, bater, porque ela (a filha) já tava coroando. Aí eu algemada, com a algema pra frente, tirei a bermuda e comecei a bater - “moço abre aqui moço”. Aí ele abriu e eu falei: - moço a minha filha tá coroando, pelo amor de Deus, me tira daqui. Ele pegou e falou assim: - não.. Bateu e me deixou trancada lá dentro. Eu tive ela trancada... Pesquisadora: você teve a criança dentro do carro? Marina: sim... dentro do carro. Trancada e algemada (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Marina em agosto de 2010).

Cenas que envolvem o momento do nascimento das crianças, como descrito acima, foram relatadas à equipe em outras entrevistas.

Sobre a precariedade do atendimento à mulher privada de liberdade durante a maternidade, compartilha-se, neste artigo, da explicação de Gomes, Uziel e Lomba (2010) sobre a maternidade no sistema penitenciário:

A situação da maternidade no presídio constitui-se um exemplo da presença do poder judiciário determinando o destino da relação entre as mulheres apenadas e seus filhos. Uma suposta incompatibilidade entre as duas condições - ser mãe e estar presa - parece ser apontada e a cobrança aparece no sentido do aperfeiçoamento do cuidado, e também na intenção de se tirar o bebê da situação de privação de liberdade. Neste caso, vislumbra-se com dificuldade a possibilidade de alguma reflexão que, escapando da lógica que culpabiliza a mulher, ofereça oportunidades para mães e bebês, na escritura de outras histórias para suas vidas. (GOMES; UZIEL; LOMBA, 2010, p.2).

A relação com os filhos é dificultada pela falta de uma estrutura na prisão que atenda as necessidades dessa faixa etária. Na P1 a equipe de pesquisa encontrou uma média de 20 presas com seus bebês. No entanto, embora esta seja uma unidade que atende mulheres e crianças, as condições socioeducacionais atuais de atendimento aos menores de 0 a 7 anos (idade que compreende o período em que a criança pode permanecer com sua mãe encarcerada, de acordo com a Lei) são precárias. Esta precariedade foi reconhecida pela diretora, à época, que ao apresentar a instituição para as alunas em formação para atuar no Sistema Penitenciário (futuras agentes penitenciárias que estavam em visita à unidade), disse que o espaço não era “realmente uma creche, mas sim um abrigo para separar as mulheres com os recém-nascidos”.

No que se refere a permanência das crianças, depreendeu-se das análises que, apesar desse tempo de permanência na P1 ser de até no máximo 06 meses, segundo relatado por funcionários, existiam crianças que já tinham avançado essa idade e continuavam lá. Fato que foi explicado pela impossibilidade de encontrar familiares ou outro encaminhamento para estas crianças.

Este é o caso de Leandra, 38 anos de idade, cursou Comunicação Social em uma universidade pública do Rio de Janeiro até o 3º período. Condenada a 45 anos está presa a 4 anos. É interna da P1 acompanhada de sua filha de

14 meses. Ela tem mais 2 filhos, um jovem de 17 e uma menina de 5 anos de idade. Os dois outros filhos de Leandra moram com a avó que não quer contato com a filha encarcerada e a impede de ter contato com os seus outros dois filhos. O adolescente de 17 anos de idade estuda em colégio público federal no Rio de Janeiro e a menina de 5, a mãe não soube informar se está frequentando alguma escola. A mãe de Leandra tem a guarda dos dois netos, mas não aceitou ficar com o bebê, pois ela não concordava com a gravidez, resultante das visitas íntimas que recebia de seu companheiro na prisão.

De acordo com Leandra, a solução encontrada foi entregar a guarda da criança para outra colega, egressa do sistema, que conheceu durante sua hospitalização para o parto. As implicações para a mãe e a criança entre a permanência na P1 e a entrega para a guarda foram percebidas pelas funcionárias, desta Unidade, como traumáticas para ambas. De acordo com as informações de funcionárias, a criança no período de adaptação com a egressa que ficaria com a guarda, solicitava a mãe, chorava muito, principalmente quando saía à rua se recusando a sair do colo de quem estivesse com ela. Os 14 meses com a mãe na P1, bem como o tempo dos demais recém-nascidos desta Unidade, não foi acompanhado de atividades próprias para esta faixa etária, que pudessem auxiliar na adaptação fora da instituição.

Sobre a permanência de crianças com as mães no cárcere, Serras e Pires (2004) afirmam que esta decisão tem várias facetas. No Brasil, este direito é garantido pela lei de Execução Penal no art. 89, de 2009 que assegura a permanência da criança com a mãe até 7 anos de idade, com a finalidade de assistir a criança desamparada cuja responsável estiver presa. No caso de Leandra, esta legislação não ter sido respeitada acarretou danos para ela e para a criança. Pois, decorridos 3 meses da concessão da guarda a mãe não teve mais notícias da filha durante esse período, a mesma relatou sentir-se “desesperada sem saber sobre a situação da menina”.

Para os autores (*ibid.*, p. 421) “a separação da criança é um aspecto muito marcante para as mães e que está sempre presente ao longo de todo o processo de reclusão destas mulheres”. A vida das mulheres que encontram-se separadas de seus filhos pela prisão está marcada pela preocupação com o bem estar da criança e também com a relação futura entre mãe e filhos. Pois, dentre outros aspectos, segundo Serras e Pires (2004) as mães sentem medo de que a criança não se lembre delas e que as deixe de amar. Como se pode observar na fala de uma das entrevistas de Leandra:

Se eu pudesse ficar com ela aqui (a filha), meu medo não é ela ir pra rua, fica com a minha família, porque eu sei que ela vai ser bem tratada. Meu medo é que ela vai esquecer que eu sou a mãe dela e se eu pega uma sentença alta? (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Leandra em Setembro de 2010).

No caso de Leandra a relação com a mãe afastou-a da convivência com os filhos, ainda que a legislação vigente lhe assegure esse direito. Mesmo quando a separação é inevitável, como no caso de Leandra, a situação de privação de liberdade não pode privar os filhos da convivência, afeto e contato com a mãe.

Leandra: A minha mãe é uma pessoa que faz questão de dizer para os outros que eu estou presa, acho que o maior preconceito ele (o filho) sofre é dentro de casa, com a minha mãe, minha irmã. Eu não tive mais contato com ele depois que... (fui presa). Ele me escreveu uma única carta perto do dia das mães em 2007, (...) Ele bota assim: - não vou te desejar um feliz dia das mães, porque isso seria uma ironia eu te desejo saúde e juízo - Isso é frase da minha mãe. Foi a única coisa que ele mandou pra mim.

Assim, tem coisas que eu entendo (Leandra falando sobre a mãe), quando ela diz que, realmente, eu não precisava estar aqui, isso aí eu entendo. [...] Mas não é desse jeito que ela vai mudar alguma coisa na minha vida, virando as costas e me privando da presença dos meus filhos. (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Leandra em Setembro de 2010).

Relatos como o de Leandra foram comuns nas entrevistas realizadas pela equipe de pesquisa. Vale lembrar que não é somente a ausência de acolhimento pela família ou a natureza da guarda concedida pela justiça que priva as crianças de suas mães e vice-versa. Fatores como a pobreza também foram comuns nas descrições das presas sobre o que as afastam do convívio com a família. A falta de dinheiro para custear as visitas, a distância entre a residência e a penitenciária, a dificuldade em obter acesso judicial, assim como o constrangimento da revista na entrada do presídio, foram citados como obstáculos a serem vencidos pelos visitantes para terem acesso às

jovens infratoras e às mulheres presas, como é o caso de Sheila e de Leila que estão separadas de seus filhos.

Sheila, 27 anos de idade tem dois filhos, uma menina de 7 anos de idade e um recém-nascido que a acompanha na P1. O marido, atualmente, está preso em Volta Redonda e seus filhos moram com a sogra em Resende. Sheila há nove meses não vê a filha de 7 anos. A distância e a falta de recursos constituem barreiras para que as duas se encontrem.

Sheila: Tem 9 meses que eu não vejo ela (a filha), porque eu moro lá em Resende, é longe e ela é muito grudada comigo, quando eu fui presa ela ficou até doente. Eu acho que se eu ver ela vai ser pior, mas eu não sei, acho que vou ver ela eu pedi uma visita pra eu ver ela, mas eu tô com medo dela fica doente [...] ...minha sogra diz que ela vive chorando, me chamando, quer me ver, ela é um grude com o pai dela também (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

Além de não poder vê-la, segundo relato de Sheila, sua filha está tendo dificuldades de relacionamento na escola e na família. Para “controlar o problema” a criança faz uso de medicação psicotrópica.

Sheila Ela (a filha) ficava bem quando eu tava lá, ela é muito agitada, é hiperativa, ela é terrível, ela é triste. Mas ela ia bem, ela gostava de ir pra escola. [...] Agora ela tá tomando até remédio controlado, gadernal, ela tá demais, acho que é porque eu tô presa, o pai, sei lá o que tá acontecendo com ela. Ela tá pintando na escola [...] Ela tá meio revoltada, agitada demais [...] ela tá indo num psicólogo (a diretora da escola particular que a filha estudava antes da mãe ser presa que indicou o psicólogo) (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

A distância entre a mãe e a filha acaba por afetar toda a família que, diante da situação de privação de liberdade da mãe, passa a ter a guarda da criança.

Sheila: Minha sogra diz que não vê a hora d'eu ir embora, pra cuidar dela. Eu também, porque quando eu tava lá ela aprontava, mas era coisa de criança, né, e eu tava lá vendo. Agora não (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

De acordo com o relato de Sheila, a situação vivida por ela e pela filha trouxeram consequências para ambas. No momento da pesquisa, Sheila relatou a angústia de ter que distanciar-se da sua filha recém-nascida. Questionada sobre o momento em que terá que entregar a filha à família, responde:

Sheila: Ai, nossa não quero nem pensar, olha, vou ficar muito mal, minha filha quando eu fui presa fiquei muito mal, nossa, muito ruim ficar sem o filho aqui (Sheila olha para o seu bebê e chora). [...] Acho que eu tiraria uns três anos de cadeia, mas com meus filho aqui, ai, eu ficava (Ela para de falar, chora e beija o bebê que está em seu colo) (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

O recém-nascido, diante da situação de privação de liberdade e da precariedade do atendimento recebido na penitenciária, vive diversas situações de vulnerabilidade além do risco social na escola, na casa e no nascimento.

Sheila: Ela (a prima do marido) foi no hospital ontem pra me vê aí eles deixaram, eles falaram: - você não pode receber visita, mas eu vou te ajudar porque eu tô com dó de você -, porque meu bebê tava pelado, sem roupa, porque lá (na penitenciária) não mandaram nem uma roupa pro meu filho, meu filho ficou desde quarta-feira até o sábado pelado só enrolado num lençol lá do hospital (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

No entanto, o desejo de estar com os filhos, mesmo na prisão, aparece na fala de Sheila ao indicar a vontade de receber um atendimento especializado para a criança que respeite suas singularidades e a convivência familiar.

Sheila: Acho que tinha que ficar com a mãe, aqui, tinha que ter uma escola pra criança estudar, porque a gente deixa os filhos com os outros,

eu não gosto, nunca gostei. Minha filha até os 6 anos não ficava com ninguém, com ninguém, onde a gente ia ela ia (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Sheila em agosto de 2010).

Segue-se a estes relatos a vivência de Leila, 31 anos de idade, seis filhos. No momento da pesquisa encontrava-se na P1 com seu bebê recém-nascido. Os casos de Leila e de Sheila são marcados pela situação de pobreza que dificulta a aproximação delas com os filhos.

Leila é natural de Volta Redonda e seus outros filhos estão com parentes nesta cidade. Seu primeiro e o segundo marido já estiveram presos. Ela relata que, devido a distância e a falta de condições financeiras da família já está a sete meses sem ver os filhos, pois fica difícil para a família visitá-la na penitenciária. Privada da convivência dos filhos, Leila conta com a ajuda da prefeitura e de doação dos familiares para custear as visitas dos seus familiares.

Leila: É muito difícil, porque carta, eu não recebi nenhuma. Eu só fico sabendo quando eles vem aqui, entendeu, aí eu vejo eles, eles me falam. Na escola assim... Eles me contaram, contaram muita coisa, eles querem..., eles falam que tão estudando, que tão com a tia deles, que a tia deles não bate neles, trata deles direitinho. Minha filha de 12 anos que eles pegam mais no pé, porque tá mocinha, fica brincando com moleque e eles não gosta. Mas, fora isso não fala muita coisa.

Leila: ...tá sendo difícil, tanto pra eles, quanto pra mim, né? Porque uma parte, assim, eles não vem me ver, é muito difícil de vim ver [...] mora longe e também não tem condição, né. E quando vem é porque tem uma kombi lá, que o prefeito doa, aí quando vem vê família aqui, eles aproveita e vem me vê. (Fragmento da entrevista realizada na P1 com Leila em Outubro de 2010).

As condições vulneráveis em que vivem as mães com seus filhos nas prisões também foi encontrada na instituição de internação para jovens infratoras, como observamos no relato de Simone, 17 anos de idade.

Simone - cursa o 1º ano do Ensino Médio e está internada pela terceira vez na instituição. Foi presa com sua mãe e à época estava grávida de 7 meses. No momento da entrevista ela era mãe de um menino com 1 mês de

vida que residia com ela na instituição, que, segundo o diretor, estava organizando um espaço para as jovens ficarem com os seus filhos. Quando da realização das atividades de campo a jovem passou a ficar com o bebê em um alojamento provisório.

De fato, foi verificado que não havia, em maio de 2010, acomodações para as jovens manterem seus bebês recém-nascidos junto a elas como é determinado por lei. Entretanto, após a conversa entre a equipe de pesquisa e o Diretor da unidade no primeiro dia de visita, foram providenciados dois berços, colocados no alojamento das jovens. Neste período, de acordo com as observações da equipe e com depoimentos de funcionários e professores, Simone pôde ficar com o seu bebê. Embora a criança tenha sofrido consequências, em termos de saúde, uma pequena erupção na pele devido ao ambiente inadequado para ele, como relatado pela interna:

Simone: não ponho (no berço) ele dorme comigo. E frio, não boto ele pra dormir no berço, bate vento onde o berço tá (não tem como fechar a janela).

Pesquisadora: não tem como fechar, botar uma cortininha?

Simone: tem uma cortininha, mas não serve de nada. Bom que nem precisa ligar o ventilador. Pesquisadora: tem ventilador?

Simone: tem.

Pesquisadora: no verão que deve ter que ligar ...

Simone: por causa dos pernilongo, do calor também.

Pesquisadora: tem mosquito? Simone – tem!

Pesquisadora: mas você tem..

Simone: repelente? Não.

(Fragmento da entrevista realizada Simone em Maio de 2010).

De acordo com o relato de funcionárias da instituição que atende as jovens infratoras, essas mulheres preferem que seus filhos e filhas recém-nascidos fiquem com familiares. Quanto à falta de estrutura na instituição explicações, de um modo geral, revelam que faltam verbas, mas também de que o número de jovens grávidas é muito menor que o de não grávidas. Neste sentido, os funcionários relataram que, de fato, não há prioridade na implantação de uma política de acolhimento às jovens gestantes, parturientes e aos recém-nascidos.



Cabe ressaltar, que em contato realizado pela equipe em dezembro de 2012, a instituição que atende as jovens que cometeram atos infracionais promoveu melhorias e adequações nas instalações para as jovens mães e os recém-nascidos nesta unidade, tendo atualmente, um espaço mais adequado para o atendimento das jovens.

A vulnerabilidade das crianças com o encarceramento da mãe extrapola os muros da prisão. HAGEN e MYERS (2003) afirmam que o encarceramento da mãe pode trazer consequências negativas na vida das crianças, como sensação de perda, medo, vergonha, raiva, insegurança e constrangimento. Outra questão levantada pelas autoras é o medo do estigma<sup>8</sup> proveniente de ter uma mãe presa, o que pode levar muitas crianças a não comunicar seus sentimentos sobre a prisão das mães, mantendo este sentimento escondido.

STELLA (2009) afirma que do ponto de vista social a experiência dos filhos de mulheres presas não corresponde ao modelo de família idealizado, a imagem internalizada da mãe, pelos filhos, é antagônica; a figura ideal de mãe e a figura da mãe delinquente. No entanto, tanto STELLA (2009), quanto HAGEN e MYERS (2003) apontam que a família ou outro cuidador podem amenizar as consequências do aprisionamento materno na socialização das crianças. Como afirma STELLA (2009a) verifica-se que a socialização dos filhos de mulheres presas pode até ser influenciada pela criminalidade e prisão materna, mas tende a ser menos intensa se o sujeito teve a oportunidade de vivenciar a maternagem com outro cuidador (STELLA, 2009, p. 305).

Verificou-se, tanto nos relatos das mulheres privadas de liberdade, quanto de seus familiares, a preocupação com a socialização da criança na escola, em casa e com os amigos. Entretanto, quanto ao encarceramento da mãe estar interferindo na vivência da criança, especialmente na escola, há que se verificar se este é o fator problemático preponderante. Os relatos das mulheres em privação de liberdade referem-se ao distanciamento entre elas e os filhos, proveniente das barreiras para comparecer aos dias de visita.

---

8 Goffman (1978) explica que o termo estigma foi criado pelos gregos para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. Assim os ladrões, escravos e traidores eram identificados em locais públicos pelas marcas feitas com fogo e, assim, mantidos à distância das pessoas moralmente aceitas pela sociedade. A partir desta perspectiva, pode-se inferir sobre as marcas feitas pela própria sociedade naqueles que fogem a regra de conduta moral estabelecida. Estes tornam-se sujeitos estigmatizados.

Este distanciamento reflete-se, ainda, na impossibilidade de acompanhar a vida escolar dos filhos. Em seus relatos afirmam que antes de serem presas eram responsáveis pela educação de seus filhos que agora é entregue aos responsáveis atuais.

Acredita-se que a escola, com seu caráter de formação para a cidadania, poderia ser o espaço de transformação e mudança daqueles que encontram-se em situação de vulnerabilidade pelo encarceramento de suas mães como relatado por Letícia.

Letícia, 25 anos de idade, interna na P2, um filho de 9 anos de idade, matriculado no 5º ano. Seu filho reside com a tia. Letícia explica que o apoio da escola e da família tem sido importante para a superação das dificuldades enfrentadas pelo filho com a sua prisão:

Letícia: Olha quando eu vim presa, eu fui presa dentro de casa, na época que eu fui presa ele tava estudando numa outra escola, mas todo mundo ficou sabendo porque a escola era próxima a minha casa. Ele tava junto comigo, só tava eu e ele no ato da minha prisão. Por um lado foi bom, porque as professoras acompanharam tudo, a assistente social da escola. Hoje em dia ele também faz um acompanhamento com um psicólogo porque na escola não afetou nessa questão do estudo, mas afetou nele ser um aluno um pouco mais agressivo, um pouco mais rebelde. Porque, de alguma forma, a criança acaba botando pra fora. (...) Então, ele teve um apoio bom, tanto da minha família, quanto das pessoas da escola, então não uma diferença muito grande com ele no colégio (Fragmento da entrevista realizada na P2 com Letícia em Setembro de 2010).

Em outro momento, Letícia acredita que o fato de estar presa afeta emocionalmente o filho. A situação criada pela escola e pela família, embora seja vista como positiva por ela, pode estar contribuindo para isto ao explicarem para ele que Letícia “foi viajar” na tentativa de minimizar o constrangimento dele junto aos colegas e vizinhos. Continuando o relato, Letícia fala sobre o Dia das Mães no colégio do filho:

Letícia: ...no Dia das mães, assim, sempre faziam uma brincadeirinha, aí não, a mãe do Vinícius ela tá viajando, então a mãe do Vinícius depois

vai vir pra buscar o presente dela. Mas ele sabendo, tendo a ciência que eu tava presa. [...] teve uma vez que ele teve aqui e eu perguntei, eu falei assim: - filho os seus coleguinhas perguntam pela sua mãe? Aí ele falou: - às vezes pergunta... - aí você fala o que? - eu falo que você tá viajando e quando voltar vai trazer um vídeo game importado pra mim (Fragmento da entrevista realizada na P2 com Letícia em Setembro de 2010).

HAGEN e MYERS (2003) afirmam que crianças com baixo nível de apoio social podem ser prejudicadas com esta solução encontrada por Letícia, sua família e a escola. No entanto, acredita que, muitas vezes, a família busca o sigilo para que o encarceramento materno não constitua um problema para a própria criança, por ser uma situação em que este indivíduo é visto socialmente como desviante podendo classificar seus familiares de forma semelhante, excluindo-os do convívio social.

Situação semelhante, relatada pelas autoras, também pode ser verificada pelo relato de D. Maria (entrevistada durante o dia de visitação), mãe de Laura, 26 anos, interna da P1, mãe de três filhos.

D. Maria, que vai ficar com a guarda do bebê de Laura quando a mesma for sentenciada, diz sentir-se “indignada” com a situação em que se encontram seus outros dois filhos presos e seus netos afastados dos pais. Conta que hoje eles estão sob sua custódia, mas que como diarista, é obrigada a deixá-los sob os cuidados de outros netos menores de 11 e 16 anos, para sustentar a família. Sobre a situação dos netos ela diz:

D. Maria: Eles [os netos] sabem o que aconteceu, a escola sabe, muita gente, crianças maiores, falam pra ele: - tu é filho de presa. (...). O maiorzinho é mais coisa, aguenta calado, mas o outro não.

Não é que ele não quer ir pra escola, é que as professoras, principalmente a professora dele não entende o que ele tá passando. Então tira tudo que é direito dele, porque ele faz a malcriação, porque ele grita, entendeu. Então, tira todo o direito dele, achando que isso vai fazer ele fica mais..., mas não vai, não vai, só piora na minha opinião. A prefeitura mandou um monte de kit, distribuiu pra criançada toda. Eu tenho o irmão dele e mais duas da outra minha filha que estudam na escolar. Todos levaram o kit (de material escolar) pra casa, ele não levou. Não levou.

(Fragmentos da entrevista realizada na P1 com D. Maria em agosto de 2010).

D. Maria ainda relata como tenta solucionar a situação do neto na escola:

D. Maria: Minha outra filha foi lá ontem falar com ela [com a professora], minha filha foi ontem, o marido dela foi, ela não abriu mão. Não abriu mão. Porque ele grita. Ele grita. Ele fala assim, ele é brigão, ele briga, se provoca ele, ele não quer saber. Ele não quer saber se é adulto, se é criança igual a ele, ele vai e diz. Uma criança quando ofende ele nisso aí, ofende ele, ele vai pra cima. A tia (professora) só bota ele de castigo, a outra criança que ofendeu ele não. Então, é o que eu falei. O caso dele com a professora é pessoal'. (...) O outro, o outro não. O outro excelente, tá na dele, sofre com isso, ele sofre. As vezes ele me chama no meio da noite e tá chorando e tá com saudade da minha mãe. (Fragmentos da entrevista realizada na P1 com D. Maria em agosto de 2010).

A situação dos filhos de Laura, netos de D. Maria, é de vulnerabilidade frente às demandas da escola pela ausência da mãe. A avó acredita que os castigos da professora para um de seus netos refletem o não-entendimento quanto a realidade vivenciada pela criança com o encarceramento da mãe.

STELLA (2009) e FAGUNDES (2011) assinalam a dificuldade da escola em lidar com os alunos reais. Fagundes (2011, p.90) destaca a necessidade de teorias que tenham a perspectiva de revelar os alunos reais, que “pensam, alheios aos moldes cartesianos”.

A necessidade da escola em atender aos alunos reais ou a realidade de alunos, é um tema recorrente na fala de alunos, professores, governantes. Este tema ainda orienta a produção acadêmica e a formação de professores desde os anos 70, quando, segundo MATTOS e CASTRO (2005) estudiosos da escola, críticos ao tecnicismo, afirmavam que a escola deveria atender a realidade de seus alunos.

MATTOS e CASTRO (2005) apontam a necessidade de buscar o entendimento do aluno sobre as suas realidades. Para as autoras (*ibid.*, p.107):

[...] dar voz a alunos e alunas não é tarefa simples, requer um análise das entrelinhas da subjetividade, das ideologias, dos preconceitos que encontramos nas narrativas, nas imagens do cotidiano desses alunos. Essa tarefa requer um esforço maior para ressignificar com sensibilidade cultural o mundo desses atores sociais (MATTOS e CASTRO, 2005, p.107).

Assim como apresentado por MATTOS e CASTRO, urge compreender a realidade de mulheres em privação de liberdade, ouvindo-as na tentativa de compreender a situação vivenciada por elas informando sobre o sistema de privação de liberdade como um todo.

Este distanciamento, agravado pela situação de vulnerabilidade em que vivem os filhos com a prisão de suas mães, demarca limites marcados pelas desigualdades sociais e educacionais experimentadas no Brasil, em geral, pela população mais pobre. A realidade dessas crianças, filhos de mulheres em privação de liberdade, pode-se afirmar que é acentuada pela intolerância das instituições, seja ela, a própria família, a prisão, a escola, os hospitais, dentre outras. Faltam às instituições informações para desvelar, respeitar as suas singularidades, o intrincado processo de descoberta e respeito ao outro.

## Considerações finais

Os dados revelados neste artigo delinham de forma singular limites de subsistência de mulheres em privação de liberdade. Condição esta que afeta seus filhos, principalmente em idade escolar. As desigualdades retratam uma fotografia dos direitos do ser humano não condizente com um país democrático e livre como o Brasil, especialmente no que se refere à igualdade de gênero. Essas mulheres e seus filhos vivem o descaso e a ausência de atendimento pelo poder público e pela sociedade, de seus direitos básicos, o que evidencia desigualdades de modo complexo e quase invisíveis à sociedade. As mulheres, quando entendidas pela noção de que a masculinidade é um sinônimo de domínio e a feminilidade de submissão, experimentam as desigualdades de modo mais evidente.

Os dados revelados por essa pesquisa conduzem pesquisadores e pesquisados a refletir sobre o cenário das mulheres privadas de liberdade e de seus filhos e, de que modo a Educação pode contribuir para subsidiar mudanças no sistema carcerário como um todo, atuando como apoio às famílias e crianças, na medida em que contribua para relações mais igualitárias e democráticas, buscando vencer os estigmas naturalizados socialmente.

Os filhos dessas mulheres representam um fio invisível que liga às suas vidas fora do ambiente carcerário. Essas crianças encontram-se tão vulneráveis ou mais, que suas próprias mães. Do ponto de vista socioeducativo, são vítimas, de um modo ampliado, das desigualdades encontradas no sistema

educacional brasileiro. Os relatos das mulheres representam depoimentos de ausência, de impedimento e de vulnerabilização não recebendo a atenção devida.

Ainda que sejam necessários muitos esforços para reverter esse quadro a pesquisa científica no sistema prisional pode constituir uma possibilidade de que essas mulheres e seus filhos e filhas sejam ouvidos como cidadãos na mesma sociedade de direitos de todos e todas.

## Referências

BLUMER, H. Society as symbolic interaction. In: Manis, J.; Meltzer, B. (Eds). **Symbolic Interaction**. Boston: Allyn and Bacon, 1967.

BRASIL. Ministério da Justiça. Censo das Unidades Prisionais e dados agregados. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2016. Acesso em: 20 abr. 2017. Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **INFOPEN Mulheres**. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional, 2014.

Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), para vedar o uso de algemas em mulheres grávidas durante o parto e em mulheres durante a fase de puerpério imediato. Brasília, 12 de abril de 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13434-12-abril-2017-784610-publicacaooriginal-152355-pl.html> Acesso em: 20 de abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Decreto* nº. 7.626, **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília, 24 de nov. 2011. (acesso)

\_\_\_\_\_. *Lei* nº. 13.434, de 12 de abril de 2017. Acrescenta parágrafo único ao art. 292 do \_\_\_\_\_. *Lei* nº. 7.210, de 11 de jul. De 1984. **Lei de Execução Penal**. Brasília, 11 de jul. de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei* nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres. Brasília: Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2ª Reimpressão. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução* nº 03, de 11 de mar. de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Publicada no DOU de 25 de mar. de 2009 - Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas demográficas, n. 23. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. A dinâmica dos processos de marginalização da vulnerabilidade a “desfiliação”. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27. p. 19-40, 1997.

\_\_\_\_\_. As Armadilhas da Exclusão. *In*: CASTEL, R; WANDERLEY, L. E. W.; WANDERLEY, M. B. **Desigualdade e questão social**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 17-50.

FAGUNDES, T. A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. 2011. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES, A. B. F.; UZIEL, A. P.; LOMBA, D.E.N. Singularidades da maternidade no sistema prisional. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 9**: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis.

HAGEN, K. A.; MYERS, B. J. The Effect of Secrecy and Social Support on Behavioral Problems in Children of Incarcerated Women. **Journal of Child and Family Studies**, vol. 12, n. 2, p. 229-242, June 2003.

HAUSMANN, R.; TYSON, L. D.; ZAHIDI, S. The Global Gender Gap Report 2011. **World Economic Forum**, Geneva: Switzerland, 2011

JACOB, E. Clarifying Qualitative Research: a focus on traditions. **Educational Researcher**, vol. 17, n. 1, 1998.

JACOB, E. Traditions of qualitative research: a review. **Review of Educational Research**, n. 57, p. 1-50, 1987.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Análises etnográficas das imagens sobre realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula.



In: BARBOSA, O. I. (Org.). **Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 103-116.

\_\_\_\_\_. Metacognição em sala de aula: um estudo sobre os processos de construção do conhecimento na perspectiva do jovem infrator no Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa** – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

\_\_\_\_\_; CASTRO, P. A. de; ALMEIDA, S. M. de. **Gênero e Pobreza**: a situação educacional dos filhos e filhas de mulheres presas e dos filhos e filhas de jovens infratoras no Estado do Rio de Janeiro. **Relatório de Pesquisa**. Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MEAD, M. The Art and Technology of Fieldwork. In: R. Narroll; R. Cohen (Eds.). **A Handbook of Method In Cultural Anthropology**. New York: Columbia University Press, 1973.

MONTEIRO. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Minas Gerais: Feme, 1998.

PELTO, P. **Anthropological research**: the structure of inquiry. New York: Harper and Row, 1970.

SANTA RITA, R. P. **Crianças atrás das grades: é possível?** *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife, 2007.

SERRAS, D.; PIRES, A. Maternidade atrás das grades: comportamento parental em contexto prisional. **Análise Psicológica**, 2 (XXII), p. 413-425, 2004.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando, EUA: Harcourt, 1980.

\_\_\_\_\_. **The ethnographic interview**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STELLA, C. Aprisionamento materno e escolarização dos filhos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 13, n. 1, Janeiro/Junho, p.21-28, 2009a.

\_\_\_\_\_. Filhos de mulheres presas: o papel materno na socialização dos indivíduos. **Estudos e pesquisas em Psicologia (UERJ)**, ano 9, n.2, p. 292-306, 2009.

UNESCO. **Educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. Relatório Conciso. Paris, 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Ação Educativa, 2001.

# RELAÇÕES DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: CADA DIA MAIS NO CENTRO DO DEBATE POLÍTICO NO BRASIL

Fernando Seffner<sup>1</sup>

## Que tempos vivemos? “É tempo de murici, cada um cuide de si”<sup>2</sup>

Vivemos tempos na academia de falar de conceitos, de produção de conhecimentos e de novas epistemologias. Mas também da conexão disso com a produção de gente, a produção de sujeitos e pessoas, grupos e culturas políticas. E com a incessante produção da norma e da relação que com ela mantemos. A combinação de sinergia entre todos estes movimentos alimenta dois vetores que parecem trazer temores a grupos da sociedade brasileira: a) visibilidade e acolhimento da diversidade; b) ampliação do pluralismo e de direitos para novas identidades. Gostamos muito de apresentar a sociedade brasileira como diversa, rica em diferenças, mesclada e mestiça, e daí derivamos muitas qualidades da identidade nacional. Mas somos também mestres em praticar formas brutais de exclusão e violência com os diferentes e de efetuar o cerceamento dos processos de diferenciação. Também há movimentos mais sutis de “sabotar” avanços de inclusão com manutenção de padrões arcaicos de submissão, como o que se verifica nos

---

1 Licenciado em História e com doutorado em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Coordenador do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero GEERGE. Currículo online disponível em <http://lattes.cnpq.br/2541553433398672>

2 Este dito popular tem origem na Guerra de Canudos (1896-1897), atribuído a um general que abandonou o comando das tropas em momento de pavor, fugindo para tratar de salvar sua pele. Alude ao fato de que em tempos de embates fica difícil manter uma postura de solidariedade e rede social com os demais, tratando cada um de lutar por sua própria vida.

percursos de aquisição educacional e de escolha de carreiras por parte de homens e mulheres<sup>3</sup>. O medo que parte da sociedade brasileira tem do respeito pela diversidade e da ampliação do pluralismo é, claramente, o medo da democracia, praticada apenas em curtos períodos em nossa história. No meio da profusão de marcadores sociais da diferença que fornece densidade ao momento democrático atual no país, escolhemos analisar em particular as questões de gênero e sexualidade<sup>4</sup>.

O texto busca dialogar com dois eixos do XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e Sexualidades, a saber: a) as perspectivas epistemológicas de gênero e sexualidades na produção do conhecimento e b) as transformações pelas quais sujeitos e esferas sociais têm passado e tornado as pessoas mais conscientes de si e das demais com quem compartilham espaços, posições e afetos. Produção de conhecimentos em gênero e sexualidades e transformações nas subjetividades de sujeitos marcados por gênero e diversidade sexual em seu trânsito por espaços, posições e afetos constituem movimentos contemporâneos de encontro das diferenças, nos espaços públicos e privados. Vale lembrar que uma das marcas dos regimes democráticos é a ampliação do pluralismo das diferenças, da noção de direito a ter direitos (LAFER, CELSO 1997) por indivíduos e grupos com diferentes pertencimentos identitários, e a criação de mecanismos de inclusão da diversidade cultural nos espaços de representação política, de políticas públicas, de benefícios sociais. Em outras palavras, a sociedade democrática, tanto no nível da produção de conhecimentos quanto no nível da criação de políticas públicas, busca inserir a todos e a todas no conjunto dos dispositivos que protegem e cuidam da vida, ampliando o leque dos beneficiários e lhes concedendo cidadania, e potencializando assim a noção de direito a ter direitos por parte de indivíduos e grupos sociais.

---

3 Excelente apresentação de resultados de pesquisa sobre o tema pode ser vista em <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2016/08/22/genero-nas-universidades-federais-uma-analise-do-perfil-de-estudantes-por-sexo/> (acesso em agosto 2016)

4 O texto registra os principais elementos da fala feita pelo autor na Mesa Redonda 01: O homem e a homossexualidade - interrogando seus ethos, que contou como expositores com Suely Aldir Messeder (UNEB) e Fernando Seffner (UFRGS), moderador Carlos Henrique Lucas (UFOB), inserida na programação do XII CONAGES <http://www.generoesexualidade.com.br/> evento realizado de 8 a 10 de junho de 2016 em Campina Grande / PB.

Assistimos isso no Brasil com sujeitos marcados por geração (direitos para jovens no estatuto da criança e do adolescente, e um conjunto de direitos para sujeitos mais velhos, na forma do estatuto do idoso, por exemplo); com sujeitos marcados por diferenças de raça, etnia ou cor da pele (legislações de cotas, legislações que garantem mecanismos de acesso de sujeitos por conta da cor da pele em concursos públicos, proteção e direitos dos indígenas, obrigatoriedade de estudos de temas da cultura afro e indígena nas escolas, dentre outras iniciativas); com sujeitos marcados pelo pertencimento de classe ou faixa de renda (cota social de acesso nas universidades públicas privilegiando alunos com trajetória em escola pública e com renda familiar de estrato inferior, mecanismos de proteção social como o bolsa família, entre outras políticas públicas); com sujeitos marcados por gênero (legislação eleitoral que dispõe sobre o percentual mínimo de mulheres candidatas em cada partido político e nível eleitoral, lei Maria da Penha, legislação do feminicídio, etc.); por grupos sociais vinculados a pertencimentos religiosos específicos (mecanismos de proteção das instalações de religiões afro-brasileiras como patrimônio cultural, e tramitação de iniciativas legislativas que concedem benefícios de isenção a igrejas); conjunto de dispositivos de inclusão dos sujeitos marcados pela deficiência; e poderíamos seguir enumerando tratativas em que sujeitos marcados por algum traço de exclusão foram admitidos no terreno dos direitos sociais, incorporando com isso também o aprendizado do direito a ter direitos e contribuindo para o alargamento das noções de democracia e cidadania.

Este movimento político que vai dando densidade ao regime democrático brasileiro desde 1988 não se fez sem tensões, lutas, disputas e algo de violência de grupos contra grupos e inclusive violência estrutural (SEFFNER, FERNANDO, 2004). O encontro das diferenças na cena pública e o diálogo entre diferenças no âmbito de políticas públicas fez muitas vezes recrudescer as falas e procedimentos discriminatórios, a saber, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito por origem regional, a intolerância religiosa, a xenofobia, as tensões entre pertencimentos culturais de oriente e ocidente. Se por um lado a partir da Constituição Federal de 1988 tivemos notável avanço no reconhecimento e inclusão da alteridade, contemplando grande número de marcadores sociais da diferença, por outro é evidente que se reforçaram antagonismos, se buscaram delimitar novas hierarquias, novas barreiras, novos mecanismos de produção de desigualdades.

Para quem trabalha no território escolar e lida com as políticas públicas de educação, tais efeitos são absolutamente visíveis, e as disputas em torno de projetos educacionais transpuseram os muros das escolas e constituem matéria de ampla circulação na mídia nos dias de hoje. Mas, embora problematizando por vezes fortemente relações de gênero e diversidade sexual, as iniciativas de grupos conservadores que visam limitar a densidade democrática sempre operam citando outros marcadores, em particular raça, etnia, classe e geração (veja-se o ataque as culturas juvenis, quando não sua criminalização pura e simples, como o que ocorre com o funk), pertencimento religioso, origem regional, etc. Por conta disso eventos como o Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades -CONAGES assumem não apenas dimensão de valor acadêmico (ligado à produção e troca de conhecimentos científicos) mas também são oportunidade para que os pesquisadores e pesquisadoras do campo, em sintonia com ativistas, literalmente “se deem as mãos”, no sentido de lutar e resistir a onda conservadora e de políticas de corte liberal individualista baseado na ótica da meritocracia que avança no país e no mundo, e que compromete os esforços de inclusão. Há um movimento de resistência tanto na produção acadêmica quanto no âmbito do ativismo, que se alimenta de muitas fontes, dentre elas os eventos.

O cenário de lutas sociais, ativismos, políticas públicas e produção de conhecimento acadêmico são vastos, não há como ser abordado sem recortes neste curto artigo. Desta forma, selecionamos duas superfícies de emergência destes conflitos, privilegiando os marcadores de gênero e sexualidade: 1) a presença recorrente de questões de gênero e sexualidade nas rotinas e vida cotidiana dos alunos das escolas ocupadas em Porto Alegre no primeiro semestre de 2016; 2) a polêmica acerca da ideologia de gênero e sua retirada do PNE<sup>5</sup> e de muitos planos estaduais e municipais. Na primeira superfície temos a explosão dos temas de gênero e sexualidade no cotidiano dos alunos e alunas das escolas ocupadas em sintonia com as preocupações das culturas juvenis. Na segunda superfície de emergência temos um vislumbre dos movimentos de tentativa de subtração dos marcadores de gênero e sexualidade, a querer que sejam retirados das pautas de debates da escola pública brasileira. Tal movimento de subtração dos temas de gênero e sexualidade do debate também está presente nos projetos conhecidos com o

---

5 Plano Nacional de Educação maiores informações em <http://pne.mec.gov.br/>.

nome de “escola sem partido” e em algumas proposições que tramitam na Câmara Federal e no Senado visando alterar a LDB<sup>6</sup> e dando precedência aos valores da família sobre aqueles que a escola pode abordar, mas o presente texto não se ocupará dessas iniciativas. Assumimos claramente, conforme o que se vem argumentando acima, que nos projetos do movimento intitulado ideologia de gênero se busca limitar a densidade democrática que o país vai conquistando pela politização dos marcadores sociais da diferença. Operamos com uma forte conexão entre democracia e as possibilidades de dizer de si, de ser, simplesmente ser, do jeito que quero ser, nos marcos dos sujeitos de sexo e gênero. Já a expressão forte das questões de gênero e sexualidade nas ocupações das escolas no Rio Grande do Sul mostra uma politização destes temas, e nos informa de uma densidade democrática, que não aceita a naturalização destes marcadores e as hierarquias de submissão daí decorrentes.

A democracia no Brasil é um acidente de percurso, não mais que raros momentos em cinco séculos de história. Destes acidentes positivos de percurso, certamente a Constituição Federal de 1988, apropriadamente chamada de Constituição Cidadã, tem enorme valor simbólico e em termos de garantia de direitos, inaugurou o período democrático mais fértil da história republicana. Dentre as garantias constitucionais por ela prescritas, temos a obrigatoriedade de frequência escolar no ensino fundamental, que produziu forte efeito de inclusão da diversidade nos sistemas escolares. Desta forma, muito do que se publica em termos acadêmicos valorizando a inclusão dos marcadores de gênero e sexualidade no âmbito escolar pode ser entendido como estímulo de ampliação da densidade democrática no país. Quando se afirmam direitos de visibilidade das diferenças, de expressão pública dos grupos e sujeitos portadores de diferentes marcadores sociais da diferença, quando se propõem políticas públicas e legislações que visam corrigir situações de desigualdade nas relações de gênero e no respeito a diversidade sexual, quando se produzem materiais didáticos e estratégias pedagógicas que buscam a valorização da diversidade, é no fundo de ampliação e consolidação do regime democrático que estamos falando. Novamente vale repetir: o pânico moral que atualmente é produzido por alguns grupos conservadores

---

6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional maiores informações em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

e mídias a eles associados frente a determinadas reivindicações de visibilidade, respeito e direitos marcadores de gênero e sexualidade não é apenas derivado destes marcadores em si, é um pânico moral com a ampliação das liberdades democráticas e do pluralismo do espaço público da sociedade. Ele é um indicador do medo da esfera pública, conforme debatido por Hannah Arendt (2013) e Cardoso Jr (2013).

O prolongado período democrático que estamos vivendo no país desde a Constituição Federal de 1988 traz marcas na compreensão das identidades de gênero e sexualidade. O debate político das relações de gênero e da diversidade sexual vem operando um descentramento nas figuras biológicas e essencializadas de homem e mulher, e vem desnaturalizando a heterossexualidade como única possibilidade de viver afetos, amores e vida sexual. No cotidiano das ocupações das escolas no Rio Grande do Sul foi possível perceber a valorização e o respeito a novas formas de viver gênero e sexualidade. Na mão contrária os projetos escola sem partido e ideologia de gênero buscam retirar isso da pauta educacional. Para o caso dos modos de produção, manutenção e modificação das masculinidades o movimento feminista e as conquistas do movimento LGBT trazem forte impacto, produzindo o que parte da mídia chama de “crise das masculinidades” ou “crise do homem” ou “crise do macho”. Em sintonia com o que já afirmamos, de que democracia é proliferação de modos e trajetórias possíveis de vida, assistimos desde a redemocratização do Brasil um largo momento de proliferação de identidades, de estruturação de políticas de identidades, no campo da sexualidade e no campo das relações de gênero, dentre outros. Ao lado das tradicionais figuras de homem e mulher heterossexuais tivemos a proliferação de outras figuras, o que abalou o reinado destas modalidades quase canônicas, e produziu pânico moral em grupos conservadores. A inserção das mulheres na história ajuda a redefinir e a alargar as noções tradicionais que nos informam sobre o que é importante historicamente. O mesmo vale para a inserção de negros, indígenas, populações pobres. Desta forma, esse não é apenas um princípio de pesquisa acadêmica, é uma opção política também (SCOTT, JOAN, 1995).

A proliferação e visibilidade de outras figuras e trajetórias no terreno do gênero e da sexualidade não é garantia automática de enfraquecimento da norma, conforme analisado em SEFFNER & PICCHETTI (2014) e PICCHETTI & SEFFNER (2013). Atravessamos os últimos anos assistindo à intensificação



da política das identidades, mas as teorizações queer (SALIH, Sara, 2012) vieram mostrar que precisamos de mais do que isso para modificar a norma, no caso a heteronormatividade. Por vezes, a simples proliferação de identidades pode ser capturada na ordem do exótico, e não abalar a norma. Mas de toda forma, não deixa de ter seu impacto, quanto mais não seja pela simples enumeração de possibilidades. É o que acontece quando nos defrontamos com uma listagem como essa abaixo, avalizada por um órgão oficial (no caso a Comissão de Direitos Humanos da Cidade de New York) que pode tanto provocar alegria pelo alargamento das possibilidades de viver gênero e sexualidade, como pode na contramão alimentar um discurso de “o fim do mundo está próximo”, ou “a crise final da civilização chegou”, pois o pluralismo é visto com temor: Nova York agora reconhece 31 diferentes tipos de gênero: Bi-Gendered (Bi-gênero); Cross-Dresser; Drag-King; Drag-Queen; Femme Queen; Female-to-Male (Fêmea-para-macho) FTM; Gender Bender (Gênero fronteiroço); Genderqueer; Male-To-Female (Macho-para-fêmea) MTF; Non-Op; Hijra; Pangender (Pangênero); Transexual/Transsexual; Trans Person (Pessoa trans); Woman (Mulher); Man (Homem); Butch; Two-Spirit (espírito duplo); Trans; Agender (sem gênero); Third Sex (Terceiro sexo); Gender Fluid (Gênero fluido); Non-Binary Transgender (transgênero não binário); Androgyne (andrógena); Gender-Gifted; Femme; Person of Transgender Experience (Pessoa em experiência transgênera); Androgynous (Andrôgeno)<sup>7</sup>.

Voltamos ao provérbio que está no título deste tópico: “é tempo de murici, cada um cuide de si”. A situação que originou o ditado faz referência a atitudes do tipo “salve-se quem puder”. Mas o ditado também pode ser pensado de modo positivo, como momento de abertura para que cada um possa ser o que quiser e nomear-se como quiser, e ter o direito de viver assim, pois o murici é planta de notável resistência, atravessando florido o período das secas nordestinas. E insistimos: um dos sentidos da democracia é a possibilidade de viver muitas trajetórias, ser de muitos modos e jeitos, alargar as

7 Informação disponível em: <[http://www.nyc.gov/html/cchr/downloads/pdf/publications/GenderID\\_Card2015.pdf](http://www.nyc.gov/html/cchr/downloads/pdf/publications/GenderID_Card2015.pdf)>. Acesso em: jun 2016. Nem todas as categorias foram traduzidas, por se referirem a situações próprias da cidade de New York ou dos Estados Unidos, sem garantia de que façam sentido nos termos de que dispomos na língua portuguesa, uma vez que as culturas sexuais são marcadas por contextos específicos. A listagem vale como ilustração do que estamos discutindo, e tem o respaldo de ser assinada por um órgão oficial da administração da cidade de New York, a Comissão de Direitos Humanos, com referência ao ano de 2015.



possibilidades do vivível. Mas ninguém constrói suas trajetórias sem estar em estreita relação com a norma e com os processos de normalização, um dos quais é o dispositivo da inclusão. Sim, a inclusão pode funcionar como armadilha de normalização, e conviver com a centralidade da norma.

A simples proliferação de possíveis pode não abalar a norma. É necessário “fazer a norma falar”, dizer de si, ser apanhada na interpelação, mostrar-se como produção arbitrária, sair do regime de silêncio em que opera para ser efetiva, fazer barulho com ela, obrigar a falar. Um dos modos de fazer isso é fazer falar os marcadores sociais da diferença. Esconder estes marcadores é retirar da escola a possibilidade de falar de gênero, de falar de política, de discriminação racial e étnica, de violência simbólica baseada em classe econômica ou rendimento, de abordar o deboche que é feito na conta da intolerância a certos pertencimentos religiosos.

## O nome do inimigo é medo

Um elemento fundamental que permite a expressão da diversidade, a ampliação do pluralismo e o fortalecimento da democracia é a defesa intransigente de uma esfera pública, laica, formal, universal e abstrata, amparada pelo estado (ARENDR, Hannah, 2013; CARDOSO JR, NERIONE, 2013). Com essa estrutura se pode pensar que os diferentes grupos sociais têm liberdade de expressão na esfera pública, preservando os espaços domésticos e particulares para se agrupar com os iguais.

A esfera pública é local de respeito e negociação das diferenças, e sua manutenção é fundamental para a construção da igualdade. Democracia e espaço público laico significam que poderemos ter, em uma mesma rua da cidade, um templo religioso que não apoie a diversidade sexual e de gênero, e alguns metros adiante um bar LGBT que acolha este público. Não será eliminando alguma destas duas instituições que iremos construir democracia. Dizer que nas escolas públicas brasileiras não se pode falar de gênero claramente enfraquece o vigor do espaço público e da democracia (ARENDR, 2013).

Retomamos ao argumento principal do texto, que é: o avanço do período democrático no Brasil, em especial após a Constituição Federal de 1988, que permitiu a politização de questões relativas a relações de gênero e diversidade sexual. Esta politização tanto se deve a vigência da democracia entre

nós, como os movimentos sociais que a promovem também concorrem para o aprofundamento da densidade democrática, numa via de dupla mão, movimentos sociais reforçam a democracia, regime democrático permite o reforço dos movimentos.

O conjunto de direitos que ora estão assegurados às mulheres e população LGBT não pode ser visto como simples concessão de benefícios a alguns grupos, mas como ampliação da democracia que vige entre nós, e que serve a todos e todas. Ou seja, tínhamos antes grupos sociais e sujeitos que não possuíam os mesmos direitos que os outros, e agora temos, e exemplo disso são os direitos de herança, de previdência e a possibilidade de casamento para a população LGBT. Direitos sociais que não são direitos de todos, pois na prática se constituem, um privilégio de poucos. Como os indivíduos e grupos são diferentes e a sociedade brasileira é profundamente desigual, há necessidade de favorecer com direitos àqueles que sofrem injustiças históricas. Legislações como a Lei Maria da Penha, não constituem privilégio indevido a um grupo, mas sim, cuidado do estado com uma situação de violência que já por muitos anos estava conhecida e registrada, e que se mantinha vigente produzindo agravos de saúde entre as mulheres, quando não a morte. Todo este movimento de visibilidade e inclusão nas questões de gênero e sexualidade é visto com temor, como ameaça por alguns grupos sociais no Brasil. Para estes grupos, os direitos que agora as mulheres e população LGBT possuem configuram algo como uma 'ditadura feminista' ou uma 'ditadura gayzista-feminista'. O pânico moral que isso produz é, na realidade, um pânico em relação à democracia, seu pluralismo e seus processos de inclusão e garantia de direitos. Repetimos novamente, que a democracia não é tradição entre nós, e agora damos os números desta não tradição.

Fiquemos com os 516 anos que decorrem entre 1500 e 2016. Quando Cabral chegou aqui a terra já era habitada, mas a invenção do país chamado Brasil começa efetivamente na sua chegada, e é deste processo que falamos. Não queremos cometer anacronismos, então não se trata de procurar se a democracia esteve presente entre nós desde 1500, uma vez que este próprio conceito e as formas que denominamos de democráticas não haviam sido postas em circulação na época de nossa descoberta. Mas podemos examinar o percurso das ideias de igualdade entre todos em nossa organização, sem esquecer que este princípio foi também inventado em um momento da história, no caso, durante a Revolução Francesa, de 1789 a 1799. Mesmo com estas ressalvas, vale fazer certa contabilidade.

Durante 322 anos fomos colônia de Portugal (de 1500 a 1822) com eleições absolutamente restritas a uma minoria de eleitores, eleitos e cargos. A seguir, durante 67 anos fomos monarquia (de 1822 a 1889) com eleições ainda restritas a uma minoria, e políticas públicas muito restritas, pouco preocupadas com a maior parte da população. Durante praticamente todo este período tivemos um regime escravista (até 1888), que relegou grande parte da população ao não exercício de qualquer direito político muito menos eleitoral. Mulheres no espaço doméstico, homens na esfera pública, modelo patriarcal de família, profunda desigualdade são as marcas de todo este período. Instaurada a república em 1889 temos até os dias de hoje 127 anos em que se esperaria o livre exercício do voto no aperfeiçoamento de um regime democrático e com políticas públicas visando a igualdade entre os cidadãos, uma vez que estes valores já haviam sido postos a circular no mundo, fortemente associados à noção de república. Mas o caminho seguiu um tanto truncado pela manutenção da desigualdade. Destes 127 anos temos que registrar pelo menos 41 anos de república oligárquica (de 1889 a 1930) com poder muito concentrado e representação eleitoral pífia decorrente do coronelismo e da prática corrente da fraude eleitoral<sup>8</sup>. Após 1930 tivemos dois períodos de ditadura plena (Estado Novo de 1937 a 1945 e Ditadura Militar de 1964 a 1985) num total de mais 29 anos. Os curtos períodos democráticos no Brasil podem ser situados entre 1945 e 1964 e o atual que inicia em 1985 e vige até 2016, num total de 50 anos somados os dois momentos. Vamos considerar o período de 1930 a 1937 como democrático, muito por conta das eleições constituintes em 1933, eleição indireta para presidente em 1934, confirmando Getúlio Vargas no cargo, mas também pelo fato de que o Código Eleitoral de 1932 concedeu, embora com muitas restrições, o direito de voto às mulheres, que o exerceram logo em 1933 pela primeira vez, além da promulgação de outras políticas públicas de impacto na densidade democrática, típicas do período varguista. Somados então estes três momentos, temos um total de 57 anos de democracia numa história de 516 anos, o que nos dá uma percentagem de 11% para que se tenha uma dimensão mais clara da brevidade (SEFFNER, 2016).

---

8 A rigor a expressão república oligárquica, ou república das oligarquias, se aplica ao período de 1894 (início do governo de Prudente de Moraes) a 1930 (derrubada do governo de Washington Luís). Os anos de 1889 a 1894 são marcados por governos militares.

Com essas informações e questões políticas presentes, apresentamos agora um conjunto de impressões das duas superfícies de emergência dos debates em torno de relações de gênero e diversidade sexual já nomeadas.

## Ocupar a escola é reinventar a escola

Na quarta-feira 11 de maio de 2016 circulou a notícia de que um grupo de alunos e alunas da Escola Estadual Afonso Emílio Massot em Porto Alegre havia ocupado a escola<sup>9</sup>, reivindicando regularização do repasse de verbas da Secretaria de Educação para a escola, nomeação de professores faltantes no quadro de pessoal, compromisso efetivo com a manutenção do prédio em boas condições de uso, melhoria da qualidade e quantidade da merenda escolar, efetivo cumprimento da promessa de construção de um ginásio de esportes. Já na quinta-feira 12 de maio os jornais noticiaram que mais escolas haviam sido ocupadas, com pautas semelhantes. Na sexta-feira 13 de maio a assembleia do magistério estadual decretou greve por tempo indeterminado, por conta da pauta salarial. Um grande grupo de alunos compareceu na assembleia dos professores, declarou seu apoio à greve, e reafirmou a decisão de ocupar as escolas como forma de garantir atendimento a reivindicações de melhoria do espaço. O movimento rapidamente ganhou força, não apenas na capital, mas na região metropolitana e cidades pelo interior, registrando inclusive ocupações em municípios pequenos. Embora a contabilidade seja controversa, o número de escolas ocupadas chegou próximo a 180 em todo o estado. O movimento se estruturou em fóruns e comissões de escolas por regiões, mereceu ampla cobertura das mídias não hegemônicas, mas mesmo os grandes jornais e televisões acabaram se rendendo, pois era evidente a curiosidade do grande público em saber o que, afinal, eram as ocupações, o que faziam os alunos lá na escola, como se organizavam, como dormiam, de que forma ocupavam o tempo. Após duas rodadas de acordos com a Secretaria de Educação, uma vez que dois comitês disputaram a liderança do movimento, este foi encerrado, e a última escola a devolver

---

9 Maiores informações em <http://www.sul21.com.br/jornal/estudantes-ocupam-escola-estadual-emilio-massot-em-porto-alegre/> acesso em agosto de 2016

as chaves para a direção foi o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em 23 de junho de 2016<sup>10</sup>, totalizando 44 dias de ocupações.

Acompanhamos de modo intenso o movimento, realizando visitas às escolas ocupadas, promovendo rodas de conversa e assistindo as assembleias das escolas e dos fóruns, no sentido de entender a dinâmica do movimento. Não é propósito deste texto analisar o movimento, mas destacar um componente essencial do cotidiano das ocupações: a preocupação com as relações de gênero e com o respeito à diversidade sexual. Foi possível flagrar essa dimensão desde a visita à primeira escola ocupada, e a partir dali não houve momento em visitas às escolas ocupadas onde questões de gênero, a saber, relativas as relações entre meninos e meninas, e tópicos de diversidade sexual, a saber propostas de respeito a presença e livre manifestação de alunos e alunas homossexuais, não fossem observadas. Reportamos aqui o diário de campo das ocupações, para dar corpo ao que desejamos enfatizar<sup>11</sup>:

Ao chegar para visita na escola X fui atendido no portão por uma menina, que tomou meus dados de identificação em um caderno, como é regra geral nas escolas que tenho visitado. Comentei com ela que cuidar do portão era uma tarefa importante, e que ela estava sozinha. Ela disse que durante o dia em geral fica apenas uma pessoa, mas durante à noite são duas, e sempre uma delas é uma menina, mesmo durante a madrugada, que é o turno em que eles mais têm medo de que a escola seja invadida pelos policiais, como tem sido largamente divulgado por meios não oficiais e por boatos recorrentes. Ao ingressar no saguão da escola vejo muitos cartazes contra a homofobia, e duas enormes pilhas de uma cartilha sobre os direitos LGBT, uma de cada lado do acesso ao corredor principal, com um cartaz dizendo “pegue e leia”. Na reunião geral que assisti, no pátio da escola, dois meninos gays e duas meninas lésbicas coordenavam as falas e proposições com evidente desembaraço. Também era visível que entre o grupo de alunos e alunas, muito numeroso, havia outros casais de meninos e de meninas, que

10 Disponível em: < <http://www.sul21.com.br/jornal/saida-do-julinho-marca-fim-das-ocupacoes-no-estado-outra-escola-vai-surgir/> >. Acesso em: ago 2016.

11 No sentido de preservar o anonimato dos alunos e das alunas, bem como o sigilo da escola, foram eliminados nomes e referências aos estabelecimentos que permitam a identificação. O diário de campo foi a forma de registro, sempre preenchido como roteiro de tópicos durante as visitas, e logo no retorno à casa como diário completo narrativo do que havia sido observado. Todas as visitas e observações aconteceram no período de tempo já indicado das ocupações.

se permitiam carinhos e manifestações de afeto, de um modo que não se enxerga nas escolas em regime normal.

Estive hoje na escola Z. Um grupo de alunos e alunas desta escola, acompanhados pela professora de História, compareceu em atividade que promovemos na Faculdade de Educação, e ao final me convidou para visitar a ocupação, o que aceitei com prazer. Cheguei no meio da tarde, levando biscoitos para tomar um café com eles. Estava acontecendo uma atividade de música em uma sala, mas a grande maioria dos alunos e alunas se encontrava disperso pelo pátio, conversando, e um grupo ocupado justamente com a merenda da tarde, na cozinha. Como adultos presentes havia duas mães e duas professoras. Claramente são as meninas que se encarregam da gerência da ocupação, e elas são inclusive um pouco mais numerosas do que os meninos, pelo menos naquela hora da tarde. Fizem questão de me mostrar os dormitórios. A escola tem três pavilhões praticamente da mesma extensão, de modo paralelo, separados por áreas de pátio. As meninas enfatizaram que o dormitório dos meninos era no terceiro pavilhão, e o das meninas no primeiro pavilhão, ou seja, distantes um do outro, separados pelo pavilhão do meio. Ao mesmo tempo que mostravam isso, fizeram questão de dizer que todas as equipes de trabalho eram mistas, inclusive as de segurança, limpeza, cozinha, comunicação com as autoridades. Insisti perguntando detalhes da rotina, do dia a dia da ocupação. Os alunos disseram uma frase que, com variantes, já escutei em outras escolas: durante o dia a gente é adulto, de noite a gente é criança, faz brincadeiras. Ou seja, durante o dia há oficinas, atividades, assembleias, horários de acordar, de fazer as refeições, atender quem visita, ir participar dos fóruns das escolas ocupadas, tratar de buscar alimentos e conseguir apoios e dinheiro, atender a imprensa. Em torno de 18h eles fecham os portões da escola, para jantar, fazer assembleias internas, se organizar para dormir. Ficou evidente que esse era o melhor período do dia, de longas conversas, músicas, exposições de performances, fazer a janta em conjunto. Perguntei então se não era ruim dormirem assim tão separados, pois justamente estavam me dizendo que era durante a noite que os melhores momentos de conversa e integração aconteciam. Houve muitas respostas ao mesmo tempo, mas ficou claro que eles permaneciam juntos, já deitados, de modo misturado, por muito tempo conversando, mas haviam decidido que em certo momento, na hora de dormir, era melhor separar.

A escola Y tem vivido tempos conturbados, em parte por conta da eleição para diretora, em que a professora que obteve a maior votação não foi reconhecida pela secretaria de educação como tendo condições para assumir o cargo, o que provocou uma verdadeira revolução na comunidade escolar, que foi à luta para manter na direção a candidata vencedora. Desta escola partiram muitas acusações de alunas contra professores por conta de abusos, e há também uma boataria de vídeos e gravações com as cenas, mas que em momento algum vieram a público ou foram mostrados. O assunto ganhou intensidade por conta de oficinas de gênero, sexualidade e feminismo feitas por projetos de acadêmicos de universidades e de ONGS, o que abriu um caminho para dialogar sobre o tema e encontrar alternativas. Segundo relato corrente entre os que ofertaram as oficinas, ao iniciar o trabalho eles não tinham ideia dessa situação de assédio e abuso, mas as coisas logo apareceram nos relatos, o que foi vivido por eles como situação difícil de lidar, pela inexperiência de todos na condução desse tipo de demanda. Também ficou sabido que há algumas averiguações em andamento por parte da Secretaria de Educação e do Ministério Público Estadual a partir da exposição, nas redes sociais, da campanha “meu professor estuprador”, em que há relatos que envolvem a escola. Algumas professoras desta escola se associaram de certa forma as denúncias, narrando cenas de assédio que consideraram impróprias por parte de colegas professores. Com tudo isso acontecendo, e mais a ocupação, foi possível perceber o delicado terreno das relações de gênero. Tão delicado que não era algo fácil de ser abordado nas conversas com professores e alunos, mas ao mesmo tempo a todo momento se viam indícios e falas esparsas. Foi possível perceber uma diversidade de opiniões, inclusive algumas alunas dizendo que a divulgação disso tudo era ruim para a escola e para todas as alunas, que acabavam ficando com a fama de serem “fáceis” de conquistar pelos professores. Não faltou quem dissesse que no meio de tanta má fama que já têm as escolas estaduais, e essa escola em particular, agora vinha se somar uma suspeita de perda de virgindade das alunas por ação dos professores.

O movimento de ocupação das escolas, em seu enfrentamento com a mantenedora, que é a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, não teve como bandeiras de luta as questões de gênero ou tópicos de diversidade sexual. Em nenhuma das manifestações públicas e assembleias, esse tema se expressou por pauta e/ou demanda. Essas questões fizeram



parte do cotidiano de vida nas escolas, elas foram problematizadas a partir da “moradia” na escola, das relações que ali se estabeleceram, inserindo o tema gênero numa história das relações de gênero (STEARNS, PETER, 2015). Mas ficou claro nas conversas com estudantes que isso se relacionava com episódios que já aconteciam nas escolas, questões que já eram motivo de alguma tensão, e que durante o período das ocupações foram intensamente politizadas e debatidas. A interrupção das aulas, ao contrário do que muitos podem pensar, não foi um momento para “falar de coisas fora da escola”. O que se percebia visitando as ocupações eram conversas constantes sobre os modos de relação dentro da escola, e os temas do gênero e da sexualidade tomaram uma dimensão muito grande, embora também questões relativas a racismo, pertencimento religioso e especialmente o pertencimento às diversas culturas juvenis que tenham sido objeto de debate.

Desta forma, a demanda recorrente por oficinas de gênero e sexualidade feita pelas escolas e grupos de alunos e alunas dizia respeito a repensar seu cotidiano de vida e relações escolares. Tal demanda não foi adequadamente compreendida por muitos dos palestrantes ou grupos que se dispuseram a trabalhar os temas de gênero e sexualidade nas escolas. O que se viu muitas vezes foram atividades de cunho informativo normativo, onde alguém explicou o que era o feminismo, sua trajetória de lutas, ou apresentou o conceito de gênero e as conexões entre sexo biológico e gênero como construção social. Claro está que estes conhecimentos são úteis e devem ter produzido efeito positivo nos alunos. Mas poucas vezes vi, nestas visitas pelas ocupações, atividades em que havia uma problematização das relações que mantinham no território escolar as meninas e os meninos, em termos de gênero e de respeito a diversidade sexual, a partir de casos acontecidos, situações constrangedoras, enfrentamentos, possíveis abusos, etc.

Ao observar a oficina de um grupo de feministas em uma escola, em um dia pela manhã, percebi que em momento algum foi perguntado aos alunos e alunas qual tinha sido o motivo para incluírem, em sua demanda de oficinas, os temas de gênero. A preocupação maior era explicar a trajetória histórica do feminismo e situar a luta do momento presente e algo da legislação. Saber se estas lutas diziam respeito aquele coletivo de alunos e alunas, que naquele momento havia feito da escola sua moradia, onde comiam, dormiam, conviviam, enfrentavam as autoridades e a ameaça de retomada do prédio por parte da polícia não foi algo tocado pelas organizadoras. Na mão contrária,



o relato unânime de alunos e alunas é que este tema era muito conversado nas assembleias internas e no período da noite, quando ficavam deitados conversando por horas, enrolados nos cobertores. Vale dizer que o período de ocupação das escolas no Rio Grande do Sul coincidiu com uma sucessão de ondas de frio intenso, e era frequente ver nas escolas grupos de alunos e alunas, enrolados em cobertores e mantas, sentados ou deitados sobre os colchões, conversando animadamente, ou fazendo rodas ao sol, e conversando entre si. Não foi possível observar diretamente estas conversas, pois era visível que seria invasivo, por parte do pesquisador, simplesmente chegar e sentar na roda de alunos, pedindo licença para participar da conversa. Mas foi possível perguntar sobre o que conversavam, e ficou evidente que uma longa lista de questões ligadas às relações entre homens e mulheres, e alguns tópicos relativos ao respeito pelas orientações sexuais não normativas eram tema recorrente.

Em uma das escolas a organização dos dormitórios experimentou idas e vindas: começaram com dormitórios separados para meninos e meninas. Depois decidiram que até certa hora se poderia ficar deitado nos dormitórios conversando entre meninos e meninas, mas “na hora de dormir” era cada um no seu dormitório. Depois rearranjaram isso tudo, e criaram um terceiro dormitório, que era misto, para os que quisessem dormir ali, o que não significava dormir no mesmo colchão ou embaixo do mesmo cobertor meninos e meninas, mas simplesmente habitar o mesmo espaço na hora de dormir. Em outra escola me relataram que em uma assembleia os meninos haviam perguntado se as meninas não se sentiriam constrangidas se alguns deles dormissem no mesmo dormitório que elas, tudo “dentro do respeito”, e as meninas aceitaram, mas não sem antes gerar uma discussão muito intensa do histórico de ofensas e constrangimentos que elas passavam. Alguns vão interpretar todos estes movimentos como “a ação dos hormônios na adolescência conduzindo os jovens para a prática do sexo”. As observações feitas permitiram perceber que a grande demanda era criar ambientes para poder conversar sobre relações de gênero e questões de sexualidade, e a “hora de dormir” era o melhor momento. Foi unânime a afirmação de que ficavam horas conversando nos dormitórios, jantavam cedo, e iam deitar cedo, não para dormir ou porque tivessem que acordar cedo no outro dia, mas para conversar, deitados cada um no seu colchão, sobre temas que sabidamente não são fáceis de abordar.

Voltamos ao título e aos propósitos desse texto: os alunos e alunas, no período das ocupações, politizaram os temas de gênero e sexualidade, não apenas como um aspecto da intimidade de suas vidas, mas como um elemento definidor dos modos de viver coletivamente. Com isso, trouxeram estes dois marcadores da diferença para o centro do debate, e buscaram criar um convívio democrático, o que se revelou nos detalhes já citados: composição igualitária das comissões, atribuição igualitária de tarefas, enfrentamento de pequenos e grandes constrangimentos por conta de questões de gênero e sexualidade, preocupação com a manutenção de postos de liderança com distribuição equânime entre meninos e meninas, e favorecimento a participação das meninas, percebidas como historicamente alijadas de alguns processos, e fundação de coletivas feministas pelas meninas. Tudo isso esteve em discussão e foi vivenciado nas ocupações, em sintonia com o desejo de fazer da vida na escola um lugar agradável para todos e todas. Essa questão se associa com muitas propostas educacionais, em especial para as escolas de ensino médio, que insistem no diálogo e protagonismo das culturas juvenis no desenho curricular (GIL & SEFFNER, 2016).

### “Abafa o caso”<sup>12</sup>

Na mão contrária ao movimento acima descrito, e tendo como protagonistas os grupos conservadores do Brasil está o conjunto de iniciativas que buscou retirar dos planos de educação – municipais, estaduais e também do plano nacional de educação – as menções a gênero e sexualidade, mais fortemente a gênero<sup>13</sup>. Tal movimento ficou conhecido pelo nome de movimento contra a “ideologia de gênero”, e esta expressão adquiriu uma conotação predominantemente negativa no país, terminando por englobar de modo um tanto confuso também as noções de sexualidade<sup>14</sup>. Grupos conservadores de variados matizes passaram a enxergar em qualquer abordagem de gênero a temível “ideologia de gênero”, como se também não fosse ideologia o discurso que professam na condenação do gênero. Tal movimento iniciou com forte expressão em 2014 e atingiu seu ápice em 2015, sempre em sintonia

12 Título de uma música dos cantores Bruno e Marrone.

13 O texto aqui segue em linhas gerais o que está desenvolvido em SEFFNER, 2016.

14 Sobre o fato de que a ideologia de gênero também é uma ideologia, veja-se BENTO, 2015

com a elaboração e votação dos planos de educação<sup>15</sup>. Em linhas gerais a polêmica em todas as unidades da federação e no nível federal seguiu o mesmo caminho: tentativa de eliminação de expressões que nomeavam de modo claro as desigualdades que deveriam ser combatidas pela ação educacional, dadas em formulações como ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual’ ou tentativa de sua substituição por formulações genéricas do tipo “promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. Mas a supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica estritamente entre homens e mulheres, ou melhor, biohomens e biomulheres, aqueles nascidos biologicamente homens e mulheres, e que desejam viver segundo a heteronormatividade<sup>16</sup>. Isso é dito de modo claro por várias lideranças envolvidas no movimento de luta contra a ideologia de gênero como evidencia o excerto a seguir:

“Em Minas, o deputado estadual Leandro Genaro (PSB) disse que “ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos”. [...] “A CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) divulgou nota em que afirma que “a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias”.<sup>17</sup>

15 Para se ter uma ideia da situação no meio do ano de 2015, período de finalização de uma das etapas de aprovação dos planos estaduais de educação, veja-se a notícia <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> (acesso dezembro 2015)

16 Sobre a possibilidade de viver outras formas de gênero, veja-se DIAS, 2014.

17 Disponível na íntegra em <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pessao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml> (acesso dezembro 2015)

“O Arcebispo de São Paulo, Dom Odilo Scherer, divulgou uma carta em que critica a chamada “ideologia de gênero”, que, segundo ele, entendia as crianças como “neutras”, sem divisão de feminino ou masculino.”<sup>18</sup>

Rastreando falas e documentos do movimento contra a ideologia de gênero percebe-se também uma centralidade na categoria identidade de gênero, tomada pelos atores sociais desse movimento como uma “invenção” de educadores progressistas/feministas no sentido de fazer crer que o gênero “é algo escolhido”. A isso os atores sociais desse movimento opõem certa noção que deriva as identidades ou preferências em gênero e sexualidade de elementos tidos como naturais e visíveis; nesse sentido, a configuração da genitália e outros elementos corporais, a ação dos hormônios que dão vida a desejos sexuais biologicamente explicados e, portanto, naturais, ao código genético que ao fim e ao cabo ditaria a pertença sexual e de gênero de cada um, não deixando margem à dúvidas. Qualquer desvio disso deveria ser contido, corrigido por cirurgia ou tratamento psicológico ou com medicação, ou simplesmente tolhido, impedindo sua expressão pública. Vai daí um evidente temor de que a ação pedagógica nas escolas possa embaralhar estas certezas, fornecendo às crianças e jovens caminhos ditos como “não naturais”, fruto de influência justamente da ideologia de gênero. Conforme já amplamente tratado na literatura acadêmica que pesquisa gênero e sexualidade, é interessante perceber que estes atores sociais defendem a manutenção de um processo natural, pautado em evidências biológicas e operando claramente com a noção de destino manifesto da sexualidade e do gênero, mas por outro lado não parecem seguros da eficácia do dito processo natural, pois temem de modo vigoroso qualquer debate que venha a excitar corpos, mentes e sujeitos na direção de outras experimentações.

Em sintonia com este processo que pede a retirada dos temas de gênero e sexualidade dos currículos escolares, poderíamos pensar que há desinteresse dos professores pela abordagem da temática em sala de aula. Na mão contrária, ao longo de 2015 o Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE UFRGS) ofertou dois cursos de aperfeiçoamento em regime

---

18 Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>>. Acesso em: jun. 2016).

EAD para professores de escolas públicas sobre temas de gênero, sexualidade, violência na escola e direitos humanos, com inscritos em oito cidades do Rio Grande do Sul<sup>19</sup>. Foi interessante conversar com os professores e professoras matriculados acerca da motivação em fazer estes cursos. A oferta feita pela universidade contemplava um amplo leque de possibilidades de cursos de aperfeiçoamento (com duração de 6 meses), com grande número de cursos focados nas disciplinas específicas, ou seja, atualizações em ensino de matemática, ensino de história, ensino de língua materna ou estrangeira, ensino de educação física, química, etc. E grande número de professores, formados e lecionando estas disciplinas, optou pelos temas ofertados pelo GEERGE, afirmando explicitamente que são temas polêmicos, de forte impacto no cotidiano escolar, e para os quais eles deveriam se preparar. Ficou bastante evidente que os professores vivem numerosas situações de conflito nestes temas, reconhecem sua precária formação para o correto encaminhamento destas demandas, e desejam se aperfeiçoar.

## Sem democracia não há direitos humanos

Retomando nosso objetivo, que é ampliar o regime democrático brasileiro incluindo temas pertinentes na agenda política; onde pretendemos politizar áreas da vida que muitas vezes são vistas como da ordem da pura intimidade ou mero prolongamento de instintos biológicos. Pensar assim é operar com as noções de escola como território público e professor como adulto de referência, noções indispensáveis em qualquer projeto de nação democrática (SEFFNER, 2016). Esse movimento gera pânico moral, normalmente tomado como um pânico em relação aos temas do gênero e sexualidade, mas em verdade um pânico mais geral com relação ao pluralismo, a diversidade, a proliferação de possibilidades de viver e se mostrar no espaço público. Enquanto os jovens nas escolas ensaiam viver trazendo à tona as diferenças de gênero e sexualidade e construindo um cotidiano menos preconceituoso, os velhos homens brancos heterossexuais e católicos

---

19 Informações sobre o Curso de Extensão Gênero e Diversidade na Escola: sexualidade, violência, olhares sobre práticas contemporâneas em: <https://www.ufrgs.br/renafor/genero-e-diversidade-na-escola-sexualidade-violencia-olhares-sobre-praticas-contemporaneas/> e sobre o Curso de Extensão em Educação em Direitos Humanos em <https://www.ufrgs.br/renafor/curso-de-extensao-em-educacao-em-direitos-humanos-modalidade-a-distancia/> (acesso julho de 2016).

que dominam as casas legislativas buscam subtrair estes temas da agenda educacional. Uns e outros no fundo partilham do mesmo movimento, título deste texto: trazem para o centro da arena política brasileira as questões de gênero e sexualidade, onde no fundo elas serão decididas, o que acontecerá para melhor com o aprofundamento da democracia.

## Referências

ARENDDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 2013 p. (221-247)

BENTO, B. **Disputas de Gênero**. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho-2/disputas-de-genero-por-berenice-bento/>. Acesso em: jul 2016.

CARDOSO JR, N. N.; **Hannah Arendt e o declínio da esfera pública**. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2013.

DIAS, D. M. **Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento**. Cadernos Pagu (43), julho-dezembro de 2014:475-497. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332014000200475](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475)>. Acesso em: jul 2016.

GIL, C. Z. de V. & SEFFNER, F. **Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio**. Educação e Realidade, v. 41, p. 175-192, 2016. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100175&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)> . Acesso em: 10/12/2016

LAFER, C. **A reconstrução dos direitos humanos: a contribuição de Hannah Arendt**. ESTUDOS AVANÇADOS 11 (30), 1997. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v11n30/v11n30a05.pdf>> . Acesso em: jul 2016.

PICCHETTI, Y. de P. & SEFFNER, F. **Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola**. In: Fazendo Gênero 10 Desafios Atuais aos Feminismos, 2013, Florianópolis. Anais do Fazendo Gênero 10. Florianópolis: Fazendo Gênero 10, 2013. v. 1. p. 1-8.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade, v.20, n.º 2, julho/dezembro de 1995, pp. 71-99 Porto Alegre, UFRGS/ FACED.

SEFFNER, F. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. In: XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED SUL, 2016, Curitiba / PR. Anais da XI Reunião ANPED SUL 2016, 2016. v. 1. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação.** Educação Unisinos (Online), v. 20, p. 48-57, 2016a. Disponível em: < <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/9284> >. Acesso em: 10/12/2016

\_\_\_\_\_. Masculinidade bissexual e violência estrutural: tentativas de compreensão, modalidades de intervenção. In: UZIEL, A. P.; RIOS, L. F. & PARKER, R. G. (Orgs.). **Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS.** Rio de Janeiro, Pallas Editora & IMS/UERJ & ABIA, 2004, p. 85-104.

\_\_\_\_\_.; PICCHETTI, Y. de P. **A quem tudo quer saber nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? Reflexão e Ação** (Online), v. 24, p. 61-81, 2016. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6986> >. Acesso em: 10/12/2016

\_\_\_\_\_. A escola pública brasileira e seu compromisso com a diversidade de gênero e sexualidade. In: MAGALHÃES, J. C. & RIBEIRO, P. (Orgs.). **Educação para a sexualidade.** Rio Grande: Editora da FURG, 2014, p. 67-81.

STEARNS, P. N. **História das Relações de Gênero.** São Paulo, Contexto, 2015.



# O RETRATO DA MASCULINIDADE BRASILEIRA NA/PELA CÂMARA DOS DEPUTADOS FEDERAIS E O QUE NÓS PESQUISADORES(AS)/ATIVISTAS TEMOS A VER COM ISSO?

Suely Aldir Messeder<sup>1</sup>

Os tempos sombrios para a nossa frágil democracia brasileira conduziu-me a investir teoricamente em espaços institucionais estruturantes e estruturados pelo Estado Nacional onde as relações de poder entre sujeitos eleitos são aparentemente simétricas, uma vez que a votação nas urnas representaria a vontade soberana do povo.

Em verdade, a atuação solitária em defesa dos Direitos Humanos do “franzino” deputado federal Jean Willys motivou-me a refletir sobre e a partir das masculinidades brasileiras na perspectiva do conceito da masculinidade hegemônica repensado por Connell (2013) e, também, pela minha recém-concluída pesquisa sobre masculinidades em corpos femininos.

Infelizmente, contrariando o convite de Tereza de Lauretis (1994) que diz que para se realizar estudos com pretensões a compreender as mudanças nas relações de gênero é necessário investir em um *locus* de pesquisa menos conservador, o nosso *locus* é a Câmara dos Deputados Federais. Admito que o título da mesa redonda “O homem e a heterossexualidade – interrogando seus *ethos*” instou-me a situar neste território pouco explorado nas pesquisas que versam sobre masculinidade hegemônica, muito embora aquele seja um *locus* possivelmente mais óbvio para que se possa depreendê-la.<sup>2</sup>

---

1 É professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente é coordenadora do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento e professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Crítica Cultural do Campus II - Alagoinhas

2 Este texto é fruto da palestra ministrada no XII Congresso Nacional Representações de Gênero e Sexualidades (XII CONAGES). Esse texto é resultado das intervenções e contribuições vindas da plateia e dos colegas; Fernando Seffnner e Carlos Henrique, que compartilharam a mesa comigo.

Seguindo a trilha de Lauretis, arrolo a ideia da ambiguidade sobre a diferença sexual no âmbito da teoria de gênero, logo, esclareço que, ao tomar como ponto de partida a divisão sexual para identificar os tipos de masculinidades no Congresso, excluo a masculinidade vivenciada pelas mulheres e, assim, também excluo a diferença entre elas bem como a compreensão da capacidade de agência destas mulheres no campo da política. Esta escolha aparentemente “essencialista” foi o meu limite e desta forma circulo no entendimento de um ato performativo masculino reiterado exclusivamente pelos portadores de um pênis.

Se, por um lado, quando esclareço a minha posição como analista social, deflagro a minha cumplicidade na abordagem de gênero/divisão sexual, com efeito, consigo denunciar, como mulher, a nossa pouca representatividade nos espaços públicos políticos institucionalizados. Por outro lado, esclareço que, ao levar a cabo a minha cumplicidade com a representação de gênero, situo-me no lugar da encruzilhada, uma vez que desprezo a proliferação de gênero para além da dicotomia homem–mulher.

Neste caminho da ambiguidade esclarecida, situo-me na tenaz utopia feminista onde não me furto e tampouco desconsidero o compromisso com um programa ético e político que tem a ver diretamente com o desejo de fazer justiça social, erótica, racial e de gênero e, sobretudo, acadêmica, tendo como preocupação basilar as ideias de reconhecimento e distribuição desenvolvidas por Nancy Fraser (2003).

Antes de adentrar na análise da masculinidade hegemônica depreendida neste espaço institucional, permito-me uma pequena digressão sobre esta instituição representativa brasileira tendo como base o artigo de Jairo Nicolau (2013).

## **Reforma eleitoral no Brasil: impressões sobre duas décadas de debate**

Nicolau constata que, nas últimas duas décadas (1988-2013), o tema da reforma política, mais especificamente a reforma do sistema eleitoral proporcional, é recorrente tanto na mídia quanto entre os políticos brasileiros. O autor argumenta que, mesmo com a reincidência do tema da reforma, não existe um diagnóstico fundamentado que identifique os aspectos negativos vigentes neste sistema eleitoral tampouco a ideia de consenso

em substituí-lo e se debruça em compreender os sentidos decorrentes dos temas das coligações nas eleições e da lista aberta que acompanham o debate sobre a reforma eleitoral. Assinala a sua desolação por conta da inexistência de “uma crítica consistente e empiricamente sustentada acerca das ‘mazelas’ da representação proporcional em vigor no país” (NICOLAU, 2013, p.7). Interessantes e ilustrativos os dois exemplos apresentados pelo autor que nos mostram a disparidade promovida pelo sistema proporcional na eleição de 2010. Vejamos:

A candidata Luciana Genro (PSOL-RS) obteve 129 mil votos, e foi a quinta individualmente mais votada em seu estado, mas não se elegeru. No outro extremo, o candidato Tiririca (PR-SP) recebeu 1,35 milhões de votos; o que significa dizer que com seus votos ele ultrapassou o quociente eleitoral (315 mil votos) quatro vezes. Ou seja, além de se eleger, ele garantiu a eleição de mais três nomes da sua coligação, alguns com votações inferiores às de outros candidatos que não se elegeram por outras legendas (NICOLAU, 2013, p. 13).

Este exemplo nos mostra que a Câmara dos Deputados Federais pode não corresponder, exatamente, à vontade eleitoral exercida nas urnas pelos(as) eleitores(as) brasileiros(as), entretanto, acredito que os tipos de masculinidade encarnados e vivenciados pelos deputados federais, depreendidos analiticamente e apresentados neste debate, nos revelarão aspectos interessantes e pertinentes sobre a representatividade da masculinidade hegemônica no âmbito do poder político legislativo desta importante instituição democrática no Brasil.

Este artigo será apresentado em duas seções. Na primeira, apresentaremos os gráficos individualizados pelos marcadores de sexo, cor, idade, escolaridade e profissão. Na segunda seção, apresentaremos o conteúdo das breves palavras proferidas pelos deputados no momento da votação do admissibilidade do *impeachment* da Presidenta Dilma Rouseff. Em seguida, trataremos as considerações finais.

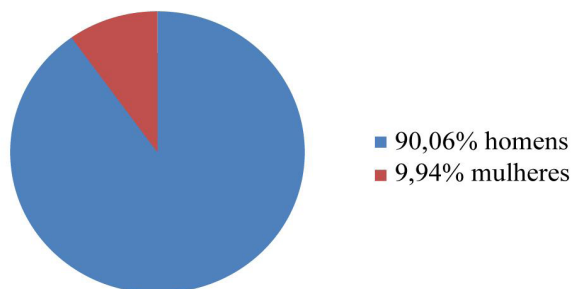
Dito isso, explico como foram os procedimentos metodológicos e os critérios empregados para identificar a masculinidade hegemônica e que, para além dela, apreciamos como os sujeitos masculinos constituídos pelos marcadores de raça e da identidade sexual se movimentam neste território.

Para a primeira seção, o primeiro passo foi consultar o Portal da Câmara dos Deputados e verificar que as informações eleitorais podem ser depreendidas através do Repositório de Dados Eleitorais na base do TSE, dados estes compilados através do SIELE<sup>3</sup>. Neste repositório, identificamos as variáveis que nos interessavam em relação aos nossos parlamentares: sexo, idade, ocupação, cor/raça, estado e partido político. Salienta-se que a variável cor/raça é uma novidade das eleições de 2014, onde os candidatos se autodeclararam apenas como pretos, pardos e brancos. No Portal, temos a oportunidade de identificar os candidatos mediante suas fotos 3x4. Em complementação aos dados do TSE compilados pelo SIELE A Revista “Congresso em Foco” serviu como fonte de pesquisa<sup>4</sup>. Na segunda seção, sorteamos 10% dos nossos parlamentares em suas breves falas na votação do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e identificamos as palavras e frases mais citadas por eles.

## Um retrato das masculinidades brasileiras na Câmara dos Deputados Federais

Nesta seção, em que serão apresentados numericamente os tipos de masculinidades existentes no Congresso Federal, trataremos as masculinidades pela relação numérica, ou seja, a masculinidade hegemônica será aquela com maior incidência nesta casa. Vejamos os nossos gráficos:

Gráfico 1 – Divisão sexual



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

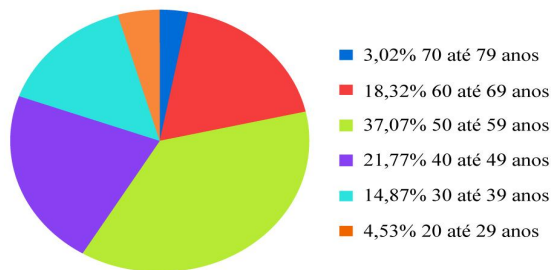
3 O Sistema de Informações Eleitorais, lançado em 15 de agosto de 2016, foi desenvolvido pela Consultoria Legislativa da Câmara (CONLE), em parceria com o Centro de Informática (CENIN), e permite levantar informações dos candidatos de forma cruzada com os locais das candidaturas, partidos e o desempenho nas urnas, perfil dos candidatos e parlamentares eleitos no período de 2011 a 2014, tendo com banco de dados o repositório do TSE.

4 Ver site da Revista Congresso em Foco <http://revista.congressoemfoco.uol.com.br/>.

A amostra utilizada é formada pelos 513 deputados federais existentes: 462 homens e 51 mulheres. Ao considerarmos a relação da divisão sexual de eleitores e eleitoras em território brasileiro, identificamos como as mulheres são sub-representadas, uma vez que a população de mulheres votantes é superior à dos homens. No Portal Brasil, é anunciado que as mulheres representam 53% do total de eleitores do Brasil.

Doravante, os dados cotejados dirão respeito exclusivamente aos homens: as mulheres foram subtraídas nos gráficos apresentados a seguir.

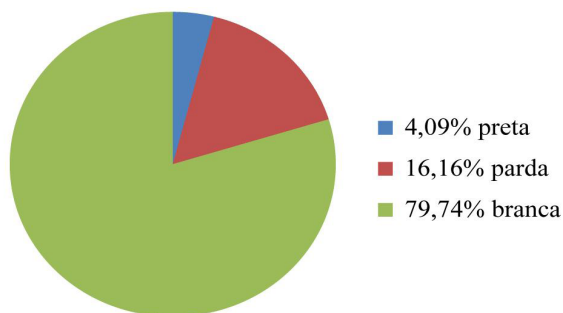
**Gráfico 2: Faixa etária**



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Observa-se que a faixa etária mais frequente dos deputados homens é de 50 a 59 anos com percentual de 37%. Em seguida, 40 a 49 anos, com 21,77%. Verificamos que somente 23 candidatos (4,5%) podem ser considerados jovens, com idade até 29 anos. Deve-se salientar que, para se candidatar ao cargo de deputado federal, é necessário ter, no mínimo, 21 anos, conforme a Constituição. Se considerarmos a faixa etária entre 30 e 59 anos, o número sobe para 278 representantes eleitos, correspondendo a 73,5%, o maior índice das faixas etárias. Acima dos 60 anos, a Câmara possui 112 parlamentares, correspondendo a 22%.

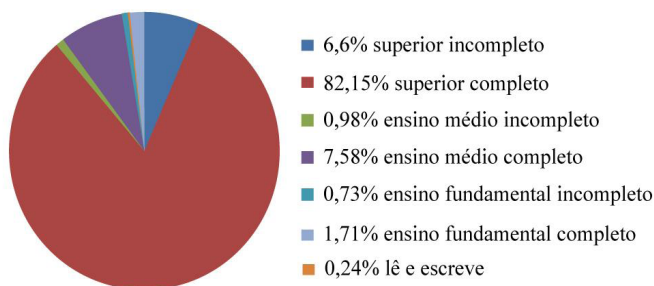
**Gráfico 3: Raça/cor**



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Assim como na variável “sexo”, a variável “cor” pode ser também considerada sub-representada, uma vez que vimos que são 4,23% dos nossos deputados que se autodeclaram pretos e 16,15% pardos. Temos 79,65% de deputados que se autodeclaram brancos e nenhum indígena ou amarelo. Quando se articula a tipificação da masculinidade marginalizada com a auto-declaração da cor negra (pardos e pretos) temos a seguinte informação por partido. São 14 no PT, seis no PMDB e outros seis no PRB. Os demais estão distribuídos por nove legendas: PCdoB (4), DEM (3), PDT (3), Psol (2), PR (1), PSC (1), PSB (1), PTB (1) e PSDB (1).

**Gráfico 4: Escolaridade**

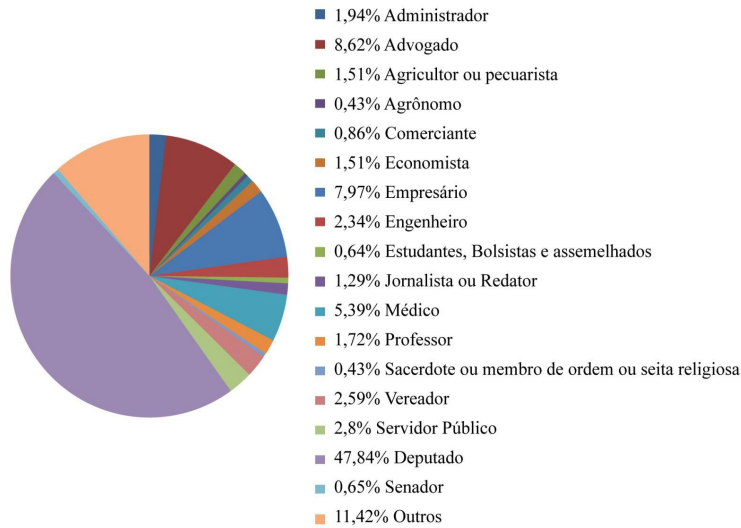


Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Em termos de escolaridade, a Câmara dos Deputados Federais possui 79% dos seus representantes com nível superior, enquanto 0,22% apenas leem e escrevem. O segundo grupo com maior percentual é formado por aqueles que possuem nível superior incompleto e nível médio completo, correspondendo a 8,01% e 8,88%, respectivamente, perfazendo um total

de 16,89%. Para nível médio incompleto e nível fundamental incompleto, vimos que são 0,65% e 0,87%, enquanto para o fundamental completo, temos 2,16%. Destaca-se que o percentual dos deputados federais que têm terceiro grau completo é notadamente surpreendente quando comparado com a escolaridade do eleitorado brasileiro.

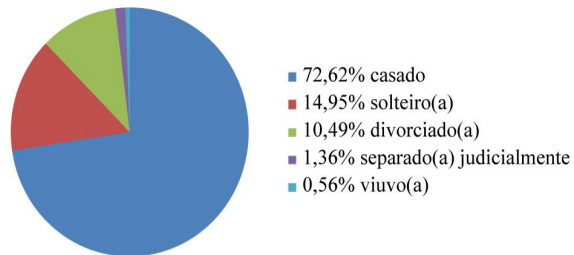
**Gráfico 5: Ocupação**



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Com relação à profissão dos eleitos, algumas classes se destacam. De acordo com o registro de ocupações do TSE, 40 candidatos são advogados, 37 empresários e 25 médicos. Dos eleitos, 245 têm sua ocupação declarada como cargo de deputado.

Gráfico 6: Estado Civil



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral

Quando observamos o gráfico, vemos que 72,62% são casados enquanto 10,49% são divorciados. Temos 14,95% deles solteiros.

Ao analisamos os seis gráficos na intenção de tipificar as masculinidades, seguindo os critérios das variáveis aqui apresentadas articuladas com as três tipificações elaboradas no quadro teórico de Connell, destacamos: a) hegemônica; b) marginalizada; c) subalternizada. Tomamos como masculinidade marginalizada do Congresso a variável cor preta autodeclarada pelos deputados onde identificamos 22 deputados; enquanto à masculinidade subalternizada, o deputado Jean Willys, apresenta sua identidade gay autodeclarada.

Quando cotejamos os dados, consideramos de forma não surpreendente que a masculinidade hegemônica é constituída pelo homem branco, com nível superior completo, faixa etária entre 30-59 anos, casado, ocupando preferencialmente as profissões de médico, advogado, empresário e deputado. Por sua vez, a masculinidade marginalizada é constituída por homens pretos com nível superior completo. Em partidos considerados com maior número de deputados eleitos não encontramos nenhuma autodeclaração da cor preta no DEM, enquanto que o PT possui 6 autodeclarações.

Na próxima seção, faremos uma análise das breves palavras proferidas na votação da admissibilidade do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, cuja aprovação ocorreu no domingo dia 17 de abril de 2016. Esta votação nos interessou para que pudéssemos identificar o conteúdo do discurso proferido pela masculinidade hegemônica.



## Uma breve catalogação das palavras dos Deputados no processo para o *Impeachment* da Presidenta Dilma

No gráfico dos 513 deputados, temos 367 a favor, 137 contra, 7 abstenções e duas ausências. Na relação da divisão sexual dos votos, temos 29 deputadas que votaram a favor da admissibilidade do *impeachment* enquanto 20 deputadas votaram contra a denúncia de que a presidenta Dilma cometera crime de responsabilidade que justificaria o seu afastamento do cargo. Tivemos uma abstenção e uma não compareceu. Se considerássemos a votação por mulheres, o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff não seria admitido pelo plenário da Câmara dos Deputados. Curioso ainda que, se levássemos a votação pela autodeclaração da cor preta dos deputados, o processo de *impeachment* também não seria instaurado porque temos 22 deputados que se autodeclararam como pretos, neste universo, e mais de 10 destes deputados votaram contra o processo.

Em números absolutos, assinalamos que os deputados de São Paulo foram os que mais votaram pelo *impeachment*, com 53 votos a favor e 13 contra. Em seguida, aparecem Minas Gerais e Rio de Janeiro. O que mais votou contra foi a Bahia, com 22 contra e 15 a favor. No Amazonas e em Rondônia, 100% dos deputados foram a favor do *impeachment*. Os menores percentuais a favor foram no Amapá (37,5%), Bahia (38,5%) e Ceará (40,9%).

Entre os partidos, PMDB (59 a favor e 7 contra), PSDB (52 a favor), PP (38 a 4, e 3 abstenções) e PSB e DEM (29 cada) foram os que mais votos deram ao *impeachment*. Percentualmente, PSDB, DEM, PRB e SD lideram a lista dos nove partidos que votaram 100% pelo *impeachment*. PCdoB, PSOL e PT votaram 100% contra o impedimento.

Consideramos que a masculinidade hegemônica do congresso representa a totalidade dos votos e das palavras favoráveis proferidas no momento da admissibilidade da votação do *impeachment*. Vejamos a tabela abaixo:

FAVORÁVEIS	CONTRA
JUVENTUDE	POR NOVA ELEIÇÃO
EDUCAÇÃO INFANTIL	FORA TEMER
A FAVOR DA FAMÍLIA	A FAVOR DA DEMOCRACIA
ESPERANÇA DE UM FUTURO MELHOR	PELA HONESTIDADE DE DILMA
PELO POVO BRASILEIRO	CONTRA O GOLPE
PELA HONRA DE EDUARDO CUNHA	CONTRA EDUARDO CUNHA

PELA MINHA CIDADE	
PELO MEU ESTADO	
PELOS MÉDICOS BRASILEIROS	
PELA MINHA FAMÍLIA	
POR DEUS	

Fonte: Elaborado pela autora do texto, mediante a escuta dos deputados na Câmara dos Deputados, quando foi autorizado, por 367 a 137, o Senado Federal a abrir processo de *impeachment* contra a presidente Dilma Rousseff.

Quando nos debruçamos mais detalhadamente sobre as palavras dos parlamentares da Câmara dos Deputados favoráveis ao impedimento do governo da presidenta Dilma, verificamos que elas são fortemente relacionadas ao conservadorismo que se deslancha nas palavras de ordem a favor da **Família, Educação Infantil, Juventude e Deus**. Tais palavras sinalizam uma espécie de reclamo, uma revanche às principais reivindicações dos diversos movimentos sociais contemporâneos cujas pautas têm a ver com o exercício da cidadania em sociedades democráticas, questões fortemente marcadas na Era Petista.

Se, por um lado, vimos que, no governo do PT, foram incentivadas as diversas Conferências Estaduais e Federais tendo como principais sujeitos dos movimentos feministas, mulheres negras, lésbicas, gays, transgêneros e profissionais do sexo, por outro lado, verificamos um crescimento vertiginoso de estudos que versam sobre o estilo de vida destes sujeitos que, em certa medida, são também protagonistas destes estudos.

Possivelmente, estes “sujeitos abjetos” desfilando visivelmente em Brasília promoveram uma série de desconfortos para a masculinidade hegemônica vivenciada pelos nossos deputados federais. Além disso, assistimos à implementação de leis e à implantação de programas pelo MEC incentivando o respeito a estas chamadas minorias.

Acredito que vivemos tempos sombrios, sobretudo para nós estudiosos/as da diversidade cultural, seriamente preocupados com o rol de temas indicados pelas palavras evocadas pelos deputados cujos conteúdos nos levam à ideologia da masculinidade hegemônica onde, seguramente, se cristalizam os valores da rejeição e da estigmatização de certas classes sociais, identidades, práticas sexuais e práticas religiosas.

Não pretendo esgotar o significado das palavras nesta correlação com os Programas e as leis lançadas na gestão petista, uma vez que demandaria

uma análise mais detalhada e sofisticada além do que foi proposto como limite deste artigo. Nesta seção, tivemos como intenção sinalizar como os nossos legisladores se comportam diante dos temas que requerem uma cultura democrática no âmbito de um Estado Laico.

## Considerações finais

A masculinidade hegemônica brasileira apreendida na Câmara dos Deputados Federais não corresponde numericamente à população brasileira de homens, em seus diversos aspectos, seja na escolaridade seja na particularidade do corpo – cor e idade. Em outras palavras, a masculinidade hegemônica apreendida numericamente nesta frágil democrática instituição brasileira não representa o “sujeito de carne e osso” da maioria da população brasileira. Desta forma, advoga-se que a masculinidade hegemônica heterossexual e branca apreendida como a maioria nesta instituição nos traduz a centralidade do poder que se perpetua através dos tempos históricos na realidade brasileira.

Na segunda seção, ousamos perfilar a ideologia desta masculinidade hegemônica, entretanto, ressalva-se que não foi nosso objetivo envolver-se em análises mais aprofundadas e refinadas tão necessárias nestes tempos tão sombrios que atravessamos. Apenas registramos a votação em relação à admissibilidade do *impeachment* da Presidenta Dilma pela Câmara dos Deputados Federais cujo desdobramento foi a autorização por 367 a 137 para que o Senado Federal abrisse o processo de *impeachment*.

Aqui tivemos a oportunidade de catalogar palavras proferidas pelos deputados representantes da masculinidade hegemônica, palavras que carregam conteúdos que subjazem a uma ideologia cristã, da família nuclear, onde se explicita a rejeição e a estigmatização da diversidade cultural de grupos entendidos como minorias.

Somente o futuro nos dirá como nossos estudos e nossos ativismos poderão coexistir em tempos sombrios bem como encararemos tais retrocessos antidemocráticos. E na trilha muita próxima do direito democrático da sexualidade advogado por Roger Raupp (2006), vale a pena nos indagarmos: Como iremos desejar legisladores sensíveis aos processos de distribuição e reconhecimento de justiça que nos confirmam medidas protetivas das “sexualidades desviantes” das religiões de matrizes africanas contrárias à opinião pública majoritária?

## Referências bibliográficas

FRASER, Nancy. **Social justice in knowledge society**: redistribution, recognition, and participation. Disponível em: <<http://www.wissensgesellschaft.org/themen/orientierung/socialjustice.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução Suzana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

NICOLAU, Jairo. Reforma eleitoral no Brasil: impressões sobre duas décadas de debate. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 5, p. 7-16, 2013.

Roger Raupp Rios. Para um direito democrático da sexualidade. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul./dez. 2006.

# DIALOGOS E TENSÕES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AS DISSIDENCIAS SEXUAIS<sup>1</sup>

Fernando Pocahy<sup>2</sup>

Movimento-me neste texto como quem se lança em uma sorte de cartografia, buscando acompanhar-sentir-perceber fluxos acadêmicos que vêm desafiado cânones científicos e metateóricos na trama discursiva raça-gênero-sexualidade (em interseccionalidade<sup>3</sup> com outros enunciados na produção de identidade e diferença). Convencido de que algumas das lutas empreendidas especialmente por movimentos de dissidência de gênero e sexualidade interseccionais vêm produzindo efeitos importantes e decisivos em termos de rupturas epistemológicas, notadamente através do agenciamento de novos planos de experimentação ético-estético-políticos, embarco nessa nau da escrita-louca ao encontro de movimentos que vêm produzindo efeitos rizomáticos no enfrentamento às normopatias científicas, aquelas

- 
- 1 Esse texto é uma mutação e foi experimentado de forma diferente e em distintas perspectivas e arranjos de escrita em outros-espacos tempos de circulação acadêmica entre livros, comunicações e periódicos. Não se trata de um texto inédito, mas uma traição a mim mesmo, uma forma de enfrentar minhas agonias na experiência viva e vivida na produção e circulação do conhecimento. Não há novidades, há insurgências e outros devires movimentando este escrito.
  - 2 Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) atuando na Faculdade de Educação, junto ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). É coordenador do GENI - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (UERJ) e pesquisador do LIDIS - Laboratório Integrado em Diversidade Sexual e de Gênero, Políticas e Direitos (UERJ). Bolsista da FAPERJ no programa Jovem Cientista do Nosso Estado e no Prociência/UERJ.
  - 3 A interseccionalidade, conceito-prática feminista, articula distintas formas de dominação e posições de desigualdade produzidas pelos discursos de gênero, raça, idade, localidade e sexualidade. É através dessa forma de articular distintos marcadores sociais de identidade e diferença que encontramos uma possibilidade na problematização dos processos de subjetivação na contemporaneidade. Segundo Bilge (2009), a ideia de interseccionalidade vai além de um simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas de opressão, ela opera por consubstancialidade com esses marcadores.

formas de capturas epistemológicas apaixonadas pelo poder. Na paixão pela deriva, experimento-me em lances, feições, devires...

Nessa cena cartográfica vou abusar de uma aposta um tanto ultrapassada até - em estilo linguístico *démodé* - diante de tantas outras insurgências que desafiam o plano da produção do conhecimento na contemporaneidade brasileira. Muito provavelmente vocês já escutaram de outras pessoas essa conversa que passo a desenrolar aqui, mas eu insisto nessa linha, meio bicha antiga (para usar palavras puídas), pois entendo que a aposta que vou lhes apresentar ainda produz algum efeito irruptivo e opera a desorientar/perturbar as milícias científicas no vasto território da(s) academia(s). Vou direto ao ponto: proponho aqui uma insubordinação linguística para evocar as epistemologias da bagaça, as insubordinadas e perturbadas formas de conhecer-experimentar o mundo, epistemologias imundas e em devir. Arrisco uma leitura sobre modos de viver-pensar aquelas injunções que produzem conhecimento como potência de vida e de estranhamento, em pronta desobediência. Sugiro a vocês pensarmos as coisas nos termos de uma aquedação epistemológica.

Essa 'invenção' linguística tributária do léxico afro-brasileiro e, sobretudo da maquinaria-linguística de monas e travas, pode indicar uma dentre as formas de resistência presentes no que podemos denominar o campo das minorias sexuais e de gênero, especialmente ao usar e abusar da polissemia que define também os seus termos de uso. Expressão que se pode oferecer às significações de pegar, fazer e dar atenção, no sentido mais erótico em que se possa experimentar o verbo e/ou oferecer-se à fruição dos prazeres (eróticos, cognitivos, sensoriais...), ela tem algum Q (de *queer* ou teoria torcida, talvez). É, pois, linguagem plástica para um embate duro: confronto, disputa e reinvenção linguístico-discursiva para reagir diante das interpelações injuriosas da cis-heteronormatividade e do racismo.

Nos termos de sua "aplicabilidade" cotidiana, aquedar indica a ideia de perceber, ver ou tomar uma atitude, conhecer e experimentar - engendrando alguma curiosidade, não necessariamente erótica, mas uma curiosidade vadia, perdida, solta na vida. Seu 'oposto' é abandonar, desaparecer, desfazer-se. Há aqui também positividade no avesso. Desaquedar, o antônimo, lhe é em certo sentido também complementar, podendo significar escapar, fugir, fazer fugir, desfazer.

É nesses termos que uma pesquisa com ares de aquedação pode se tornar um ato linguístico dissidente e também perturbação nos traçados epistemológicos mais desejosos de norma e verdade, aqueles mais apaixonados e flertantes com o poder-saber. Por isso, minha proposta nesse cartografia é aquedar com epistemologias que aceitam ser lambidas por muitas forças de significação, engendradas na disputa de sobre o que se vem sendo entendido como humano. Para isso, evoco a pesquisa da bagaça, a pesquisa suja, encharcada de mundo, mundana, imunda como plano de conhecer ao mesmo tempo em que abandona logo ali a sua suposta inteligibilidade. Afinal, estamos suscetíveis não somente às interpelações advindas das aduanas científicas ou das milícias academicistas, mas sabemos que não vivemos fora de novas relações de poder, elas se instauram logo onde achamos que sabemos o que estamos fazendo de nós e dos outros. Isto é, logo ali onde emerge um pequenino desejo de inteligibilidade, podemos flertar com a vontade de estabelecermos algum tipo de latifúndio acadêmico-epistemológico.

A pesquisa nas dissidências parece se articular antes de tudo em processo, não de forma programática, mas nos termos de experimentações, em devir. O eterno retorno de diferença que produz é o movimento de fazer-fugir e de não ter um rosto, como dizia Foucault (2004, p20) “[...] escrevo para não ter um rosto... [...] não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]”.

E desde essa perspectiva perturbada que entendo que alguns (des) arranjos epistemológicos têm produzido de forma muito potente combates decisivos diante dos fascismos cotidianos das objetificações discursivas que estabelecem as vidas que valem a pena ser vividas e as vidas que não valem (BUTLER, Judith, 2005). Cabe um alerta: nós não estaríamos de todo fora dessas relações, por esse motivo essas experimentações não poderiam andar desacompanhadas de contínuo exame ético (não protocolar), uma (auto-)análise de implicações-interseccionais, revisando privilégios ou flertes com alguma norma.

Por isso, tenho compreendido esses movimentos como práticas de pesquisar-combater-resistir-desterritorializar agenciando uma profusão de estranhamentos sobre as formas de conhecer e, ainda, daquilo que é possível que se possa conhecer – ou o que passou pela aduana das políticas/polícias científicas e foi autorizado a dar a conhecer. Mas também, movimento de desfazimento das certezas, inclusive suspeitando daquelas que exigem

que elaboremos um caminho inteligível na pesquisa – o que denominamos método. Cabe dizer que toda epistemologia é política.

Nesses termos, algumas práticas dissidentes têm operado com princípios de método debruçadas sobre si mesmas e à revelia dos bons costumes acadêmicos. A libertinagem das pesquisas da bagaça anuncia não apenas que teriam a intenção de sacudir e dissuadir os instituídos em torno das formas canônicas de conhecimento, mas de abrir o mundo a outros sentidos e outras subjetividades – trata-se de uma disputa nos termos de processos e práticas de subjetivação. Algumas dessas formas de pesquisa operam no sentido de não abrir mão da ruidosa argumentação da crítica discursivo-desconstrucionista, outras engendram modos/formas/ferramentas/disposições de perceber o mundo em termos de fluxos de desejo e prazer, como aquelas que passam pelo encontro entre corpos e prazeres envolvendo em muito as subjetividades de quem se lança à posição de pesquisar.

Com isso, não creio que estas pesquisas buscam a polêmica ou o escândalo como princípio moral (bem que este sempre parece ter um efeito cínico e divertido). Mas insurgem em feições ético-estético-políticas. Entendo ainda que elas ensejam operar em reafirmação de que olhar-sentir-fazer da pesquisa é desde sempre tecido em redes de saber-poder que, em primeira instância, não podem ser pensados sem considerar a própria experiência da pessoa-pesquisador/a, como sujeito/a de uma produção discursiva que porta as marcas de certa inteligibilidade social-acadêmica, apoiadas em uma sustentação geopolítica – toda epistemologia é política.

A postura que arriscam é aquela de um sujeito engajado politicamente aos movimentos de crítica/análise sobre os processos de objetificação assentados em regimes de verdade que produzem epistemologias que mais facilmente flertariam com as CISnormativas<sup>4</sup> (hétero, bi ou homo). Assim,

---

4 Uma cisnorma opera no estabelecimento e manutenção de privilégios dirigidos a pessoas supostamente consideradas coerentes ao sistema corpo-gênero (anátomo-gendradas). Essa posição privilegiada teria como efeito regulatório e hierarquizador a interpelação abjeta e patologização da transexualidade – e mais amplamente da trangeneridade. Como afirma Viviane Vergueiro apud Leila Dumaresq (2014) a cisgeneridade pode ser entendida “(...) como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão. A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada descolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida



essa outra postura, a crítica da dobra, a prática reflexiva da liberdade (nos termos foucaultianos) exige um trabalho de pesquisa no campo das relações de gênero e sexualidade que não pode definir-se como um trabalho disciplinar. Exige-se neste campo que deitemos (aquendemos) o pensamento em outros lençóis epistemológicos (ou que rasguemos os lençóis e experimentemos outras paragens para o corpo em prazer que não a tradicional cama), pois, como afirma Sam Bourcier:

[...] mais do que interdisciplinaridade, deveríamos falar em uma des-disciplinarização. Trata-se de parasitar as disciplinas existentes, de colocar em risco sua estabilidade e a concepção do sujeito humanista ou universalista que elas continuam a pressupor. Trata-se de recusar o poder da disciplina, fonte de apagamentos e de congelamentos. (BOURCIER, 2005, p.28-29).

Logo, se considerarmos que em uma posição pós-moderna e desde alguma aproximação com o campo dos estudos pós-estruturalistas não há como separar o modo de perguntar do modo de olhar – observar e participar do campo – e analisar, não fica difícil abusar de negociações conceituais e promover ousadias metodológicas. E isso significa resistência e produção de modos outros de vida-conhecimento, apoiados na ideia de experiência – em certo tipo de relação onde temos a sorte de sairmos transformados, diria Foucault (1995). A pesquisa pressupõe que saímos dela transformados. No mais, estaríamos dormindo escandalosamente com a obediência ou com formas de sujeição mais sutis, reservadas no cinismo supostamente crítico de algumas problematizações.

Acredito que podemos e/ou temos a chance de recusar teorizações e métodos canônicos. No entanto, precisamos radicalizar e fazer viralizar o

---

mulher, etc” (s/p). De outra parte, e em consonância às proposições supracitadas, recorro à ideia de hetero/homocisnormatividade como forma de evidenciar os efeitos desses ideais regulatórios de gênero, que estariam associados à suposta naturalidade do corpo (através da linha de inteligibilidade corpo->gênero->sexualidade – uma matriz fundacional) e sua articulação com os privilégios daí decorrentes. Note-se com isso que a cisnormatividade também marcaria posições privilegiadas para aquelas pessoas que de alguma forma também poderiam ser consideradas desviantes (agora apenas do ponto de vista da sexualidade – ou ‘orientação sexual’). Isto é, a cisnormatividade compreende as posições gay e lésbica, igualmente. E no caso de uma performance normativa, seu correspondente seria a homocisnormatividade ou mesmo uma *lgcisnormatividade* – para ampliar o jogo de significantes.

sentido da pesquisa como inventora dos problemas sobre nosso tempo. E para isso precisamos de um modo de pesquisar que tenha a ver com um tipo de curiosidade ‘vadia’ e não como aquela que “busca assimilar o que convêm conhecer”, precisamos daquele tipo de problematização que nos permitiria abandonar as nossas certezas de que somos isso ou aquilo, deixando de ser o mesmo/ a mesma, como nos advertiu Michel Foucault (2004 p.12). De certa forma, é com rigor e com vigor que temos de atuar nas nossas bagaças, nas nossas imundices, explicitando os termos nos quais elas se definem. De outra forma, é a frouxidão a preguiça. Ou, para abusar do dialeto: o equê (= truque, golpe, falsear). Há, por exemplo, muito e-*queer* por aí, no sentido de sua cosmetização e captura de sua potência.

Ao aliar-me a Marie-Hélène/Sam Bourcier quando considera que “as disciplinas repousam na maior parte do tempo sobre concepções ontológicas de homem e de mulher e elas se articulam sobre a diferença sexual e são o produto de um regime epistêmico heterossexual” (BOURCIER, 2005, p. 29), considero que as fugas epistemológicas produzidas especialmente pelos estudos e ativismos e epistemologias feministas pós-modernas, pós-estruturais e *queer* – o que eu traduziria como a nossa bagaca ou problematizações imundas – pouco a pouco vem modificando as paisagens ‘científicas’. Isso permite movimentarmo-nos em outras suavidades e intensidades.

Assim, desde esse ‘entreviro’ político da pós-modernidade, onde novos modos de viver a pesquisa acadêmica vão se ‘firmando’, outras noções de ética e implicações na pesquisa passam a ser o fundamento do fazer acadêmico, compreendidas para além dos procedimentos protocolares e assépticos ou da pesquisa supostamente “útil” (isto é, cabe perguntar quem define o que se constitui como útil e possível na pesquisa, quem estaria autorizado a definir os termos do que podemos pesquisar?).

Com isso, passamos a nos aproximar da ideia de ética reflexiva (1995), apontada por Foucault. O teórico Paul Rabinow expressa de forma contundente essa ideia foucaultiana da ética reflexiva da liberdade através de sua aposta em uma posição que denomina “cosmopolitismo crítico”:

O princípio condutor é ético. Esta é uma posição oposicionista, desconfiada de poderes soberanos, verdades universais, precisão relativizada em demasia, autenticidade local, moralismo de cima e de baixo. Entendimento é o seu outro valor, mas um entendimento desconfiado de suas tendências imperialistas. Esta

posição presta atenção às – e respeita – diferenças, mas também está alerta à tendência de essencializá-las. (RABINOW, 1999, p.100)

Nesses termos, talvez possamos levar adiante a ideia de campo de pesquisa como território de experimentação, onde se produzem práticas de subjetivação, reunindo as contradições, contestações, as continuidades e as descontinuidades que incidem sobre a produção do corpo, a performatividade de gênero e o exercício da sexualidade.

O olhar da pesquisa é sempre engendrado na própria experiência da figura/subjetividade da pesquisadora/do pesquisador, como sujeito de uma produção discursiva que porta as marcas de certa inteligibilidade, já afirmei. Por esse motivo, é preciso certa coragem para enfrentar uma análise sobre os processos de subjetivação, considerando os riscos de sua própria presença, quando experiência de assujeitamento aos regimes de verdade que produzem epistemologias normativas. Esta coragem nos permitira recusar mais prontamente o olhar excitado e objetificante que muitas vezes é encontrado em pesquisas sobre as ditas práticas e vidas ‘abjetas’.

Com isso, especialmente na pesquisa empírica, e quando ela recorre ao plano de interlocuções, precisamos demover nossos modos habituais de colocar os/as interlocutoras sempre em espaço recuado no texto, como sujeito passível de uma interpretação – que em muitas situações pode se constituir em um ato de poder arbitrário e violento. Ao suspendermos de certa forma as aspas, no sentido em que elas funcionariam como proteção mais para o pesquisador do que para os/as interlocutores, estaríamos entrando em um dos exercícios mais difíceis no plano da produção acadêmica: a revisão das formas de autoria. Já não nos basta dizer que não pesquisados sobre e que pesquisamos com, isso parece já ser senso comum. Estaria mais do que em tempo, dizem-nos essas experimentações queer, de colocarmos em uma posição de interlocução problematizadora as pessoas que convidamos para compor nossos estudos, evitando assim o risco de chaparmos esses sujeitos com as grades de interpretação ou grillhões conceituais. Guacira Lopes Louro (2004, p.24) nos oferece uma excelente cartografia da cena queer:

Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria *queer* vêm promovendo uma nova articulação entre sujeitos e objetos do conhecimento. Não são apenas novos temas ou novas questões que têm sido levantadas. É muito mais do que

isso. Há algumas décadas os movimentos e grupos ligados a esses campos vêm provocando importantes transformações que dizem respeito a quem está autorizado a conhecer, ao que pode ser conhecido e às formas de se chegar ao conhecimento. Desafiando o monopólio masculino, heterossexual e branco da Ciência, das Artes, ou da Lei, as chamadas minorias se afirmam e se autorizam a falar sobre sexualidade, gênero, cultura. Novas questões são colocadas a partir de suas experiências e de suas histórias; noções consagradas de ética e estética são perturbadas.

Nessa dissidência epistemológica, evidentemente, algumas alianças teóricas vêm sendo articuladas de forma a compreender os modos de contestação das regulações e prescrições em torno da produção do corpo como superfície de abjeção. Sobretudo alianças táticas com bases epistemológicas que nos permitiram tensionar as formas discursivas e os discursos que se articulam na produção de inteligibilidades (político, culturais, sociais... e das subjetividades). Não tenho uma resposta para esses impasses, mas estou interessado e assumo constantemente a preocupação em repensar meu lugar na produção das problematizações que coloco em andamento, tanto em pesquisa individuais quanto nas pesquisas de orientandos e/ou com outras colegas.

Nesse plano de desatino epistemológico a única saída é a operação ética. E creio que ela se potencializa um tanto mais quando em nossas condutas e práticas deixando-nos tocar e levar por mãos anônimas, desejosas, refratárias ou simplesmente curiosas, que portam também suas formas de conhecer e de produzir saberes sobre o mundo, sobre a vida. Seja em um quarto escuro ou uma escola, uma unidade básica de saúde ou um clube, na rua, em coletivos, em instituições ou em um bar ou ao entorno de um *izoporzinho das sapatonas*, em um canto qualquer no jardim das delícias ou nos territórios de guerra e conflito social, temos a oportunidade de vivermos a experiência de nossos corpos-pesquisadores em recusa as grades disciplinares. Eu acredito nisso. Creio que ainda que sejam muitos os impasses e as aduanas, estamos fazendo algo que nos permite a ampliação das margens de liberdade, entendendo a pesquisa também como pratica de subjetivação, como espaço-tempo de produção de outros modos para pensar o que estamos fazendo de nós mesmos/as e o que estamos tentando fazer dos outros/das outras. Eu, estrangeiro em mim e na relação com o outro, com a

outra, com aquelas pessoas que não desejam uma posição pacificada no jogo binário, dizem-nos as políticas queer.

Nesse momento se apresenta a ardida dimensão da ética como uma prática, como a maneira como cada um deve (talvez nosso único dever) refletir sobre a forma como se constitui a si mesmo como sujeito moral inserido em um determinado código (FOUCAULT, 2001 [1984b, c]). Certamente os desafios éticos, estéticos e políticos destas perspectivas de pesquisa não são poucos, mas não são mais difíceis do que qualquer outro estudo que se sustenta no compromisso radical com as discussões sobre as moralidades e normalidades acionadas e reiteradas para a manutenção do dispositivo da sexualidade, dos ideais regulatórios de gênero ou do racismo. Esta é de outra forma uma pesquisa com pessoas – com gente – que não estão sendo colocadas em posição de exame ou escrutínio de suas vidas. Xs interlocutorxs no campo são partícipes fundamentais do processo de produção do conhecimento, são praticantes de conhecimento – é com elxs que produzimos/fazemos os problemas de nosso tempo, não são elxs que portam problemas, é preciso diminuir essa distância ou essa fronteira nós-elxs e a pesquisa feminista e os estudos de dissidência sexual tem mostrado isso, tanto quanto outros modos de pesquisar na diferença ou com epistemologias desconstrucionistas, mas com o compromisso ético em examinar as articulações de raça, gênero e sexualidade.

A destreza, a delicadeza e o cuidado são preocupações constantes no percurso desse tipo de trabalho. Neste árduo terreno do prazer, mas também das formas duras de captura e hierarquia, o contexto e as suas possíveis contestações do campo oferecem-se como pontos de análise na perspectiva de pensar quais seriam e mesmo, quais foram as condições de possibilidade nestes espaços-tempos e que tipo de perguntas puderam ser feitas desde os encontros que pudemos estabelecer juntos e no entre, todos nos marcados pela aproximação e vivência de abjeção. O que é possível ser problematizado (e perguntado) e em que medida se dá esta autorização dizem em muito sobre o lugar que ocupamos nestas cenas?

Sou partidário da ideia de que é necessário que pesquisemos com “simpatia”, com o sentimento de ter estado lá como experiência do entre-lugar e de ter escrito em companhia das vozes polifônicas. Como indica Janice Caiafa:

[...] o afeto que nos permite entrar em ligação com os heterogêneos que nos cercam, agir com eles, escrever com eles. O co-funcionamento ou simpatia difere tanto da identificação quanto da distância, que Deleuze (1977:67) menciona como ‘duas armadilhas’. Porque a distância nos indica ‘o olhar do entendimento’, ‘um olhar científico asseptizado’, enquanto a identificação nos leva ao contágio, à confusão com o outro. Nos dois casos perdemos a força da alteridade, a oportunidade de entrar em composição com os heterogêneo. Perdemos o que a simpatia nos proporciona: esse ‘corpo-a-corpo’. Deleuze observa que não há nenhum julgamento na simpatia. Aqui não é questão de distanciar-se para compreender o outro, nem tampouco de tomar-se por esse outro, mas de ter algo a ver com ele, ‘alguma coisa a agenciar com ele. (2007, p. 152-153)

Minha provocação final é de que façamos da pesquisa uma forma de aquecimento-desaquecimento - o exercício de desterritorializar, reterritorializar, desterritorializar - como um modo de problematização que escarnifique os regimes discursivos que se organizam através da gestão da vida, controle, deciframento, incitação do corpo dócil e útil, da ordem e organização espacial e institucional das subjetividades - considerando que gênero e sexualidade se articulam aqui como dispositivos nos jogos de prescrição e de controle evidenciando pedagogias para ‘ser/parecer humano’.

Aquecendo e desaquecendo as/nas rachaduras, diante e com o que e quem escapa, usemos pensar outramente a sexualidade, perturbando-a e colocando-a fora do lugar central de deciframento.

Seguindo as provocações de Teresa de Lauretis (2007) em relação aos arranjos teóricos *queer*, por que não ousar na construção de “outro horizonte discursivo”, acompanhando movimentos que nos permitem viver/pensar a sexualidade e o gênero do ponto de vista de uma erótica, não de uma ‘ciência sexual’, provocando a indução política diante de efeitos de verdades - onde se fabrica qualquer coisa que ainda não existe, como diria Foucault (2004): “[...] ‘ficcional(r)mos’ uma política que ainda não existe a partir de uma verdade histórica” (p.236).

As movimentações *queer* nos sinalizam que é preciso realizar criações culturais enquanto movimentos ético, estéticos e políticos como condição de possibilidade de usar o corpo como uma força possível para multitudes de prazeres e de sentidos. Não mais corporificação-superfície dissecada por

disciplinas e moralidades desgostosas da/de vida, tampouco descansarmos com aquelas práticas cotidianas sedentas por poder e adormecidas pelo jogo das vaidades acadêmicas. Talvez, com isso, uma coalisão seja necessária: que todxs nós engendremos uma política da amizade como prática de produção de conhecimento. Não tenho tempo e espaço suficientes para desenvolver essa aposta, mas podemos começar algo nesse sentido recusando os latifúndios e trabalhando rigorosa e vigorosamente na ampliação de territórios livres à experimentação e a produção de novos modos de vida. Produzindo assim modos de entendimento e simpatia pelo/com/no mundo.

Desaquendo por aqui, flertando com meu desaparecimento, aquecendo outros devires...

## Referências

BILGE, S. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**. Janvier/mars 2009. N° 225.

BOURCIER, Marie-Hélène. **Sexopolitiques**. Queer Zones 2. Paris: La Fabrique éditions, 2005.

BUTLER, Judith. **Le récit de soi**. Paris: Editions PUF, 2005.

CAIAFA, Janice. **Aventura das cidades. Ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora da FVG, 2007.

DUMARESQ, Leila. **O cisgênero existe**. Disponível em: < <http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/> > Acessado em: 20 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. Le souci de la vérité. [1984]. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II, 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-149, 1995.

LAURETIS, Teresa De. **Théorie queer et cultures populaires. De Foucault à Cronenberg**. Paris: La Dispute, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RABINOW, Paul. **Antropologia da razão**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.



# A PRODUÇÃO DAS HOMOSSEXUALIDADES NA HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA<sup>1</sup>

Carlos Henrique Lucas Lima<sup>2</sup> | Marcio Caetano<sup>3</sup>

La literatura – modelo, incluso, del ideal de una lengua nacional, racionalmente homogeneizada – había sido el lugar – ficticio, acaso – donde se proyectaban los modelos de comportamiento, las normas necesarias para la invención de la ciudadanía, los límites y las fronteras simbólicas, el mapa imaginario, en fin, de los estados en vías de consolidación. Julio Ramos

[...] una vez que se deja de considerar a la nación como una entidad natural o como el edificio que corona una construcción ineludible, el camino está abierto para un análisis de cómo la ideología de la nación ha determinado el canon literario y cómo este canon siempre se ha basado en analogías sexuales. Jean Franco

Essas duas epígrafes que abrem este texto direcionam o olhar do crítico literário, *stricto senso*, e do crítico de cultura e arte, *lato senso*, para dois entendimentos, o primeiro: que a literatura, como ideal de língua e modelo de comportamento, forneceu, quase que hegemonicamente, os limites

- 
- 1 Versão ampliada do artigo “Em defesa de uma historiografia literária fora do armário”. Publicada na Revista Aedos, Porto Alegre, v. , n. 19, p. 24-36, Dez. 2016
  - 2 Professor Adjunto A na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Líder do Grupo de Pesquisa Corpus Possíveis - Educação, Cultura e Diferenças, também da UFOB. Integra, desde 2013, o Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade (CuS), vinculado à UFBA, e é co-criador e editor-adjunto da primeira revista brasileira dedicada exclusivamente aos Estudos Queer, a Periódicus (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus>).
  - 3 Líder do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas e Professor de Políticas Públicas da Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), orienta investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação. É editor-chefe da Revista Momento: diálogos em educação.

culturais, éticos e morais dos estados nacionais em vias de formação ao longo do século XIX, e o segundo: que a ideologia da nação, quer dizer, as ideias sobre as quais tal entidade fictícia, e ao mesmo tempo concreta, se estribava e determinava de forma deliberada, os cânones literários e culturais, e que essa determinação baseou-se em analogias sexuais e de gênero. Dizer isso é o mesmo que afirmar, por um lado, a primazia da literatura na confecção, quer dizer, na fabricação da nacionalidade brasileira ao longo de todo o século XIX. E, por outro lado, é partir de uma compreensão do literário que não o vê como simples mimese da “realidade”, mas sim, e, sobretudo, como produtora de formas de vida. Ou seja, abandona-se, aqui, uma ideia simplista do literário, que poderíamos nomear de “belas letras”, apostando-se, ao contrário, na potência dos textos de literatura como produções discursivas capazes de fundar mundos, criar realidades.

A “realidade”, que registramos em aspas, não estaria, a partir dessa compreensão, “aí”, à disposição do escritor e/ou do cientista que a utilizaria como inspiradora do literário. Seria justamente o oposto disso, ou seja: a literatura, enquanto produção discursiva, como dissemos, teria a capacidade, ou a ‘potência’, de produzir a realidade mesma que alguns insistam em tomar como anterior ao texto, a cultura. Partimos, portanto, neste texto, de um entendimento, que poderíamos chamar pós-estrutural, da realidade, ou seja, da vida mesma.

Judith Butler (2014) apresenta, em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, a tese de que o gênero é efeito de um conjunto de atos de fala e discursos reiterados cotidianamente, isto é, citados. Essa postulação, ampliada em *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (2002), nos ajuda a encetar a teorização que anteriormente fizemos. Ou seja, a literatura, tomada como uma produção da cultura, um grande corpo de discursos, ao reiterar entendimentos sobre gênero, sexo, sexualidade, raça; a literatura termina por, ao final, e performativamente, produzir compreensões dominantes desses marcadores sociais de diferenças.<sup>4</sup>

Os textos literários ao longo do século XIX, momento histórico em que exerceram a primazia cultural entre letrados da nascente nação brasileira,

---

4 Como lembra Leandro Colling (2013), a expressão “marcadores sociais de diferenças” tem sido utilizada nos estudos para se referir a todas as especificidades que constituem as identidades, a exemplo de ser negra (“raça”/etnia), pobre (classe), morador da periferia (território onde vive), doméstico (trabalho), adolescente (faixa etária), etc.

para muito além de ilustrarem e simplesmente entreterem a população, funcionaram como verdadeiras “pedagogias culturais”, conforme ensina Marcio Caetano (2016), operando no seio da cultura e interpelando a produção de sentidos sobre a cidadania. Em síntese, poderíamos dizer que a literatura exerceu um papel central nos processos, verdades que múltiplos e por vezes concorrentes, de formação da nacionalidade brasileira. Funcionaram, ainda, no sentido de produzirem determinados tipos de corpos. Determinados tipos de gêneros e sexualidades. Os textos literários ofertaram padrões possíveis de existência, poderíamos dizer, como que expedindo certidões outras de nascimento, quer dizer, um nascimento epistêmico e político.

Como dito por Lucas Lima (2013), outras vozes geram outros discursos. Esse entendimento será aqui crucial uma vez mais, já que este texto tem por intenção propor que a entrada em cena de sujeitos antes alijados dos processos sociais, políticos e culturais modificam tanto os procedimentos quanto até mesmo os instrumentos utilizados para estabelecer juízos e valores estéticos, no que toca à arte e à literatura, de modo específico, e históricos e éticos, no que toca à vida e à convivência em sociedade, de modo geral.

A crítica cultural<sup>5</sup>, e especificamente os Estudos *Queer*<sup>6</sup>, tem contribuído no sentido de ampliar a percepção dos estudiosos dos discursos literário e historiográfico quanto ao cariz politizado que se esconde por detrás, por exemplo, de histórias da literatura de feitura tradicional.<sup>7</sup> E também a contribuição do feminismo, em um entendimento *lato* do termo, é destaque nesse

---

5 Referimo-nos, sobretudo, aos Estudos Culturais, apesar de admitirmos que tais campos de conhecimento não são necessariamente sinônimos.

6 Segundo Miskolci (2009), a teoria *queer* emergiu, nos Estados Unidos, nos finais dos anos de 1980, em oposição aos estudos sobre minorias sexuais e gênero centrados em narrativas sobre homens gays e de classe média. Surgida em departamentos normalmente não associados às investigações sociais, a exemplo da Filosofia ou Crítica Literária, a teoria *queer* ganhou reconhecimento com as conferências realizadas em Universidades da *Ivy League* (Grupo de oito universidades privadas dos Estados Unidos, reconhecidas pelo prestígio científico), nas quais foi exposto seu objeto de análise, ou seja, as dimensões da sexualidade e do desejo nas organizações e nas relações sociais.

7 De modo específico aqui pensamos naquelas histórias literárias que privilegiam, para composição de suas divisões internas, aspectos “estritamente” estéticos. Cobra, no presente, relevância debates desse tipo, sobretudo nas redes sociais, espaços de livre expressão em que, cada vez mais, coletivos de variadas minorias denunciam a parcialidade, por exemplo, dos meios de comunicação ao insistirem em uma representação homogênea da sociedade brasileira. Esses coletivos, a exemplo daqueles liderados pelos movimentos negros, destacam, por exemplo, que a publicidade é, sempre, politizada, e que o “belo” e o “feio” são construtos da/na cultura.

sentido, que chamou a atenção da crítica literária especializada para o apagamento de inúmeras mulheres escritoras dos cânones das literaturas nacionais e também para a leitura que das mulheres a mesma crítica realizava; é, sobretudo, por esse motivo que recentemente tem-se visto a publicação de coletâneas de resgate de escritoras “esquecidas” quando da construção – eis uma palavra-chave dentro dos estudos de cultura! – dos “panteões” masculinos e brancos (e crucialmente aqui, heterossexuais) nos quais se estribam muitas das literaturas nacionais.

Em 1999, a publicação ‘Escritoras brasileiras do século XIX’, coletânea de textos crítico-teóricos de importantes pesquisadoras brasileiras, a exemplo de outras obras<sup>8</sup>, contribuiu não só com a recolha e comentário a respeito de material literário escrito por mulheres e solenemente ignorado pelo cânone nacional, como também com a formulação de uma teoria – uma poética – que dê conta da análise tanto desses escritos quanto da própria historiografia. Naira Araújo, que prefacia essa publicação, diz:

Volume de mais de 800 páginas, este livro faz parte do trabalho de arqueologia literária, tão próprio da crítica feminista. Mas não se limita a acumulação cronológica e numérica de textos de 53 autoras, esquecidos ou lidos incorretamente, mas atinge a etapa superior, a da multiplicação e frutificação na qual, o documento perde patina, se desempoeira e anima ao ser vivido e contextualizado. A obra pertence igualmente à tendência de uma crítica feminista, interessada no estabelecimento uma tradição literária escrita por mulheres: uma literatura própria. Mas vai além desse propósito, pois ao mesmo tempo que contribui para a história da escrita das mulheres no Brasil, participa da (re)escrita da história cultural<sup>9</sup>. (ARAÚJO, 1999, p. 8-9.)

---

8 Fazemos referência, de maneira especial, aos trabalhos oriundos das reflexões em torno do GT “A Mulher na Literatura”, da ANPOLL, que, desde 1985, tem funcionado como um fórum para discussão, troca de experiências e veiculação de pesquisas sobre a mulher na literatura, dialogando com perspectivas informadas pela crítica feminista e pelos estudos de gênero.

9 Volumen de más de 800 páginas, esta obra se inscribe en la labor de arqueología literaria, tan propia a la crítica feminista. Pero no se limita a la acumulación cronológica y numérica de los textos de 53 autoras, olvidados o mal leídos, sino que llega a la etapa superior, la de la multiplicación y fructificación en la cual, el documento pierde la pátina, se desempolva y vivifica al ser colocado y contextualizado. La obra pertenece igualmente a la tendencia de una crítica feminista, interesada en el establecimiento de una tradición literaria escrita por mujeres: una literatura propia. Pero

Note-se que Araújo fala de “(re)escritura”, em clara correspondência à compreensão culturalista que substitui a concepção “essencialista” da nação – e de seus processos culturais, éticos, sociais etc. – pela “construção” (ACHUGAR, 2008, p. 215). Quer dizer, a intervenção de uma crítica cultural feminista, no que diz respeito ao descortinamento dos marcadores ideológicos que participaram da feitura dos cânones nacionais, não só denuncia tal prática, apontando seus comprometimentos de variadas visadas (sobretudo étnico-racial), mas também termina por operar um movimento de reconstrução do próprio cânone. Não se trata, como se poderia pensar de maneira grosseira e rápida, de substituir um cânone por outro. Quer dizer, no lugar do cânone “tradicional”, um cânone “abjeto”, preto, LGBT, etc. Absolutamente. Trata-se, antes, de chamar a atenção da crítica e da historiografia literária que os cânones são gestados no interior de violentos procedimentos de exclusão. E, como temos tentado evidenciar, não qualquer exclusão: a exclusão daquelas representações identitárias não desejadas na feitura do(s) ideários nacionais brasileiros.

Conforme indica o crítico literário uruguaio Hugo Achugar (2006), a formação dos nacionalismos, e de modo especial nos referimos aos nacionalismos na América Latina, tiveram lugar ao longo do século XIX, momento histórico regido pelo projeto burguês levado adiante pelas elites locais – *criollas* – brancas. Tal projeto, como se pode atestar ao verificar o discurso cultural desse período, como certa parcela dos romances de José de Alencar ou o poema “La Leyenda Patria”, de Juan Zorrilla de San Martín, apenas para ficar com dois exemplos latino-americanos, opera o que o crítico uruguaio denomina homogeneização por meio da qual os elementos raciais, étnicos e do ponto de vista dos regimes sexuais são “liquefeitos” (ACHUGAR 2006, p. 259). É o que, em leitura similar a Raul Antelo (1997), poderíamos denominar protocolos de exclusão. São procedimentos discursivos que tratam de disciplinar a raça/etnia, o gênero e a sexualidade, reservando um local ora de reclusão (casos das mulheres) ora de exclusão ou um “não-lugar” (caso dos homossexuais e em certos contextos, dos ditos “indígenas”).

Ainda conforme Antelo, a modernidade preocupou-se em “fixar uma identidade sólida e estável de modo tal que sua representação do gênero

---

va más allá de ese propósito pues al mismo tiempo que contribuye a la historia de la escritura femenina en el Brasil, participa en la (re)escritura de su historia cultural. (Tradução livre)

se aproxima, às vezes perigosamente, do estereótipo” (1997, p. 10). Assim, o que poderíamos chamar “ideologia da estética”, como o quer Terry Eagleton (1993), funcionou, repetimos, ao longo da formação dos projetos nacionais, embalados estes sobejamente pelo discurso literário e historiográfico, em vias de normativizar e naturalizar<sup>10</sup> os discursos em relação ao gênero e à sexualidade e à raça/etnia. Algumas são as exceções, ou exceções parciais, como é o caso do romance brasileiro *O Bom-Crioulo*, de Adolfo Caminha. E aqui ainda vale comentar que por “exceção parcial” compreendemos, por um lado, a relevância, desde o ponto de vista da historiografia literária, do romance *O Bom-Crioulo*, já que, pela primeira vez na literatura brasileira, uma certa performatividade da homossexualidade ocupa um lugar protagonista; por outro lado, no entanto, é preciso apontar os limites de tal romance, sua filiação à Escola Naturalista, que sustenta compreensões naturalizantes acerca da negritude e da homossexualidade. Não é à toa que o *affair* entre os marinheiros, protagonistas do romance, chega ao fim com um trágico episódio: o assassinato do grumete Aleixo pelo negro Amaro, o “bom crioulo”.

Se considerarmos que o final do século XIX, período de publicação do *O Bom-Crioulo*, daria lugar à República e à inauguração de um novo modelo de nação aos moldes da Europa, o romance de Caminha termina por corroborar o projeto nacional gestado pelas elites econômicas da época. Não há lugar para a existência do negro e do homossexual que não o gueto ou a morte. Entretanto, “*O Bom Crioulo*” insurge-se, em primeiro lugar, contra a interdição de raça/etnia, envolvendo-se com “o pequeno” que pertence a uma identidade de raça branca, que se associa, essa raça, aos dominadores, à figura do branco que desbrava, viola a terra e domina o negro; e, em segundo lugar, Amaro inverte essa fórmula, como que se invertisse a mão que segura a chibata, dominando o branco – Aleixo –, e assumindo protagonismo em uma relação, a priori, insustentável.

Mas voltemos a Raul Antelo (1997). O trecho anteriormente citado permite afirmar que o projeto moderno, ou nacional, como vimos chamando ao longo deste texto, se não excluiu ou recluiu as identidades e sexualidades não desejadas, às estereotipou “perigosamente” no entender desse autor, normativizando, desse modo – e o que é de extrema relevância para o argumento

10 Conceitos caros à epistemologia *queer*, tais noções fazem referência, respectivamente, ao procedimento performático – e iterativo – que busca regular e tornar natural – ou “essencializar” – certas sexualidades e gêneros.

deste texto, concedendo *status* de normalidade a uma identidade sexual e étnica hegemônica: branca e heterossexual. É, em síntese, um projeto de nação que aparta de si a negritude e a homossexualidade e reserva um papel secundário às mulheres. Para o projeto decimonônico de nação, portanto, não interessam nem mulheres, nem muito menos homossexuais.

Seria possível afirmar que a nação brasileira foi fundada não apenas a partir do patriarcado – conceito que aponta para a primazia do homem em todos os aspectos das relações sociais, como ainda a partir do heteropatriarcado, ou seja, o governo do homem heterossexual sobre as demais identidades que compunham a nacionalidade brasileira nascente. Não é nosso interesse aqui nos debruçarmos sobre os conceitos de heteropatriarcado e patriarcado, mas apenas evidenciar que, para o projeto dominante de nacionalidade vigente ao longo do século XIX, a heterossexualidade e a masculinidade ocuparam um lugar de destaque. Isto é, sem eles a família mononuclear e burguesa, base de *certa* brasilidade, ou da brasilidade dominante<sup>11</sup>, não se sustentaria.

Comentamos, agora, uma pequena passagem de Silvio Romero (1954), segundo Antonio Candido, o fundador da “moderna historiografia literária brasileira”, e, conforme compreendemos, responsável pela fundação do paradigma sociológico de análise literária no país:

A história do Brasil, como deve hoje ser compreendida, não é, conforme se julgava antigamente e era repetido pelos entusiasmados lusos, a história exclusiva dos portugueses na América. Não é também, como quis de passagem supor o romanticismo, a história dos Tupis, ou, segundo o sonho de alguns representantes do africanismo entre nós, a dos negros em o Novo Mundo. (ROMERO, 1954, p. 55).

Não é aqui local para, de modo mais detido e ampliado, debruçarmo-nos sobre os procedimentos de exclusão (e reclusão) de identidades não-desejadas pelo discurso historiográfico “moderno”, notadamente o de Silvio Romero, responsável pela proposição de certa identidade brasileira, aquela vinculada

---

11 A brasilidade, como um projeto político, não é, de modo algum, um todo homogêneo. Houve, ao longo da feitura dos ideários nacionais, disputas e tensões. Contudo, quanto aos padrões de racialidade e sexo-gênero desejados pode-se dizer que eles convergiram na branquitude e na heterossexualidade.

à modernidade (europeia); contudo, cabe referir que, no entendimento de Romero, conforme explicita a passagem citada, tanto o elemento indígena quanto o elemento negro precisavam ser excluídos do projeto nacional, ou melhor, fundidos – ou ‘diluídos,’ com o auxílio epistemológico do que Araripe Júnior (1978) chamou “obnubilação brasílica”<sup>12</sup>. Certo é que seu ideal de Brasil é o de país mestiço, misturado; entretanto, não devemos perder de vista que tal “mistura” implica, necessariamente, a diluição dos caracteres – biológicos e culturais, e por que não, sexuais? – não-desejados<sup>13</sup>.

Como contra-ponto, vale o comentário da obra ‘Prosa de Ficção’, de Lucia Miguel Pereira (1988), autora que chama a atenção para a raça/etnia de Machado de Assis e Lima Barreto, sobre os quais diz: “homens vindos do povo, trazendo em suas veias o sangue negro”. Sua Prosa de Ficção consegue, além de salientar o marcador racial de um dos mais relevantes autores da literatura brasileira – Machado de Assis –, reservar um local de destaque para Adolfo Caminha, autor que, até a publicação do compêndio de Pereira, não havia gozado, segundo entendemos, de uma satisfatória leitura de sua obra, por exemplo.

---

12 Segundo Araripe Junior (1978, p. 300) o fenômeno consiste: “(...) na transformação por que passavam os colonos atravessando o oceano Atlântico, e na sua posterior adaptação ao meio físico e ao ambiente primitivo. Basta percorrer as páginas dos cronistas para reconhecer esta verdade. Portugueses, franceses, espanhóis, apenas saltavam no Brasil e internavam-se, perdendo de vista as suas pinças e caravelas, **esqueciam** suas origens respectivas. Dominados pela rudez do meio, entontecidos pela natureza tropical, abraçados com a terra, todos eles se **transformavam** quase em selvagens (...)”. (GRIFO NOSSO).

13 É possível perceber, na contemporaneidade, o surgimento de discursos dispares em relação à nacionalidade brasileira. Entendemos que, no tempo presente, mais um projeto de nacionalidade encontra-se sob gestação: com a queda da Presidenta da República Dilma Rousseff no ano de 2016, em um processo eivado de arbitrariedades tanto da Justiça, que deveria zelar pelo cumprimento da Constituição, quanto pelo Congresso, que deveria julgar segundo fatos e não suposições ou crenças, o Brasil tem visto florescer a daninha flor dos fundamentalismos e do pensamento único. Este último pode ser observado na proposição do famigerado projeto “Escola sem Partido”. Quanto ao fundamentalismo religioso, a chamada “Cura gay” é exemplo mais que cabal. O que queremos evidenciar com tudo isso é que, no presente, há, uma vez mais, uma dura disputa, travada em especial no campo da cultura, pela nacionalidade brasileira. Não é segredo para ninguém que a Bancada Evangélica no Congresso Nacional, que tem interferido nocivamente na laicidade do Estado, possui um projeto de nacionalidade. Sobre isso, ver o texto “Qual é o desejo da nação brasileira? As igrejas evangélicas e a identidade nacional”, disponível em: <<http://blogs.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2013/10/21/qual-e-o-desejo-da-nacao-brasileira-as-igrejas-evangelicas-e-a-unidade-nacional/>>. Acesso em: 23 dez. 2016.



Ainda sobre a ‘Prosa de Ficção’, certas afirmações da autora sobre uma crítica literária calcada em elementos históricos e sociais – apesar de ela destacar que sua posição era entre a crítica textual e a história social – merecem ser aqui destacadas. Nesse sentido, assevera Miguel Pereira que, em se tratando de uma literatura ainda incipiente, recalcar alguns elementos e “atribuir maior importância às circunstâncias do meio e do tempo” (PEREIRA, 1988, p.17) seja recomendável. Ou seja, para ela a literatura brasileira não goza, como as literaturas “maiores”, de tradição onde se possa sustentar, restando ao crítico justificar – ou explicar – a literatura brasileira a partir de critérios históricos e sociais. Claro está, contudo, que Miguel Pereira não lança mão de uma crítica sócio-histórica como centro de suas análises; o que ela faz é contingencial, quer dizer, é a própria literatura brasileira da época que orienta o método de leitura por ela utilizado.

Quanto a isso, as afirmações de Miguel Pereira se cruzam com as afirmações de Hugo Achugar (2006), que, em ‘Planetas sem Boca’, está às voltas da questão do papel que a literatura e o escritor latino-americano desempenham no cenário internacional, ou “planetário”, como preferem alguns críticos contemporâneos aparentados a Achugar, como Spivak (2010), por exemplo. Miguel Pereira chega a usar uma expressão cara a Achugar, “literatura balbuciante”, que, no caso dessa autora, é característica da literatura brasileira, e quem sabe pudéssemos arriscar e atribuí-la à crítica historiográfica literária sobre as textualidades gays e lésbicas. Talvez não fosse preciso dizer que Miguel Pereira entende esse cariz balbuciante como negativo, sinônimo de fraqueza. Entretanto, para Hugo Achugar, o “balbuço” latino-americano é parte fundamental do fazer crítico e literário da Latino-América, e isso, em sua opinião, não deve ser visto como menor, defeituoso, mas sim como forma legítima de expressão de nosso continente. Onde ela via falta, vê ele força.

O crítico estadunidense Brad Epps, no ensaio “Estados de deseo: homosexualidad y nacionalidad” (1996), analisa de que maneiras o discurso nacional naturaliza certas noções fulcrais para o estabelecimento de seu empreendimento homogeneizante:

O discurso nacional e nacionalista, necessariamente diferente de um país a outro, evidencia, no entanto, certas características bastante comuns: a saber, a tendência de “[...]se alimentar de um vocabulário “familiar” e, por implicação, biologicamente “natural”.

A pátria – e este híbrido interessante, a mãe pátria – é apenas o exemplo mais evidente, mas a produção da nação está intimamente ligada a noções fartamente convencionais da reprodução sexual. Aqui a posição do homossexual é tudo menos simples.” (BRAD EPPS, 1996, p. 804).<sup>14</sup>

Assim, mesmo que tais discursos nacionais se apresentem com as roupas da biologia, e da religião, outro baluarte sobre o qual se assenta a empresa nacional oitocentista, “a essencialização e a naturalização também são efeitos da História, de suas palavras e de suas narrações” (idem). Esta, como antes referimos, é uma das lições dos Estudos *Queer*, o qual defende o papel sempre-ativo da História e dos processos discursivos implicados quando do estabelecimento de supostas “verdades” não tocadas pelo homem.

O aspecto vocabular levantado por Epps é emblemático nesse sentido. Como conceber uma nação plural, diversa, se as imagens que conformam tal entidade ficcional – a nação – se guiam por uma epistemologia calcada na dicotomia homem/mulher, pai/mãe? Assim, verdadeiramente, a posição da homossexualidade (masculina e feminina), é tudo “menos simples”, conforme ele diz, nesse cenário. Para fornecer um exemplo concreto, o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, apresenta uma personagem lésbica, Pombinha, cuja sexualidade é relegada ao âmbito da prostituição e, por conseguinte, ao espaço privado, escondido. Nesse mesmo romance, a personagem de Albino, lavadeiro homossexual no qual os trejeitos são pródigos, tem no cortiço, quer dizer, mais uma vez no espaço privado – o que contemporaneamente poderíamos designar “gueto” – definido o espaço para performativizar sua sexualidade.<sup>15</sup>

---

14 No original: “El discurso nacional y nacionalista, necesariamente diferente de un país a outro, evidencia sin embargo ciertos rasgos bastante comunes: a saber, la tendencia a alimentarse de un vocabulário “familiar” e, por implicación, biológicamente “natural”. La patria – y este híbrido interesante, la madre patria – es sólo el ejemplo más palmario, pero la producción de la nación está “íntimamente” ligada a nociones harto convencionales de la reproducción sexual. Aquí la posición del homosexual es todo menos sencilla.” (Tradução livre)

15 É no cortiço que Albino pode exprimir-se conforme bem entende, além de ter por companheiras principalmente mulheres e desempenhar um ofício, para a época, relegado apenas a mulheres, lavadeira. É justamente quando Albino se ausenta do cortiço, dos “espaços de homossexualidade”, que ele se vê vítima da violência ao ser agredido por alguns estudantes clientes dos serviços das lavadeiras do cortiço.

O lavadeiro Albino, talvez, só seja tolerado, conforme indicado por Leonardo Mendes (2000, p. 84), “por não exercitar sua sexualidade, ou seja, por manter sua sexualidade no nível de frescuras e suspiros”. Garantindo o riso alheio e os princípios performáticos da masculinidade viril. E, aqui, um paralelo com a teledramaturgia precisa ser feito. A novela da Rede Globo ‘Amor à Vida’, que alcançou bons números de audiência, colocou em seu centro narrativo uma personagem muito pouco rasa de um homossexual pra lá de controverso. A personagem a que fazemos referência é a de Félix, um vilão-mocinho afeminado que no nosso entendimento foi tolerado pela audiência uma vez que não possuía sexualidade, quer dizer, a manteve, tal como Albino de ‘O Cortiço’, no nível dos trejeitos, da privacidade e das frases “espirituosas” na maior parte da narrativa<sup>16</sup>.

Durante o período colonial brasileiro, as diferenciações – de raça e de gênero – e o estabelecimento de lugares específicos para homens e mulheres se justificavam pelo dogma, nesse caso, pela religião católica; com o advento do período nacional, ou seja, com a laicização do Estado, ou melhor, com o surgimento de uma “intelligentsia laica”, como refere Jean Franco (1986, p. 35), essa justificativa perde força, cedendo lugar a explicações de tom, primeiramente moral e, depois, “científico”.

A narrativa ‘O Bom-Crioulo’ é exemplar também quando se pretende verificar quais são os espaços relegados aos homossexuais, nestes casos, masculinos. A corveta, velho navio de guerra que abre o romance de Caminha, e depois o quartinho da Rua da Misericórdia, será o local, e mais uma vez, privado, no qual Amaro – o protagonista – e Aleixo – seu amante – vivenciarão um ardente romance. Quer dizer, a homossexualidade, e, por conseguinte, o feminino – já que por detrás da homofobia está, sempre, a misoginia – não cabia no projeto heteropatriarcal representacional engendrado pelas elites econômicas e culturais brasileiras.

Mais uma vez Brad Epps (1996), ao comentar a “questão” da homossexualidade na literatura – como tema – e na vida dos escritores – como autobiografia –, afirma:

---

16 O texto “Sobre os chavões de Felix: por um manifesto pajubá” toca em algumas dessas questões que aqui mencionamos. Disponível em: <http://blogs.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/2013/06/06/sobre-os-chavo-es-de-felix-por-um-manifesto-pajuba/>. Acesso em 17 de dezembro de 2016.

Semelhante marca não é simples, mas costuma receber pouca atenção por parte da crítica: como se com apenas mencionar a homossexualidade já não houvesse mais o que dizer; como se a homossexualidade fosse, sempre, e em todos os lugares, a mesma coisa; ou, mais do que isso, como se a homossexualidade estivesse sobrando em um estudo sobre a literatura ou a cultura, como se resultasse excessiva ou irrelevante, insignificante ou “imprópria” demasiado pessoal ou epifenômica, até em um estudo sobre aqueles textos e escritores nos quais aparece de forma central. (BRAD EPPS, 1996. p. 799)<sup>17</sup>

Mais adiante em seu ensaio, Epps assevera que durante muito tempo a homossexualidade foi relegada aos escritos médicos e legais, sendo ou excluída da literatura ou tendo sua presença mitigada. Afirmação que também foi realizada por Marcio Caetano (2005; 2016), James Green (1999) e Nádya Nogueira (2008) para a situação da homossexualidade no Brasil. Epps segue dizendo que tratar de colocar à luz “as plumas”, em referência metafórica à alegria dos homossexuais, constitui-se como tarefa, além de literária, política e, acrescentaríamos aqui, ética. Ou seja, como vencer os preconceitos, que, vale ressaltar conforme destacam os Estudos *Queer*, surgem na cultura, se a literatura ou outras textualidades culturais como a telenovela, por exemplo, não representam as sexualidades e os gêneros em discordância com a heteronorma? As tensões entre homossexualidade e nacionalidade, e, portanto, entre aquela e a história da literatura, são extremamente delicadas e cruciais para o que nos toca neste momento.

Os Estudos *Queer* auxiliam na compreensão dessa relação ao afirmarem que as todas as identidades são relacionais e efeitos discursivos, constituindo-se como performatividades. As identidades são identificações performáticas! O que isso significa? Com Judith Butler (2003), pensamos a identificação como vinculada à fantasia produzida pelo sujeito. Essa variabilidade performativa (em que os desejos ou as fantasias sobre uma determinada identidade

---

17 No original: “Semejante marca no es sencilla, pero suele recibir poca atención por parte de la crítica: como si con solo mencionar la homosexualidad ya no hubiera más que decir; como si la homosexualidad fuera siempre, y en todas partes, lo mismo; o, más aun, como si la homosexualidad estuviera de mas en un estudio sobre la literatura o la cultura, como si resultara excesiva o anodina, insignificante o “impropia,” demasiado personal o epifenoménica, hasta en un estudio sobre aquellos textos y escritores en los que figura de forma central.” (A tradução é nossa.)

realizam performances de identificação, ou seja, leituras individuais sobre a identidade) pressupõe o exercício de liberdade – condição central à invenção das coisas, à criatividade pedagógica e à sexualidade. Para essa área epistemológica, as identidades estão, sempre, em deslocamento, e, ademais, estão sendo formadas por meio de suas relações com as identidades de outros sujeitos e sujeitos outros<sup>18</sup>. Nesse caminho, uma história da literatura “fora do armário”, plural, diversa e ciente de sua relacionalidade, é necessária e eticamente desejável.

A literatura pensada como instituição não apenas possibilita a representação dos sujeitos; ela funciona também como uma das relações sociais que os produz. Como em um movimento circular. É importante percebê-la não apenas como elaboração estética, mas como artefato cultural, como veículo de representações simbólicas e valores sociais (ALÓS, 2010, p. 856-857). E, mais do que isso, como dispositivo, como instrumento de produção de identidades e saberes legítimos.

Assim, à parte a inclusão de escritoras e escritores “esquecidos/as” dos cânones literários, movimento realizado em um primeiro momento pelas feministas, seja por fatores de gênero, étnicos ou sexuais, uma história da literatura “fora do armário” apresenta-se como possibilidade de formulação teórica sobre de que maneiras a homossexualidade pode contribuir para a constante formulação da identidade brasileira (SANTIAGO, 2004). Faz-se necessário, em consonância com Jean Franco acerca da teoria feminista, que tal história da literatura altere “substancialmente os marcos do sistema literário e nos dê, ao mesmo tempo, novos instrumentos de análise”<sup>19</sup> (1986, p. 32).

Jean Franco (1996) trata de postular uma poética feminista, que, conforme entendemos, não se pautaria por critérios normativos, mas sim, descritivos e de sua relação com o “mundo social” no qual o texto aparece. Analogamente, no caso de uma historiografia “fora do armário”, ou como

---

18 Estamos de acordo com Homi Bhabha (1998) quando afirma que, “cada vez mais, as culturas “nacionais” estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas” (p. 25), o que nos autoriza a considerar que, mais do que nunca, aqueles sujeitos *abjetos*, ou não-sujeitos, cobram a reconsideração dos paradigmas utilizados para estabelecer quem ou o que é digno de voz e, conseqüentemente, de relevância.

19 No original: “La teoría feminista, en cambio, tiene una meta más ambiciosa. Falla como teoría si no logra cambiar el estudio de la literatura de modo sustancial. Debe, por lo tanto, abarcar una lectura de la cultura que altere sustancialmente los marcos del sistema literario y nos dé, al mismo tiempo, nuevos instrumentos de análisis.” A tradução é minha.

defende Anselmo Alós, em “Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética *queer*” (2010):

Os fundamentos de uma poética queer, nesse sentido, não estão apenas a serviço de uma descrição das narrativas; eles também possibilitam uma acurada análise de como o texto reflete, subverte e questiona a realidade do mundo social no qual está inserido. (ALÓS, 2010. p. 843).

A postulação, portanto, de uma história da literatura “fora do armário”, passa pelos caminhos da epistemologia *queer*, posto que tal perspectiva busca, justamente, a descentralização e a constante reformulação das identidades, quer nacionais quer sexuais ou de gênero. Termos como “Nação *Queer*” são emblemáticos nesse sentido, uma vez que advogam a constituição de uma nação de seres esquisitos, deslocados, *queer*:

Ora, apesar de a homossexualidade aparecer como o outro de muitas nacionalidades, falantes de espanhol e de inglês, comunistas e capitalistas e, claro, fascistas, a homossexualidade também pode constituir um problema (...) quando invoca algo como sua própria nacionalidade, ou internacionalidade, quando interpela um sujeito e o sujeita a uma identidade que, de alguma forma, sofre resistência ou é rechaçada. Penso no conceito de Nação Marica, ou Queer Nation, promulgado principalmente nos Estados Unidos e em partes da Europa [...] (EPPS, 1996, p. 817).<sup>20</sup>

Infelizmente, apesar de esforços isolados, como os de João Silvério Trevisan, em *Devassos no Paraíso*; Denílson Lopes, com ‘O homem que amava rapazes e outros ensaios’; e de Lúcia Facco, Laura Bacellar e Hanna Korich, em ‘Frente e Verso: visões da lesbianidade’, além de artigos e ensaios isolados. A escrita da história da literatura no Brasil, na contemporaneidade,

---

<sup>20</sup> No original: “Ahora bien, aunque la homosexualidad se figura como el otro de muchas nacionalidades, hispanohablantes y angloparlantes, comunistas y capitalistas y, por supuesto, fascistas, la homosexualidad también puede constituir un problema (...) cuando invoca algo como su propia nacionalidad, o internacionalidad, cuando interpela a un sujeto y lo sujeta a una identidad que, de alguna forma, se resiste o rechaza. Pienso en el concepto de la Nación Marica, o Queer Nation, promulgado principalmente en los Estados Unidos y partes de Europa (...)”

está resumida a compilações que ainda conservam traços de adição e linearidade, e muitas das vezes apenas reforçando posicionamentos ideológicos oriundos do século XIX e início do XX.

Faz-se necessário, não apenas que se escrevam histórias da literatura “fora do armário”, mas que, como deseja Brad Epps, ponham-se a descoberto as plumas que colorem inúmeras obras literárias latino-americanas. A homossexualidade não pode mais ser considerada anódina, imprópria ou “não-literária” pela análise crítica textual; se é um problema de plumas, de brilhos e trejeitos, também o é um problema ético, político e literário.

Além disso, em tempos de ascensão de discursos fortemente conservadores, violentos de *per si*, chamar a atenção para os temas de homossexualidade e, ainda, de raça/etnia nos textos literários e outras produções estéticas é de vital importância. Não só para a visibilização das diferenças – o que demonstra que o mundo é maior que os conservadores querem fazer crer, mas, e, sobretudo, devido a questões vinculadas à representatividade. Palavra que, no presente, tem emergido em especial das reflexões realizadas nas redes sociais, a representatividade aponta para o imperativo ético, mais que estético, de as minorias, todas elas, se verem nos produtos da cultura. Mais do que isso, e em consonância com o argumento que buscamos desenvolver ao longo deste ensaio: compreenderem a si mesmas como produtoras do ideário da nacionalidade, ou seja, influenciado, de maneira ativa, na feitura da nação. Que a nação se contamine. Se torça e retorça, performaticamente. Debochadamente! Que ela se enegreça. Se pluralize. Estes são os nossos desejos.

## Referências

- ACHUGAR, H. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- ALÓS, A. Narrativas da sexualidade: pressupostos para uma poética queer. **Estudos Feministas**, v. 18, n.º. 03, p. 837-864, set-dez., 2010.
- ANTELO, R. Protocolos de leitura: o gênero em reclusão. **Gragoatá**, v. -, n.º. 03, p. 9-21, 2º semestre de 1997.
- ARARIPE JUNIOR. O leitor de Gregório de Matos. In: BOSI, Alfredo (Org.). **Araripe Junior**: teoria, crítica e história literária. São Paulo: Editora da USP, 1978.
- ARAÚJO, N. Prefácio. In: MUZART, Zahidé L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX**: antologia. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 1999. pp. 04-15.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Cuerpos que importan**: Sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- CAETANO, M. **Performatividades reguladas**: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação. Curitiba: Appris, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 125fl. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005.
- EAGLETON, T. **A ideologia da estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- EPPS, Brad. Estados de deseo: homosexualidad y nacionalidad (Juan Goytisolo y Reinaldo Arenas a vuelapluma). **Revista Iberoamericana**, v. LXII, n.º. 176-177, p. 799-820, Julio-diciembre, 1996.
- FACCO, L.; BACELLAR, L.; KORICH, H. **Frente e Verso**: visões da lesbianidade, São Paulo: Editora Malagueta, 2010.
- FRANCO, J. Apuntes sobre La crítica feminista y La literatura hispanoamericana. **Hispanoamérica**, año 15, n.º. 45, p. 31-43, diciembre, 1996.



GREEN, J. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX.** São Paulo: UNESP, 2000.

LOURO, G. L. Teoria queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, v. -, ano 09, p. 541-553, 2º semestre de 2001.

LUCAS LIMA, C. H. Feminismos, Estudos Literários e Epistemologias Queer - Imbricamentos. In: COLLING, Leandro e THÜRLER, Djalma. **Estudos e políticas do CuS** - Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 87-110.

MENDES, L. **O Retrato do Imperador: negociação, sexualidade e romance naturalista no Brasil.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MUZART, Z. L. (org.). **Escritoras brasileiras do século XIX: antologia.** Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC (V. 1, 1999, 96Op.).

NOGUEIRA, N. **Invenções de si em histórias de amor: Lota & Bishop.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

PEREIRA, L. M. **História da Literatura Brasileira: rosa de ficção, de 1870 a 1920.** Belo Horizonte; São Paulo: Editora Itatiaia: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ROMERO, S. **História da Literatura Brasileira.** 5a edição, 5 vols. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.

SANTIAGO, S. **O cosmopolitismo do pobre.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

SEDGWICK, E. K. **Between Men English Literature and Male Homosocial Desire.** New York, University of New York Press, 1985.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte-MG: UFMG, 2010.

# EFEITOS COLONIZADORES NA POLÍTICA E NO PRESENTE: DEUS ESTÁ NO CONTROLE E NAS ARTES DE GOVERNAR?<sup>1</sup>

Alexsandro Rodrigues<sup>2</sup> | Matheus Magno Fim dos Santos<sup>3</sup>  
Steferson Zanoni Roseiro<sup>4</sup> | Davis Moreira Alvin<sup>5</sup>

## O que quer um corpo “ex-gay”?

O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de chegar a uma vida criadora. [...] Não temos de descobrir que somos homossexuais. [...] Devemos antes criar um modo de vida gay. Um torna-se gay. (FOUCAULT, 2014a, p. 215)

Neste trabalho temos por objetivo compreender, e também problematizar, os discursos de verdade reificados por práticas que se modelam ao estilo do poder pastoral e da política cristã em curso. Discursos, esses, que tomam por referência os textos bíblicos como lei e os utilizam como forma de disciplinarização, inclusão e exclusão de todos aqueles que não se aliam e que não reiteram os discursos e práticas de verdade em estilo pastoral;

- 
- 1 Este texto é resultado de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2015 e 2016 na Universidade Federal do Espírito Santo junto ao Programa de Pesquisa dessa instituição, Pesquisa financiada pela UFES.
  - 2 Professor da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Sexualidade e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da Ufes.
  - 3 Estudante do Curso de Psicologia e Aluno de Iniciação Científica. Pibic/Ufes 2015/2016;
  - 4 Professor Voluntário da CRIARTE/UFES. Aluno de Iniciação Científica PIVIC/Ufes 2015/2016.
  - 5 Professor do IFES/ES. Pós-doutorando no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional.

discursos que contribuem para o fenômeno de produção de identidades que publicamente se declaram como “ex-gays”.

Perseguindo este objetivo, seus desdobramentos pesquisantes que nos ajudam a melhor compreender o fenômeno “ex-gays” e o que temos feitos de nós nas políticas identitárias, empenhamo-nos nas pesquisas com os cotidianos (CERTEAU, 1994). Com os cotidianos, lançamo-nos às cartografias e às genealogias do presente a partir de diferentes fontes e sujeitos, entrecruzando saberes e interpretações na produção de conhecimentos e dos sujeitos com estes conhecimentos.

Na dobra entre os cotidianos e a genealogia, não apenas os saberes são convocados a questionar as estruturas e os ditames da verdade universal, mas também os sujeitos desses saberes envolvidos nos processos de sujeição e subjetivação. É preciso que nos coloquemos não apenas a falar de um lugar de produção de saber, mas que nos coloquemos junto a esse lugar para contar essas histórias: as histórias das “ex-gays”, das violências, das metamorfoses da carne, dos rebanhos do pastor, da carne esterilizada. Entre a genealogia de Foucault (2010) e os saberes do homem ordinário de Certeau (1994), há todo um corpo a indagar: *o que temos feito de nós?*

Partimos da hipótese que essas subjetividades “ex-gays” se constituíam entre jogos de inclusão, exclusão e abstinência; e, no jogo da pesquisa, parte de nossa hipótese foi confirmada; parte outra, todavia, fragiliza-se na complexidade dos sujeitos que nunca são o que pensamos que eles sejam.

Assim, portanto, segue esse ensaio-pesquisa em quatro grandes movimentos e em diferentes cenários. Em um primeiro, deparamo-nos com o campo dos saberes religiosos, com o campo dos estudos e das forças dos discursos cristão, indagando, sempre, por suas capilaridades. Na dobra com a pesquisa, emergem, no segundo movimento, os próprios sujeitos que nos interpelam a partir de nossas redes de amizade; e, como não poderia deixar de ser, interpe-lam-nos para dizer que há muito mais em jogo na produção das subjetividades “ex-gays” do que os acordos e estudos sobre religião e sexualidade podem dar conta. Assim, portanto, também caminhamos para um quarto movimento com vídeos e depoimentos: afinal, como se multiplica a vida “ex-gay”? E, no limite, é preciso encontrar a própria vida bicha de volta e nos indagar: mas o que pode a vida? Quais nossos limiares nas/das/com as sexualidades?

E a bicha, malvada que só, é puro escárnio e riso.

De posse destas orientações metodológicas e perseguindo nossos interesses como fios de uma pesquisa que se implica e está enredada pela complexidade

de sua proposta, fizemos mergulhos no tema em tela com algumas âncoras em campos grávidos de potência e possibilidades. Assim, apresentaremos este trabalho em atos que poderão nos apresentar a complexidade da realidade do fenômeno “ex-gay” e suas conexões com o poder pastoral. Ressaltamos ainda ao leitor que, nesse texto, estamos apostando em outros modos de escrita na relação estabelecida com a temática. Assim, autobiografia, desenvolvimento teórico/metodológico, incursões, abandonos e os sujeitos/autores de nossa pesquisa estão enredados na lógica do acontecimento e de suas afetações.

## **Poder pastoral entre jogos de inclusão e exclusão: ovelhas, rebanhos e territórios em disputas políticas**

Compreendemos por poder pastoral e estilo pastoral os modos de existir e de valorar uma vida agenciada e afetada por discursos, práticas, modos de educação, de condutas e de comportamentos que performam normas aceitas e desejadas por uma perspectiva religiosa afirmadora de identidades (o que sou) e desqualificadora de outras (o que eu não sou). Buscamos reforçar que alianças políticas em estilo religioso acontecem incessantemente e que os fundamentos que engendram a produção de um modelo de vida ideal nessas alianças não atingem somente a vida de ovelhas e rebanhos em estilo pastoral, mas também toda população dispersa, incluindo os LGBTTTI<sup>6</sup>.

Os efeitos dessas alianças podem ser sentidos em realidades diversas, apresentando-nos como desejo, viver os jogos de sedução das práticas fundamentalistas e fascistas que perspectivam inclusão e exclusão. Logo, toda a população pode ser afetada na produção de desejos de inclusão. Nesses afetamentos, a promessa do reconhecimento de uma cidadania, tutelada e higienizada com as regras de incluir para excluir, pode ser negociada nos limites dos desejos de ser reconhecido e aceito como “um de nós”, “um dos nossos”. Afinal, como Tatiana Rech (2013, p. 33) destaca,

[...] a inclusão passa a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança e a sedução como uma estratégia potente que [...] contribui para que a inclusão opere fortemente como um

6 Nos limites de significados e representações, compreendemos por LGBTTTI, modos de subjetividades sexuais que se identificam como: Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e intersexuais.

imperativo. Tal imperativo visa atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições.

Assim, sujeitos de sexualidades dissidentes podem, por muitas razões, inclusive via desejo, ser arrebanhado pelas políticas dos rebanhos em estilo religioso. Esse fenômeno ocorre entre os jogos de reconhecimento, pertencimento e inclusão em nome de Deus e de outros marcadores sociais, culturais e econômicos que possam importar aos que detêm o poder de decidir e que tomam sua régua como padrão de medida para os processos identitários que envolvem jogos arbitrários de inclusão e exclusão. Nesse jogo de incluir para excluir, como nos ensina Alfredo Veiga Neto (2001), encontraremos pessoas que se autodeclaram “ex-gays” vivendo as políticas de inclusão na e pela lógica da ovelha, do rebanho, do território e da identidade redimida e ressignificada.

Percorrendo alguns caminhos para pensar a construção do sujeito sexualizado, generificado, normatizado e moralizado da modernidade, com seus jogos produtivos de inclusão/exclusão na lógica do mesmo, Foucault (2014b) apresenta-nos o poder pastoral como tecnologia que fortalecerá as estratégias do Estado no governo e na condução do indivíduo e da população. No poder pastoral vemos desenvolver práticas de direção que irão nos convocar a praticarmos exercícios de vigilância de nossos corpos e desejos. Por isso, a confissão, desenvolvida e aplicada pelo poder pastoral em espaços religiosos, será uma tecnologia deslocada e ampliada pelo Estado e suas instituições disciplinadoras.

O pecado da carne e do corpo e os sacrifícios negociados – carne que pulsa e vibra, negociações como abstinência e os exercícios de si advindos da relação de confissão e do acordo estabelecido entre o pastor e a ovelha – engendraram desejos individuais de salvação e estes, via exemplo, reverberarão primeiramente na família e na população como alvo. Todos, nesta lógica de governo podem ser corrigidos/salvos, podem ser incluídos para fluírem e funcionarem na lógica funcional da sociedade e da religião. A salvação, tarefa de si, acontecerá na capacidade de abstinência e na de redirecionamento do comportamento e do pensamento divergente. A confissão, tecnologia do poder pastoral, colocará em funcionamento uma maquinaria de poder, que em nome de Deus, buscará capturar e ortopedizar aquilo que nos parece mais íntimo e revelador do que supomos ser, desejamos ser e podemos ser. Conhecer-te a ti mesmo e colocar-se a se conhecer pelos condutores de comportamentos e da alma – eis o compromisso com a verdade

que assumimos quando desejamos e somos capturados pelas práticas pastorais que tomam a confissão como dispositivo de acesso a verdade de si, do pastor e de suas relações e crenças com o campo do sagrado.

Realçamos na companhia de Foucault (2014b, p. 80) que “o homem, no ocidente tornou-se um animal confidente”. A confissão, aos modos de Foucault, não é um privilégio específico dos sujeitos envolvidos com as práticas religiosas, pois seus modos de funcionamento se espraiam de forma articulada como estratégia política em diferentes áreas de conhecimento, atuação profissional e instituições. O professor, o psicólogo, o advogado, o assistente social, a polícia, o juiz, o médico, a família – e tantos outros envolvidos com modos de falar, narrar, escutar, escrever, avaliar, julgar – fazem parte da rede de práticas de confissão, de tecnologias do eu e de modos de governamentalização.

Estas instituições e seus jogos de verdades oferecem dispositivos políticos e modos de pensar/desejar o governo da população e do sujeito que importa. Realçamos que identidade e diferença acontecem em relação, logo, em jogos e exercícios de poder. No entrecruzamento de relações de forças, dispositivos dispersos, fios pedagógicos, endereçados e produtivos das artes de governar em seu desejo obsessivo por um ideal de humano e uma humanidade reconhecida, algumas identidades estão em situação de privilégio. Como sabemos com Butler (2015), o ideal de humano e humanidade catalogados nos esquemas da diversidade e do reconhecimento, estão ras-cunhados com as tintas sangrentas da matriz normativa que toma o homem branco, heterossexual, masculino e cristão por referência. Na manutenção desta referência, a figura do pastor é de extrema importância e esta se reinventa nas (des)continuidades das práticas de confissão. Em seu exercício pedagógico, o pastor – transformado em diferentes agentes institucionais – continua na condição de responsável pelos ensinamentos dos mistérios das escrituras, de uma moral identitária cristã e dos mandamentos sagrados. E, para manter este jogo do poder pastoral e/ou nele entrar para jogar, a regra número um é ter, acreditar e querer Deus como princípio de todas as coisas. Segundo Filho (2012, p. 113)

[...] O pastor exerce seu poder sobre um rebanho e, não exatamente sobre um território [...]; este reúne e guia seu rebanho, que se forma na sua presença... basta que desapareça o pastor para que o rebanho se desmembre; a principal tarefa do pastor diz

respeito a garantir a salvação do seu rebanho, que não se dá no conjunto, mas na forma individualizado.

Ainda que o pastor e sua ação sobre ações possam vir a desaparecer de nosso campo de visão como presença e força do controle de seu rebanho, não podemos dizer que a tríade (pastor-ovelha-rebanho) não reapareça e se atualize em outras instituições pastorais. Se instituições não são somente os prédios governamentais e suas burocracias, mas também “todo comportamento mais ou menos obrigado, aprendido. Tudo o que em uma sociedade, funciona como sistema de obrigação” (FOUCAULT, 2015, p. 48), decerto, os ensinamentos do pastor e o poder pastoral estarão lá, incrustados em nossas instituições, nos acoçando, nos rondando, buscando a todos incluir e, nessa inclusão (tarefa perseguida via convencimento) encontraremos também como alvo a população que se afirma em uma identidade não heterossexual e os dissidentes religiosos como alvo de conversão e correção. Logo, é na carne e no corpo que se corta e se recorta o desejo de normalização e normatização. E é pela carne e no corpo, higienizados, moralizados e normatizados que o jogo da correção/inclusão/salvação se estabelece e acontece. A ovelha e o rebanho, assumindo este comportamento como prática de si, efetivarão como tarefa e função compartilhada, o “crescei e multiplicai” no território que se busca livre de impurezas. O princípio é a ovelha convertida, seu meio é o rebanho e seu fim, é a existência de um território higienicamente idealizado. Cumprindo este dever de existir, a família heterocentrada será a máquina perfeita que alimentará esta lenda e a perpetuação das histórias do poder pastoral. Na novidade do cristianismo como doutrina pedagógica de inclusão a ser perseguida como estratégia política de governo do vivo e da população, esforços, os mais diversos não cessam e muitos são os atores envolvidos e convocados. Assim, vemos desenvolver estratégias de sedução e contratos de pertencimentos identitários entre ovelhas, pastores, Deus e a população pensada como plano perfeito de existência.

## **Pedagogia da sexualidade em práticas e políticas pastoral: maquinaria da salvação como promessa e distinção**

Ora, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo, o pastor precisa conhecer o que se passa com sua ovelha e é através deste poder saber que irão acontecer os (re)direcionamento da consciência nos

processos educativos das maquinas produtivas do poder pastoral. É preciso que a ovelha renuncie a si mesma para ser salva, afinal, seremos dignos à vida eterna e à cidadania terrena como recompensa na medida em que formos capazes de exercitar a renuncia do mundo dos vivos, o mundo da carne, dos pecados e dos homens infames. Esta forma de renuncia de si e do mundo produzirá uma identidade/moral cristã e se prolongará em exercícios doutrinários e dogmáticos, onde Estado e a Religião confundem-se suas ações e passam a disputar de forma neocolonizadora as identidades, os rebanhos e os territórios.

O pensamento colonizador inclusivo das sociedades ocidentais cristãs se enreda nas tramas biopolíticas no contemporâneo, conduzindo e também seduzindo interesses políticos e partidários. Falamos de políticas, políticos e partidos que, unindo forças endereçadas e interesses no campo da inclusão, miram as ovelhas como alvo de cuidado, os rebanhos e os territórios nas capilaridades de um tipo de poder específico, ou seja, do tipo pastoral.

A grande questão: as políticas de inclusão não se satisfazem apenas com as ovelhas. No contemporâneo, não basta atenção na ovelha e no rebanho! O território, com seus fluxos mundanos e seus supostos perigos, torna-se alvo de vigilância permanente. No território, as fronteiras são erguidas com diferentes fios normativos e estes, de forma frágil, buscam garantir e preservar a população das impurezas que podem acontecer no encontro entre “ovelhas brancas” e as desgarradas, conhecidas como “ovelhas negras”.

Para as subjetividades contemporâneas, o pastor não é o suficiente. O panóptico, arquitetura de visão, de fazer ver – muito bem trabalhada por Foucault (2014c) – funde microfisicamente os grandes olhos de Deus, do pastor, do indivíduo em estilo pastoral e da população. Estes olhos, juntos e arregalados, para os desviantes e para os desvios, operam afirmando uma vida que importa, classificando os de dentro e os de fora, nomeando os puros e impuros, hierarquizando normais e anormais.

O Estado e os modos de fazer políticas endereçadas e interessadas se entrecruzam nos processos de subjetivação, em jogos de reconhecimentos e aceitação, onde a justa medida do homem passa a ser definida com os limites dos conhecimentos eleitos por aqueles que, de forma desigual, definem o que vale para a nossa condição humana. Se a política é constituída tomando por medida uma ideia/noção/paisagem para pensar e desejar o humano, a inclusão dos anormais como formas de correção dos desvios continuam sendo meta e objetivo de investimento e promessa do poder pastoral.



Nos últimos anos, temos visto acirrar práticas sexistas e fundamentalistas na arena política onde, em detrimento de uma moral cristã excludente, normativa e em nome de Deus, reaparecem semideuses em cenas públicas contribuindo para o estado de barbárie dirigido contra a população LGBTTI e os impuros. No cenário da macropolítica e em nossos cotidianos mais íntimos, temos vivenciado inúmeras demonstrações de descaso de nossos governantes com as vidas que valem menos e/ou não cabem numa medida idealizada para pensar o sujeito em sua singularidade. Essas vidas, que para alguns não são dignas de luto, são apaziguadas e desfiguradas no conforto multicultural do que se passou a ser reconhecido na categoria “diversidade”.

Nas políticas da e para a diversidade, muitas vezes os discursos pró-tolerância tornam-se o objetivo a ser perseguido. Nesta forma hegemônica de reflexão sobre a diversidade, as estruturas de poder que produzem as desigualdades permanecem intocadas. E o outro, o estranho, o menos humano, sujeito de correção dos poderes das pastorais cristãs, passam e só podem existir à partir da benevolência dos tolerantes, dos puros em Cristo. Quando não trabalhamos as razões de produção de desigualdade de forma combativa e engajada, contribuímos com o funcionamento da maquinaria política/religiosa que, em nome de uma identidade/verdade/crença, coloca vidas em risco e em condições de existências precárias.

Os nossos silêncios, conformismos e as nossas incapacidades de movimento, implicação e contestação com a precariedade de uma vida podem justificar e também contribuir para a eliminação, ainda que pela via da conversão dos impuros/ imorais/estranhos/sujos. Estas práticas e discursos, por saber de sua fragilidade, reinventam-se cotidianamente tomando por referência os currículos dos livros sagrados e da interpretação literal dos poderes pastorais sobre/com/das escrituras que funcionam como “leis”. Estas interpretações são, portanto, exercícios de poder e saber que convêm a uma configuração de uma identidade que almeja ser dominante, normativa e binária. Logo, ganhando a cena pública e arrebanhado ovelhas e rebanhos põem em funcionamento forças e guerras sangrentas sem limites, com o respaldo das leis. Foucault (2005, p. 58) alerta-nos para o fato de que:

A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror; a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela

nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo.

E, como acreditamos que não existem discursos, sujeitos, muito menos leis neutras, precisamos, como forma de cuidado, atentar-nos e nos indignar com os descaminhos crescentes em que a nossa história fascista e fundamentalista tem nos conduzido ao produzir, de forma crescente, o extermínio da população LGBTTTI e dos dissidentes nos entrecruzamentos sexistas e racistas de Estado. O Estado produz dessimetria à medida que se afasta das concepções que asseguram, democraticamente, sua laicidade e o direito à diferença. Essa questão se aproxima daquilo que Foucault (2005) chamaria de *estatização do biológico*, em que os impuros sexuais – ao perturbarem a ordem da heterossexualidade cristã e de sua pastoral – tenderão a terem seus corpos e vidas ceifados, excluídos e, no seu extremo, incluídos na e pela lógica do outro.

Ressaltamos com Foucault (2005, p. 111) que a soberania “[...] se forma sempre por baixo, pela vontade daqueles que têm medo”: medo das leis, das escrituras, dos pastores, de se perder do rebanho, medo das exclusões e do estatuto de cidadão construídos com histórias dispersas que disciplinam o corpo.

Por experimentamos o prazer de saber é que não nos conformamos com os efeitos de poder que impedem a expansão da vida com as sexualidades não favoráveis com moral cristã. É por sabermos que a verdade é deste mundo – e não de uma transcendência acima do bem e do mal – que buscamos colocar em suspensão o poder pastoral com a lógica do rebanho e da política cultural. Tudo isso se justifica enquanto investimento de problematização, uma vez em que temos assistido, na arena cultural e na política, um desejo de produção de subjetividades heteronormativas e engendradas por componentes morais da religião cristã e por saberes do poder pastoral em múltiplos campos de conhecimento.

## **Redes de amizade e, nelas, as narrativas como “ex-gays”**

Tivemos como objetivo de trabalho, até aqui, compreender o fenômeno religioso e político na produção de subjetividades moralizadas enredadas

por uma política cristã normatizada e regulamentada no heterocentrismo<sup>7</sup> e em seus efeitos sobre a população. Tudo isso, que não é pouco, acossa-nos desdobrar a questão religiosa e seus efeitos, bem como compreender o fenômeno que ganha a cena pública via programas de televisão e plataformas políticas: a garantia de existência de uma vida que clama pelo direito de se identificar, autodeclarar e se desejar performativamente como de “ex-gays”. Buscando desdobramentos dessa questão, a partir de nossa análise teórica sobre a questão da sexualidade e sobre a pastoral cristã, recorreremos, neste momento às narrativas de pessoas autodeclaradas “ex-gays”. Respaldados nos estudos com os cotidianos, recorreremos, entretanto, ao uso de fonte híbridas e, assim, relacionamos às narrativas, a outras fontes dentre as quais citamos: Facebook, sites, blogs e outras tecnologias de massa que estão a serviço da produção de intenções de pureza e de manutenção das estruturas de poder.

Para este trabalho, colocamo-nos na condição de pesquisadores implicados com a temática. Primeiramente, acreditando nas redes de amizade para chegarmos às pessoas autodeclaradas “ex-gays”, começamos as buscas via Facebook, fazendo aproximações com os processos de subjetivação na produção de uma vida vivida no formato possível e desejável.

Valendo-nos desta ferramenta como espaço de encontro, fizemos, nos dias 23 de setembro de 2015 e 11 de dezembro de 2015, uma postagem que dizia:

Neste momento estamos desenvolvendo uma pesquisa para compreender o fenômeno de produção de identidades ex-gays. Gostaria muito de abrir conversas com pessoas que se autodeclaram ex-gays.

---

7 De acordo Miskolci (2012), vivemos as lógicas da heterossexualidade compulsória, isto é, parte-se sempre do princípio que toda e qualquer forma de vida é, “naturalmente”, heterossexual. Assim, aliado ao conceito de heteronormatividade e heterossexismo em que todas as forças tendem a nos regular, podar e cortar a partir dos limites heterossexuais, denominamos heterocentrismo justamente a atuação conjunta de todas essas forças: a “naturalidade” compulsória heterossexual que é reforçada a tal ponto que todo e qualquer modo de sexualidade parte sempre da heterossexualidade como princípio.

Ao criar essa brecha, esse espaço, colocávamos também já em contato com conhecidos transeuntes desses espaços de produção de subjetividades “ex-gays”. A partir de nossas redes de amizades, pudemos utilizar da ferramenta conversa como mais uma possibilidade para ampliar sentidos de compreensão do fenômeno “ex-gay”. Pusemo-nos em contato com quatro sujeitos e, desses, dois mostraram-se desinteressados na conversa, enquanto outros dois se colocaram em jogo conosco.

Assim, dos sujeitos agenciados para compor redes interessadas na temática em tela, pudemos contar com a colaboração de dois conversantes e, com eles, recolhemos fragmentos que nos permitiram continuar nossas indagações. De nosso primeiro interlocutor pudemos ouvir:

Eu não vou negar que eu sinto atração por pessoas do mesmo sexo...eu decidi não dar ouvidos, por questões religiosas, é claro, mas por questões gerais também. Eu me sinto melhor... prefiro não aceitar.... Minha família já falou que aceitaria isso normalmente... eu perguntei, discretamente... e eles falaram, que aceitariam, porque eu sou um bom filho... eu não me tornaria uma má pessoa por isso. Mas o conflito é comigo mesmo. Acho que todo mundo tem um pouco de medo de ser perseguido... Eu não quero ser perseguido. Eu fiz a minha escolha. As duas passagens bíblicas que conheço que condenam diretamente a homossexualidade é a clássica, de Levítico, que diz que quem se deitar com outro homem como se deita com uma mulher tem que morrer, tem que derramar o próprio sangue sobre ele... E a outra passagem é em Romanos, quando Paulo fala que os homossexuais não têm a chave do céu, eles não vão para o céu. Então são condenações diferentes: uma manda condenar na terra, outra fala que a condenação vai vir do céu de qualquer forma.

Com este conversante, entre a voz que fala a mim e o ouvido que escuta um outro fora de mim, o sujeito surge como responsável por seu desejo. Compete ao sujeito do desejo o exercício sobre si e sua vitória se dará na não aceitação e negação do desejo homossexual. Logo, não dar ouvidos é, também, uma forma de ser agenciado e interpelado. Não dar ouvido à voz que sussurra para este interlocutor, é um exercício de resistência. A voz que sussurra como desejo é perigosa e, dela, deve-se afastar, desviar, não ouvir e não aceitar. É preciso, como forma de cuidado e vigilância, não a ouvir. Não ouvir

a voz que sussurra em seu ouvido é uma forma de proteção e de afirmação de um estilo de vida que se deseja heterossexual, de uma vida que importa. Para ele, a religião diz coisas sobre sua decisão, mas não é o único campo a disciplinar seu corpo, sexualidade e desejo. Juntamente com o lugar de fala do outro que sussurra, inclui-se a instituição familiar que engendra valores do que dever ser considerado um bom filho. Viver a subjetividade gay para os familiares deste jovem não o colocaria na condição de mau filho. A *afetação*, a bichice, poderia colocá-lo em risco de exclusão e a família como nos fala Guacira Lopes Louro (2001), opera como uma das instâncias de ortopedia da sexualidade. Para este jovem subjetivado por valores religiosos e de uma família cristã, a discricção é o comportamento a ser perseguido, esperado e idealizado para uma conduta almejada como a ideal para o existir na identidade de um bom filho, ainda que sendo gay.

A discriminação e o medo de viver o preconceito estão presentes na fala deste jovem e funcionam como mais um fio de uma trama disciplinadora dos caminhos e trilhos que não devem ser percorridos. Estão ali, também, os textos bíblicos, as passagens de Levíticos e Romanos, onde o que é considerado desvio/aberração, está condenado à morte do corpo e ao inferno. Deus como identidade que se deseja e o diabo como diferença que se deve desviar e não escutar. Ambos barganham e disputam pela carne, sussurrando, de diferentes maneiras, formas de nos tornamos ovelhas, parte de um rebanho que projeta uma vida confortável nas terras e territórios prometidos como recompensa.

Com o nosso segundo conversante o rumo da prosa nos aproxima de outros fios que compõem as tramas do poder pastoral e com ele podemos saber de suas razões para viver sua vida, distante da identidade gay.

Vocês acreditam em regressão. Eu descobri no processo de regressão que eu fui violentado pelo meu pai e aí eu consegui entender a raiz de tudo isso. Eu buscava nesses relacionamentos homens que pudessem suprir a figura do meu pai. Eu todos eles eu buscava comer meu pai. Eu nunca aceitei fazer o papel de passivo numa relação sexual e jamais me relacionei com afeminados. Com meu analista a conclusão que eu cheguei, é que as práticas sexuais eram vingança... eu estava numa relação muito conflituosa comigo e com o mundo... de questionar muito a questão do preconceito... eu dizia para mim mesmo: chega eu não aguento mais viver com esse preconceito. Para fora da família eu sempre

me assumi como gay, para minha família nunca. Mesmo só querendo fazer o papel de ativo, eu sempre me assumi como gay. Assim, eu não saio levantando a bandeira sou um curado, pois nunca fui doente. Eu estou vivendo a minha vida.

O que parecia ser um problema para este interlocutor vai ser resolvido com a intervenção e a técnica da regressão conhecida e aplicada por alguns trabalhadores que se preocupam com a “origem” do que se apresenta como problema e encontra nos saberes da psicologia, seu território de desenvolvimento. Os saberes da psicologia se distribuem como força da população e ganham outros usos em diferentes canais de comunicação que, de forma especulativa e sensacionalista, afirmam que a condição da identidade/subjetividade homossexual está enredada a histórias de abuso sexual na infância, a pedofilia e a família desestruturada. A raiz como causa e origem para muitos discursos normativos deslocam saberes e conhecimentos legitimados terapêuticamente na afirmação da identidade “ex-gay” como desejo de paz e harmonia do sujeito consigo mesmo. Não são poucas as histórias de pessoas do guarda-chuva LGBTTTI que foram, em nome da família e da religião, submetidos aos processos disciplinares das terapias, da medicina e da religião. Estas terapias, ainda que proibidas pelo Conselho de Psicologia, vem sendo maquiadas e se revestem com outras roupagens aos modos do curso de aconselhamento de “restauração sexual”.

No encontro com o terapeuta, este revela ao sujeito o segredo e a fonte da condição homossexual e, diante da história desvelada, esta condição/subjetividade vai ser explicada nas práticas sexuais abusivas e na busca incansável de outros homens como forma de vingança ao pai abusador. Como nos fala o narrador dessa história, as práticas homossexuais só aconteciam no encontro de outros homens gays, que não traziam, em si, as marcas do feminino e da feminilidade. A vingança acontece e se resolve temporariamente através do falo, virilidade e penetração. É pela penetração abusiva em outros corpos-homens que o remédio como alívio acontece. É a partir e com a descoberta da origem do sofrimento psíquico (abuso infantil), que se encontra a justificativa aceitável para a busca incansável de um verdadeiro eu heterossexual.

Nas tramas dessa vida abusada, dessa vida vingativa, ou da vida idealizada mediante uma chave – as chaves do paraíso! –, as práticas homossexuais e o reconhecimento de uma identidade homossexual passam a ser negociadas na fronteira de quem entra e sai do armário mediante a situacionalidade que

tem por origem a infância. Entre a família e a rua, híbridos identitários negociam posição e afastamento. A entrada e saída do armário é algo que se quer abandonar. As portas do armário precisam ser escancaradas para a heterossexualidade, porém, a homossexualidade se fecha como desvio a partir da descoberta de sua causa. Causa e efeito e processos de conscientização funcionam na produção do alívio do sofrimento e do distanciamento de uma identidade que não é bem-vinda, porque se produz na dor do abuso infantil; porque se produz no ensejo do divino. Para o segundo corpo falante, a dor como origem de abuso infantil revelado nas práticas de regressão produz algo não desejado para esta vida; mas, no primeiro, vemos que não apenas dores produzem o corpo agenciado pelos discursos cristãos esterilizantes. E desta forma, o ciclo da experiência homossexual – abusiva e violenta ou simplesmente “indesejável” – se fecha. Dela, apenas lembranças. Talvez, como o segundo corpo destaca, pouco importa o nome que se dê a esta forma de subjetividade por ele vivida e abandonada via regressão! Importa apenas viver uma vida e uma vida de afetos e práticas sexuais heterossexuais, longe do sofrimento que era viver a violência e os abusos nos encontros da homossexualidade. Importa apenas a seguridade e a confiança do sossego e da “sadia” heterossexualidade. Os trânsitos identitários mostram-nos, não precisam ocorrer em nome de Deus ou pelo poder da religião. Talvez a bichice seja uma dor, um abismo produzido entre as falhas do corpo, do cuidado afetivo (RODRIGUES; FIM; ROSEIRO, 2015)! Talvez os corpos precisem se livrar das formas de sofrimento e adoecimento, cortar pela raiz o abusivo poder do falo de um pai! E, para o corpo “ex-gay”, é o casamento da religião com os saberes das psicologias que vão dar conta de toda essa mudança, de todo esse trânsito no armário (FIM; ROSEIRO; RODRIGUES, 2016). Ah, a vida viada existiria para ser tratada!

## **Já não é suficiente o campo de visão do pastor e do rebanho: o youtube a serviço do poder pastoral**

Entre pais abusadores, ausências de pai e da referência masculina, deslocamos nossos olhares interessados para os vários vídeos sobre a temática “ex-gays” disponível no canal *YouTube*. Os vídeos por nós selecionados têm por ênfase mostrar o fenômeno “ex-gays” engendrados pelo poder de Deus. Os muitos vídeos disponíveis na internet estão marcados por uma lógica especulativa e sensacionalista e, nesse sensacionalismo, muitos sujeitos que

disputam o campo religioso e político entram compondo essa rede. Dos vídeos selecionados e assistidos coletivamente, destacamos para compor atos interpretativos, via afetamentos, três deles, sendo esses:

“Eduardo Rocha- Um jovem que faz a diferença”, “Testemunho Elinelson Lima ex-travesti, ex-homossexual” e “Ministério Luz Na Noite - Débora Fonseca e Cunha no programa Desafios”.

Coloquemo-nos, então, em atos!

- Primeiro Ato:

O vídeo produzido por Eduardo Rocha, “Um jovem que faz a diferença”, nos afeta e com ele nos colocamos em exercícios de pensamentos. Este vídeo tem como função principal a exaltação do percurso da vida de Eduardo Rocha, no que se relaciona à produção de sua sexualidade como ex-gay. É deste frágil lugar identitário que Eduardo é convocado a falar em eventos e cursos sobre a “sexualidade cristã”. Em seu site, Eduardo coloca a homossexualidade como “a busca inconsciente de amor e aceitação”, construída por experiências emocionais e espirituais, valorando que “a relação com a figura paterna é sem dúvida uma dessas experiências”.

Eduardo Rocha ao falar de sua infância cita como fator fundamental de sua condição homossexual a experiência de ter visto seu pai saindo de casa. Não basta Eduardo falar nesse vídeo, sua fala se faz acompanhada de uma psicóloga que diz sobre os prejuízos psicológicos e sociais na formação da criança que ausência do pai pode ocasionar. Durante a fala de Eduardo sobre a infância, o mesmo recorre a experiência de abuso sexual, que somada à separação de seu pai contribuíram para uma “crise de identidade”. Para esta psicóloga será então, a ausência do pai e o abuso infantil a causa da crise de identidade de Eduardo Rocha e, serão estes dois fatores responsáveis por fazer Eduardo Rocha “procurar em outros homens o carinho que lhe faltava” e a começar uma carreira na televisão como a travesti “Grevâniah”, momento em que havia “um grande vazio em sua vida”.

- Segundo Ato:

O vídeo do testemunho de “Elinelson Lima - ex-travesti e ex homossexual”, traz em seu relato de que Elinelson tinha sofrido abuso sexual por parte de seu pai. Ele afirma ter crescido uma criança “muito confusa em sua



mente” e que por meio das amizades em sua adolescência começou a vida como transexual e na prostituição. Cita ter feito cirurgias plásticas como um processo em que “o diabo trabalhava a sua identidade”. Durante a fala, narrando o percurso de sua vida, são ressaltados os momentos em que viveu como alcoólatra e que conheceu um transexual que tinha AIDS. Nota-se que nesse testemunho a precariedade e a exclusão que Elinelson viveu enquanto transexual e que presenciou na vida de outros transexuais foram colocadas como consequência da própria produção dessa identidade trans. Além disso, associa a “confusão mental” resultante de um abuso sofrido por parte da figura paterna com a produção dessa identidade, o que demonstra o uso de discursos de saberes terapêuticos, que associa problemas com a figura paterna na infância aos comportamentos futuros que o desviaram da heterossexualidade.

Após se dizer “liberto e transformado”, em contraposição ao momento de sua vida em que era transexual Elinelson chama a sua mãe, dizendo sobre a importância dos pais ajudarem os filhos, independente se eles forem “drogados, homossexuais ou lésbicas”. Ao tomar a palavra, sua mãe ressalta a importância dos pais não virarem as costas para seus filhos, pois se não eles irão “para o fundo do poço”.

- Terceiro Ato:

O vídeo traz a entrevista com Débora Fonseca e Cunha, formada em direito e psicologia e coordenadora do ministério “Luz na Noite”, da Igreja Presbiteriana. Débora define esse ministério como uma forma de apoio para as pessoas que querem abandonar a prática da homossexualidade. Debora justifica o projeto “Luz da Noite” como uma “ação evangelística para os profissionais do sexo da orla de Camburi” - cidade de Vitória - ES. Parte da orla de Camburi se transforma durante a noite em espaço clandestino de trabalho pelas travestis e suas presenças incomoda a elite cristianizada das igrejas dessa região. Ao ser questionada pelo entrevistador se há um desejo para o abandono da prática da prostituição e da homossexualidade por parte dessas pessoas, Débora afirma como resposta que existe um sistema que aprisiona esses sujeitos, que além de dependerem financeiramente da prostituição, podem ser dependentes químicos. E que talvez, seja estes dois operadores (prostituição e droga) que não permitem que as pessoas possam compreender que podem deixar de ser homossexuais. Ela diz ao entrevistador que se deve entender a homossexualidade como uma construção, em que “Deus

nos dá um kit anatômico e fisiológico para sermos machos e fêmeas” e que a família, a sociedade, a cultura, a mídia e o sistema educativo contribuem para isso. De seu lugar de fala e com um discurso validado por saberes da psicologia e do direito, Débora aconselha àqueles que vivem “o problema da homossexualidade” a não desistir nunca, pois “existe vida além de qualquer impulso, por mais forte, por mais profundo, existe uma esperança para você”. Débora nos convoca à escolha de deixar de praticar o impulso que se sente, para que esse desejo perca o foco, pois o desejo homossexual deverá ser apenas um ponto na vida e não sua totalidade. Apesar de trazer uma visão que difere da homossexualidade como doença, por meio dessa lógica da construção de uma identidade, Débora ainda coloca em sua fala uma relação direta entre a homossexualidade, a prostituição e os problemas decorrentes da marginalização dos sujeitos que assim vivem. Mesmo não negando a existência de um impulso ou desejo homossexual, a psicóloga afirma a necessidade de não fazer da homossexualidade uma identidade, pois a identidade heterossexual nessa lógica seria a única que resta e a única que poderia ser aceita por Deus.

## Bastidores

Ora, em jogo parece estar, sempre, a própria noção e necessidade de identidade. Deborah Britzman (1996, p.74), numa direção muito oposta aos discursos pró-identidade, vai nos dizer e também nos alertar para o fato de que:

[...] não faz sentido discutir o que causa a heterossexualidade, também não faz nenhum sentido discutir o que causa a homossexualidade, também não faz nenhum sentido – nem mesmo como projeto político – discutir as causas da homossexualidade. Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção [...]. Toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

A questão da identidade vai se mostrando, em todas as cenas selecionadas, como uma questão problema para a polícia da identidade. Apresentadores de programas de televisão, vídeos como testemunhos e outras possibilidades midiáticas não deixam de cumprir seu papel no que diz

respeito ao controle dos desejos, prazeres e processos de subjetivação na contramão de um estilo de vida identidade gay a qual se deve desviar. Para cumprir esta função, diferentes trabalhadores culturais atrelados ao poder pastoral do controle e regulação da sexualidade entram em cena. Foucault (2014a, p. 251), chama nossa atenção para o fato de precisamos cada vez mais compreender que:

A sexualidade faz parte de nossas condutas. Ela faz parte da liberdade de que gozamos neste mundo. A sexualidade é algo que nós criamos nós mesmos- ela é nossa própria criação, muito mais do que a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação.

Foucault vai nos alertar e convocar a pensarmos o que temos feito de nós em nossa obsessão pelo reconhecimento da identidade e nisso, inclui a identidade homossexual e outras dissidências. Precisamos aprender e também desejar a nos afirmar, como força criadora, como potência e possibilidade. A identidade sexual e outras dissidências não deveriam ser usadas somente como força a serviço do acesso a garantia de direitos. Sabemos que seu uso como plataforma política nas lutas e garantia de direitos não é pouco, é um exercício de coragem de uma vida toda, mas sabemos, também, que ela pode nos limitar a fixidez e o impedimento de viagens e trânsitos entre fronteiras. Sua potência criativa poderia nos ajudar a construirmos outras formas de relações com o corpo, com o desejo, com os afetos, com as pessoas e a vida pública. Foucault vai nos convidar a querer pensar os modos e estilos de vida gay, como ferramenta que podem nos permitir acessar uma vida criativa, uma vida como obra de arte e nesse caso, a identidade, muitas vezes, impede de viver aventuras rumo ao desconhecido. A identidade ainda se mostra para muitos de nós, envolvidos no campo da precariedade, como uma ferramenta política e conceitual extremamente importante. Mas tomemos cuidado! A identidade não pode barrar e limitar os fluxos da vida e de nossos encontros na política da amizade. Precisamos compreender que a identidade é e está sendo tramada por relações de poder. Nenhuma identidade está imune as operações e aos jogos de poder. Logo, nenhuma identidade é neutra. Foucault (2014a, p. 255), vai nos advertir para o fato de que:

Se a identidade é somente um jogo, se ela é somente um procedimento para favorecer relações, relações sociais e relações de prazer sexual que criarão novas amizades, então ela é útil. Mas, se a identidade se torna o problema maior da existência sexual, se as pessoas pensam que devem desvendar sua identidade própria e essa identidade deve torna-se a lei, o princípio, o código de sua existência: se a questão que elas apresentam perpetuamente é: Essa coisa é conforme na minha identidade? Então, penso que elas voltarão a uma espécie de ética muito próximo da virilidade heterossexual tradicional. Se devemos nos situar em relação à questão da identidade, deve ser enquanto somos seres únicos. Mas as relações que devemos manter com nós mesmos não são relações de identidades; elas devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação. Não devemos excluir a identidade, se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas devemos considerar essa identidade como uma regra universal.

Os universalismos, pele de tamanho único, parece-nos ser uma questão problema quando pensamos a questão identitária e suas disputas nos jogos do poder pastoral. A identidade não deveria ter se tornado sua própria armadilha. Tornamo-nos caça e caçadores de nós mesmos e, ao sermos capturados nas práticas de desejo que também contribuimos em sua criação, fomos nos impedindo de nos permitirmos a vivermos os processos de diferenciação. Nas ciladas da diferença produzidas na afirmação da identidade como essência, não demos conta de compreender que o nosso desejo por inclusão nos remetiam aos modelos heterocentrados que fazemos a crítica em seu formato tradicional, como forma de manutenção de privilégios. Na relação identidade e diferença, o outro como detentor de privilégios, torna-se o centro e, ocupar o centro, como direito e tarefa foi o caminho que percorremos em nossas disputas identitárias. Nessas disputas, esquecemo-nos que, no comum, a amizade como política de liberdade e escolhas tornou-se algo que passou a não a importar. O eu, a essência, o individualismo, as formas cristalizadas para pensarmos o que é o humano e a identidade como única possibilidade, jogou o devir, diferença, os afetos e o cuidado com o outro, para um lugar que devemos desviar. A amizade tornou-se um problema. O desvio da política da amizade vai estrategicamente acontecendo por dentro das instituições de controle das condutas e comportamentos uma vez que a amizade nos coloca em relações frágeis perante o outro. A amizade e o que

nela pode acontecer, como jogos de experimentações e como cuidado com o outro e consigo, tornou-se um problema a partir do século XVIII e a relação de amizade como problemas vai se espalhar pelas instituições pastorais como as escolas, a polícia e o sistema judiciário. A homossexualidade, aos modos de Foucault (2014a, p. 261), tornar-se um problema social, à medida que a política da amizade desaparece e é limitada.

Enquanto a amizade representou algo de importante, enquanto foi aceita, enquanto foi algo socialmente aceita, ninguém se deu conta que os homens tinham entre si, relações sexuais. Não se podia dizer também que eles não tivessem. Que eles fizessem amor ou que se beijassem não tinha nenhuma importância. Absolutamente nenhuma. Uma vez desaparecida a amizade como relação culturalmente aceita, a questão se apresentou: Mas o que fazem os homens juntos? E foi nesse momento que o problema apareceu. E, em nossos dias, quando os homens fazem amor ou têm relações sexuais, isso é percebido como problema. Estou certo, de fato, de ter razão: o desaparecimento da amizade como relação social e o fato de que a homossexualidade tenha sido declarada problema social, político e médico fazem parte do mesmo processo.

E se a amizade – os modos de vida homossexual – tornou-se um problema, podemos, como exercício criativo, reafirmá-la a partir do desejo de uma vida gay não como programa a ser seguido, mas como afirmação de potência de vida. E talvez não seja mais vida gay, mas, sim, vida bicha. A nossa afirmação com Foucault, numa aposta de vida bicha não é para encontrar nossa essência, muito menos limitar aos jogos de poder já conhecidos da homossexualidade e dissidências de gênero. Uma vida bicha não é uma postulação identitária, mas um exercício de experimentações possíveis. Não uma reafirmação como programa e estratégia política a ser perseguido como tarefa de inclusão e exclusão, é antes de tudo, jogar no vazio e, a amizade como forma de cuidado, a nós, apresenta-se como mais uma forma de reiniciar a vida.

## Entre fendas, luzes e sombras: rir, debochadamente, para colocarmo-nos com os outros que nos afetam

E, aqui, já estamos falando de redes de amizade, de jogos de armários, de vida bicha... por um segundo, quase esquecemos da vida “ex-gay” que pinta o pano de fundo dessa escrita. Voltamos ao primeiro corpo-interlocutor com quem conversamos e indagamos:

“Ora, mas ser gay então é apenas dar o cu?”

E, imediatamente, o heterossexual por escolha gagueja. É a prática... mas que tipo de prática que faz a homossexualidade se tornar bicha?

Nossas postagens-convite voltam à cena e, agora, interessam-nos os corpos fugidios. Na pesquisa do entre, isto é, da vida “ex-gay”, acabamos por nos deparar com a potência da vida viada, da vida travestida. E, decerto, é o escárnio das travestis que nos chamam para esse cuidado que fazemos com nosso próprio corpo.

A postagem reaparece:

Neste momento estamos desenvolvendo uma pesquisa para compreender o fenômeno de produção de identidades ex-gays. Gostaria muito de abrir conversas com pessoas que se autodeclaram ex-gays.

A postagem é feita em duas datas completamente diferentes, e, em ambas, os corpos pipocam, divas no salto!

“Ex hetero conheço um moooooooooonte”

“Já posso rir desses mentirosos?”

“Se achar alguém favor apresentar a sociedade”

“Essa sua pesquisa vai ser muito interessante no sentido de desmascarar essa falsidade ideológica denominada ex-gay. Nunca existiu essa coisa chamada ex-gay. O individuo é gay e ponto final”.

E logo se oferecem, danadas e debochadas, para performarem o corpo “ex-gay”.

Noutra postagem, replicamos a mesma chamada via Facebook e, desta vez, seis interlocutores entraram em cena.

No limite do corpo, a primeira estabelece a margem da própria pesquisa:

“[...] vivi muitos anos acreditando que poderia me libertar da homossexualidade através da religião evangélica e durante dois anos (mais ou menos) acreditei que havia me tornado ex-gay”.

Outra pessoa, implicada com os saberes da psicologia provoca:

“Tentou Marisa Lobo? Sem ironia... mesmo parecendo, não é. Talvez ajude”.

E, entretanto, não demora para que as viadas, implicadas com a vida bicha, reapareçam no misto do deboche e da criticidade.

“Eu sou ex-homem. Ai, com todo respeito aos outros, mais isso de ex-gay eu particularmente não acredito. A verdade é que muitos não aguentam a pressão e tentam se esconder atrás de uma bíblia... ou quando descobrem sorologia positiva... sei lá existe ex-travesti que voltou a ser gay. Isso sim... com todo respeito: uma vez gay, sempre gay”.

“Eu sou ex-gay, agora podem me chamar de bicha”

“Existe ex-heteros de montão por aí, o povo tá saindo do armário de montão”

“Conheci alguns que se tronaram evangélicos e mudaram, não sei se perseveraram”.

Obviamente que, entre as chamadas, também nos deparamos com tentativas de apontar para o corpo “ex-gay” ensejado para a conversa. Dois nomes apareceram nos comentários e, imediatamente, afastaram-se do interesse da pesquisa.

As duas postagens geraram, ao todo, oitenta e sete curtidas e dois compartilhamentos. Logo, o número de pessoas que foram tocadas pela questão nos parece pouco expressivo, mas, nem por isso, menos importante. Parece que esta não é uma questão-problema para as pessoas, principalmente para

os que se autodeclaram “ex-gays”. E porque deveria ser? Duas das pessoas indicadas não foram encontradas e, a que fez o depoimento de ter vivido dois anos de sua vida negando via processos religiosos sua identidade sexual, recusou estabelecer um encontro por compreender que a questão “ex-gay” não a movia e que não precisava conversar sobre isso. Essa não resposta e afastamento indicam não apenas uma não disponibilidade, mas, também, que nossos interesses de pesquisa, por mais elaborados que sejam, podem ser só nossos.

E é preciso que paremos para pensar: como uma pergunta pode afetar outros corpos?

E justamente por esse choque de realidade é que nos deparamos com a outra questão: mas, afinal, o que a vida “ex-gay” produz nas vidas viadas? Como esse corpo produzido na lógica da inclusão afeta as bichas errantes que se mantêm em jogos de exclusão e não-inclusão?

Uma única relida numa fala parece nos fazer sambar:

“Eu sou ex-gay, agora podem me chamar de bicha”.

O deboche é, decerto, algo que nos chama atenção!

O deboche, o riso como componente da ironia e a auto ironia, em tempos de guerras, de fundamentalismos e de fascismos, podem operacionalizar outros modos de pensar, falar, desejar e, também, deslocar algumas formas cristalizadas de compreensão sobre os processos de subjetivação e das identidades e de nossos apegos por elas. Assim, Larrosa (2004, p. 178-179) vai nos dizer que o

[...] o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista. Essa seria a função de desmascaramento do convencionalismo existente em todas as relações humanas. O riso isola esse convencionalismo, desenha-o com apenas um traço e o coloca à distância. O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E no limite, o riso transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive a pele, é máscara. [...] A autoironia é um movimento de revogação da identidade: a consciência que ri anula-se a si mesma, se contradiz a si mesma, está sempre por cima de si mesma a fim de evitar sua fixação.



O riso, a ironia e a auto ironia, destroem pela sua força ética, estética e política o estatuto de certeza que temos sobre identidades as mais diversas e nesse caso em específico as identidades sexuais. O riso, a ironia, o deboche tem por função política colocar em xeque a fixidez das identidades e todas as formas bem comportadas de se pensar e desejar a vida. Neles, nossas certezas identitárias são questionadas, deslocadas, problematizadas mostrando-nos as mazelas do que tanto amamos e apegamos. Podemos compreender que a identidade e a identidade sexual não passam de máscaras que nos apegamos pelo tempo que possa nos interessar. O riso, o deboche, a ironia e a autoironia podem, em tempos de tanto rancores e medo, ajudar a compreender o que temos feito de nós mesmos em nossa obsessão pela identidade. E, na busca da identidade, talvez a máscara da ironia ‘debochosa’ seja, já, uma arma contra as táticas pastorais, contra as tecnologias de confissão. Talvez, por trás da máscara debochada, o confessor narre as histórias que lhe convém sem se importar com as veridades identitárias delas, sem se importar com os escrúpulos do sentido e da coesão. No riso, as máscaras, talvez, pintem outras vidas e outros jogos de sedução não-inclusivas.

Entre jogos, risos e ironia, máscaras, desejos identitários, um de nossos narradores via *Facebook*, em poucas linhas, narra sua necessidade de deslocamento identitário via relações com a religião; outra diz conhecer pessoas que, via religião, acessaram outros processos identitários, ainda que não pudesse afirmar se estas pessoas se mantinham na condição de “ex-gays”. Os dois blocos de conversantes e narradores do *Facebook* nos falam de deslocamentos, permanências e abandonos. Talvez seja este um dos maiores desafios dos estudos identitários, ou seja, a garantia de sua fixidez. Os sentidos religiosos não exercem sobre os processos de subjetivação e identidades o poder que supomos ter. A condição de ovelha, rebanho e território são sempre frágeis, por isso, alvo de atenção e cuidado.

E talvez as bichas clamem por purpurina e lantejoulas, por máscaras e armários.

Afinal, na garantia da inclusão está em jogo o armário!

O armário, enquanto conceito político funciona como um operador de visibilidade identitária da e para a população LGBTTI. Sair do armário era e é um convite para que possamos existir junto aos privilégios da sexualidade dominante que, até então, gozava de todos os direitos possíveis. Durante algum tempo, no Brasil a partir dos anos 1980 e influenciados por movimentos

sexuais internacionais, sair do armário significava e – ainda significa – um marco na luta por direito e por reconhecimento da população LGBTTI. Nesse período, fomos convocados a abrir as portas dos armários que fomos trancafiados pela polícia das condutas e do comportamento. Sair, quebrar as portas, sair para as ruas, praças e ocupar as instituições, foi uma das estratégias de enfrentamento de preconceitos, assim como uma possibilidade de passar a existir. Acreditávamos naquele momento, e ainda acreditamos, que o dispositivo armário – lugar de entrada e saída de sujeitos posicionados – funciona na gestão das identidades e, conseqüentemente, com ele, negociamos posições de sujeitos, direitos e nisso inclui a invisibilidade.

Talvez aprendamos a dizer, com Butler (2015), que quanto mais a vida se fizer precária, mais o armário será um convite. E, com Larrosa e Foucault, aprendamos a dizer: mas nem sempre!

## **Entre a vida viada e a vida límpida... Artes de se afetar**

A questão que talvez nos amarre, por fim, seja a de indagar por quais afetos temos nos deixado governar, a um modo bem ‘espinosano’. Com quais afetos e afecções temos nos permitido viver com o outro? Por quais afetos e afecções temos nos aproximado do outro com os quais vivemos?

É toda uma questão da política de amizade de Foucault, é toda uma questão de precariedade de Butler, mas, também e principalmente, é toda uma questão que nos indaga, sempre, a máxima indagação foucaultiana: “O que temos feito de nós?”

Partíamos, quando começávamos, da hipótese moralista e esterilizante do corpo da bicha na produção da vida “ex-gay”. E, em dadas medidas, essa hipótese muito facilmente poderia ser “confirmada”. Todavia, como aprendemos nos cotidianos, há sempre um “algo mais”, há sempre uma força infame na vida dos homens ordinários... porque a vida ordinária é cheia de força.

Assim, talvez, esse ensaio seja uma questão de perguntar pelas forças que conseguimos agrupar em um corpo e indagar por elas. Quais as potencialidades de um corpo? O que pode um corpo? A quem pertence esse corpo?

E, como resposta, entraremos na espiral dos jogos religiosos cristãos, nas políticas sedutoras de inclusão, nas estratégias sem sujeito do mundo mercantilizado. Todavia, também podemos de algum modo, estabelecermos laços afetivos capazes de criar rupturas às forças generalizantes; podemos

nos deparar com máscaras sobre nossas faces e, ao invés de buscarmos retirá-las, poderíamos sobrepô-las com outras máscaras. Máscaras cobrindo as rostidades e as identidades!

Talvez, no limite do corpo, a vida esterilizada aponte para aquilo que nos cobre e que, por vezes, tentamos retirar à força. Palavras, manchas, rasgos, fumaças e marcas de sexualidades, de vidas viadas e travestidas.

Decerto, esse texto é sobre a vida produzida no fenômeno “ex-gay”, e, todavia, no limiar, ele esteja mais presente na força dos afetos dos nossos encontros com nossos corpos. Afinal, o texto parece perguntar, em cada linha, o que temos nos permitido corpórea e afetivamente.

E, de algum modo, talvez nos encontremos, todos os dias, na tensão dos jogos entre a vida viada e a vida límpida do “ex-gay”. Porque precária, a vida só pode ser vivida com o outro. E, então, imediatamente poderíamos traduzir toda essa indagação à preocupação de com quem temos produzido modos de vida...

É. Talvez esse seja um ensaio sobre as artes de se afetar... e sobre como nos afetam os corpos...

## Referências

BUTLER, Judith. **Quadros de guerras: quando a vida é possível de luto?** Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2015.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v.1, n.1, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1 artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FILHO, Kleber Pardo. A política das identidades como pastorado contemporâneo. In: CANDIOTO, CESAR; SOUZA, Pedro de. (orgs.). **Foucault e cristianismo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FIM, Matheus Magno dos Santos; ROSEIRO, Steferson Zanoni; RODRIGUES, Alessandro. Técnicas de confissão e de um fazer falar: lugar de poder e Édipo na produção de subjetividades “ex-gays”. 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero. In: **Anais do 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero**. Vitória, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escrito, volume IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis: Vozes, 2014c.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogia da Sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

RECH, Tatiana Luiza. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RODRIGUES, Alexsandro; FIM, Matheus Magno dos Santos; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Além do palco e dos holofotes: Édipo, a maior de todas as bichas. **Revista do Audiovisual Sala 206**, Vitória, n. 4, jul./dez., 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

# A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A EPISTEMOLOGIA DE GÊNERO

Ana Célia de Sousa Santos<sup>1</sup> | Lícia de Sousa Leão Maia<sup>2</sup>

## Introdução

A discussão em torno da relação entre ciência e os estudos sobre as mulheres e de gênero tem sido importante para consolidar uma epistemologia feminista. No entanto, tem provocado também, uma reflexão sobre a forma de como incorporar essa temática, seja como intervenção no modo masculino de fazer ciência e produzir conhecimento, seja como construção de uma epistemologia alternativa.

Na perspectiva de Rago (1998, p. 3) a epistemologia define “um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico. É a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeitoobjeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos”. Nesse sentido, as mulheres incorporam diferentes modos de ver e fazer a ciência que traz ao centro as discussões que sempre ficaram restritas ao campo privado. Nessa perspectiva, existiria uma ou várias epistemologias feministas?

No que se refere à existência de uma ou várias epistemologias feministas, Rago (1998) destaca dois pontos: O primeiro diz respeito à participação do feminismo na ampla crítica cultural, teórica, epistemológica que tem como aporte teórico os estudos desenvolvidos na Psicanálise, na Hermenêutica,

---

1 Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Estadual do Piauí. Bolsista FAPEPI/CAPES.  
Email: aceliasantos@gmail.com.

2 Universidade Federal de Pernambuco.  
liciaslm@hotmail.com

na Teoria Crítica Marxista, no Desconstrutivismo e no Pós-modernismo. O segundo, de acordo com Rago, está embutido no primeiro, pois traz as propostas dessa nova forma de conceber a produção do conhecimento, do projeto feminista de ciência alternativa, que se quer potencialmente emancipador.

Esse novo modo de pensar que é emancipador, trazido à tona pelas mulheres, tem provocado mudanças significativas na ciência. Na área da educação, tem questionado e problematizado a escola no que se refere ao seu jeito de ensinar meninas e meninos. Nesse caso, a escola sempre foi o local que, através de suas práticas e linguagens, manteve a reprodução de modos machistas de se relacionarem mulheres e homens. Nesse processo, discutem-se o papel da escola interrogando-a sobre sua função de humanizadora, em alguns casos trazendo para si a responsabilidade de ser corresponsáveis pela sua reconstrução.

Nessa perspectiva, este texto tem como objetivo discutir as relações de gênero, procurando entender como a Teoria das Representações Sociais contribui para a consolidação de um campo de estudo e pesquisa. Nesse caso, a Teoria das Representações Sociais - TRS pode proporcionar um estudo sobre o que representa “ser mulher” e “ser homem” na atual sociedade, permitindo compreender, também, como a relação entre mulheres e homens se transformam e se constituem.

Assim, a Teoria das Representações Sociais, que não é patrimônio de uma única área, cresce como uma teoria que tem muito a contribuir com as discussões sobre as relações de gênero. Nasce a partir dos anos 60, com o aumento do interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, as quais recorrem às noções de consciência e de imaginário. A obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, que contém a matriz da TRS, surge em 1961 na França, operacionalizando um conceito que contribui para o estudo do pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade (ARRUDA, 2002).

Este texto apresenta, inicialmente, a perspectiva histórica da luta das mulheres e dos movimentos feministas, destacando conceitos e contribuições para a construção de um campo feminista. Em seguida, os conceitos sobre a categoria gênero e as perspectiva de construção de uma epistemologia feminista. Depois, uma breve discussão sobre as Representações Sociais, destacando conceitos, origem e sua forma de estruturação, destacando as contribuições da TRS para a Teoria de Gênero.

## 1 Perspectiva histórica e a dimensão da construção de um campo feminista

A trajetória histórica construída pelas mulheres e pelos movimentos feministas, que se caracteriza, no primeiro momento, pelo movimento sufragista, depois pela atuação de intelectuais e acadêmicas e, em outro momento, pela atuação das organizações não-governamentais, tem contribuído surpreendentemente para a definição de um campo de estudos e pesquisas que reforçam as lutas sociais em torno das questões das mulheres e de gênero.

Os movimentos feminista e de mulheres assumem uma visão crítica das contradições e das limitações das grandes transformações históricas, a exemplo das revoluções americana e francesa que excluíram as mulheres dos parlamentos e dos governos, negando-lhes o direito básico de votar e de ser votada. Essa luta emerge em meados do século XIX e se consolida na primeira metade do século XX, período em que as mulheres começaram a dar visibilidade às suas reivindicações, garantindo esse direito em praticamente quase todos os países do mundo, o que na visão de Rago (1998, p. 28), é:

[...] na luta pela visibilidade da “questão feminina”, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista.

Ainda conforme Rago (1998, p. 30), “as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a divisão corpo/mente, sentimento/razão. Desse modo, o pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento”, como destaca Moraes (*apud* Sarti, 2004, p. 38):

[...] Na busca de uma articulação entre a luta contra as condições objetivas de opressão social e a reflexão em torno das relações interpessoais, o feminismo brasileiro, como argumentou Maria Lygia Moraes, enfrentou-se com a questão de articular à sua base marxista a questão da subjetividade, introduzindo, por essa via, também a psicanálise como sua referência.



Nessa perspectiva, todos os esforços dispensados têm sido para romper com a lógica da ciência que exclui não só as mulheres, mas a possibilidade de nos tornarmos sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2005). Na perspectiva de Sardenberg (2002, p. 96-97),

“sujeito universal” dessa ciência tem sido o homem branco ocidental. [...]isso tem trazido consequências bastante desvantajosas para as mulheres, principalmente no sentido de excluí-las dos processos de investigação e negar-lhes(nos) autoridade epistêmica, menosprezando os estilos e modos cognitivos ditos “femininos”. Ademais, o androcentrismo tem contribuído para a produção de teorias sobre as mulheres que as(nos) representam como seres inferiores, desviantes ou só importantes no que tange aos interesses masculinos.

A partir dessas reflexões, a crítica feminista parte do pressuposto de que a ciência não é “neutra” e de que sua objetividade exclui e segrega os conhecimentos e, ainda, que sempre serviu aos interesses dos grupos que são hegemônicos. Para Sardenberg (2002, P. 90):

De fato, instrumentada por um olhar desconstrucionista, a crítica feminista tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo das ciências para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi “neutra”.

Ainda em seu ensaio Sardenberg (2002) apresenta reflexões em torno das diferentes implicações da crítica à ciência para nossa prática político-científica. Destaca que:

[...] pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista – de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politizado (p.91).

Uma ciência feminista subtende-se o envolvimento com fundamentos teóricos-metodológicos que permita posturas coerente e inspire a construção de instrumentos e técnicas que promovam a participação de todos/as os sujeitos, a produção coletiva do conhecimento e a sistematização como forma de socialização do novo saber produzido. Saber esse que conteste as metanarrativas como linguagens universais, produzindo saberes, olhares e pensamentos holísticos e integrativos que contribua para a elaboração de um contradiscurso que valorize as formas diferenciadas de viver e estar no mundo (SCHIENBINGER, 2001).

Nesse sentido, a história da construção e do entendimento sobre o que é gênero está intimamente vinculada à luta das mulheres e aos estudos sobre essa temática, desenvolvido por diversas estudiosas feministas e pelo que, hoje, denominamos de epistemologia feminista.

Essa discussão não se configura num contexto teórico de consensos, pois os estudos e as próprias relações demonstram-se complexas. Assim, as concepções sobre essa categoria de análise têm modificado seu enfoque, deslocando-se do objeto empírico, mulheres, para o objeto teórico, gênero. Colling (2004, p. 28) ressalta que:

A história do *gender* das norte-americanas, do *genre* francês, do *genere* italiano, do *geschlecht* alemão e do gênero português, tem um só objetivo: introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes, como visão nova do passado, e categoria de análise que permite reescrever a história levando em conta o conjunto das relações humanas.

Utilizando-se das ideias de Simone de Beauvoir (1980), no seu livro o *Segundo Sexo*, quando afirma “não se nasce mulher torna-se mulher”, os estudos feministas procuram compreender a condição das mulheres em suas variadas dimensões e contextos.

Assim, nas duas últimas décadas esses estudos têm sido ampliados, incluindo-se aí outros sujeitos, como homens, gays, lésbicas, transexuais, dentre outras denominações, na perspectiva de compreender como se dão essas relações num contexto que não é supostamente homogêneo. Para Colling (2004, p. 28), o termo gênero:

[...] tem sido utilizado para teorizar a questão da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este se situa no campo relacional.

Corroborando com esse pensamento, Maturana (2004, p. 17) afirma que:

As diferenças de gênero (masculina e feminina) são somente formas culturais específicas de vida, redes específicas de conversações. É por isso que os diferentes valores que nossa cultura patriarcal confere às diferenças de gênero não têm fundamento biológico. [...] distinções sexuais entre homem e mulher são biológicas, mas o modo como as vivemos é um fenômeno cultural; [...] tais diferenças, próprias de nossa cultura patriarcal, referem-se ao modo como vivemos culturalmente nossa diversidade biológica, a partir de um fundamento de igualdade em nosso biológico cultural.

De acordo com Lamas (2000, p. 20), “ainda que o gênero esteja inscrito culturalmente e inculcado inconscientemente, ele é transformável, alterável e reformável, não pela vontade, mas sim histórica, cultural e psiquicamente”. Assim, os estudos das relações de gênero permitem analisar o comportamento dos sujeitos a partir das diferenças sociais e culturais historicamente construídas e que a escola insiste em reproduziu.

Para os estudos de gênero são os conceitos de construcionismo e o de desconstrucionismo de gênero, perspectivas de análise pós-moderna que ressaltam a reprodução das estruturas socioculturais subjetivas e resistência na subversão de novos modelos interpretativos de gênero. Partem de estudos sobre as sociedades complexas, nas quais a realidade das relações de gênero, segundo Pereira (2004, p. 185), “tem mostrado que cada grupo humano elabora estruturas sistêmicas e que as relações de gênero, em seus papéis, são determinadas por convenções sociais”. Este conceito tem como princípio a luta pela igualdade e defesa do direito à diferença e que, segundo Bernardes e Guareschi (2004, p. 200):

[...] oferece-nos a ideia de uma desnaturalização da realidade, ao entender que a realidade é uma proposição explicativa, através da qual o mundo não estaria anterior à experiência que fazemos dele, mas a de que construímos conhecimentos acerca desse mundo ao mesmo tempo em que este constrói conhecimentos a nosso respeito.

Esclarecendo essa questão, Strey (1998) afirma que a construção cultural do gênero é evidente quando se verifica que ser homem ou ser mulher nem sempre supõe o mesmo significado em diferentes sociedades ou em diferentes épocas. Ou seja, ser homem ou mulher depende dos costumes de cada lugar, de cada sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história. As relações de gênero e as representações de gênero também não variam apenas de um povo para outro, já que dentro de uma mesma sociedade elas também podem mudar de acordo com a classe social, com a raça, com a idade.

Frente a esses elementos de análise, pressupomos que é imprescindível procurarmos desconstruir essa realidade para que se construa uma relação na qual haja igualdade e, de fato, homens e mulheres exerçam verdadeiramente a cidadania, pois não existe democracia sem direitos sociais iguais, voltados para todos/as os/as cidadãos e cidadãs de acordo com suas necessidades, pautadas pelas suas diferenças (LOURO, 1997).

Ainda com relação à desconstrução do real, Louro (1997, p. 31-32), em seu texto “*Gênero, sexo e sexualidade*”, explicita a necessidade da desconstrução do gênero, acrescentando que:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significa problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implica observar que o pólo masculino contém o feminino [...] e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido. [...] a desconstrução faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.

Para essa mesma autora, as relações de gênero carregam uma lógica dicotômica, na qual a ideia que prevalece é a de que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado. No entanto, o processo de desconstrução permite perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição dessa relação.

Entendemos, portanto, que, para mudarmos qualquer situação de subordinação e exclusão existente em nossa sociedade, é imprescindível que nossas emoções, e não só a razão determinem o que fazemos ou deixemos de fazer. Nesse caso, podemos afirmar que precisamos modificar a nossa forma de ver e estar no mundo para assim modificar as relações entre “mulheres e homens”. Nesta perspectiva, Maturana (2004, p. 33) afirma que:

[...] o fluxo do emocionar muda com o fluir das coordenações de ações. Portanto, ao mudar o significado das palavras modifica-se o fluxo do emocionar e nesse caso a cultura passa a exercer um papel de construção desse novo emocionar, pois, ao surgir uma comunidade humana começa-se a conservar umas redes de conversações como a maneira de viver dessa comunidade, desaparecendo ou mudando quando tal rede de conversações deixa de ser preservada.

Para compreendermos as mudanças culturais ocorridas em uma determinada sociedade ou grupo social é preciso entender como ocorrem as mudanças no emocionar, as mudanças nas subjetividades. Por isso, devemos, então [...] ser capazes de caracterizar a rede fechada de conversações que [...] constituem a cultura que vive tal comunidade. Devemos também reconhecer as condições de mudança emocional sob as quais as coordenações de ações de uma comunidade podem se modificar, de modo a que surja nela uma nova cultura (MATURANA, 2004, p. 35).

## 2 A Teoria das Representações Sociais - TRS

Na perspectiva de Moscovici (2003), estudar sobre as representações sociais é examinar o senso comum. Nesse caso, compreende-se o senso comum, como uma forma de conhecimento que se inscreve na ordem do

conhecimento da realidade, diferenciando tanto na sua elaboração, quanto na sua função. Santos (2005), ao citar esse autor destaca que:

[...] o conhecimento do senso comum é elaborado a partir dos processos de objetivação e ancoragem, segue uma lógica natural, e tem como função orientar condutas, possibilitar a comunicação, compreender e explicar a realidade social, justificar *a posteriori* as tomadas de posição e as condutas do sujeito e uma função identitária que permite definir e salvaguardar as especificidades dos grupos.

Assim, na compreensão de Moscovici (1961), as representações sociais podem ser entendidas como um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. São fenômenos que necessitam ser descritos e explicados e que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. As representações sociais, por outro lado, restauram a consciência coletiva dando-lhe forma, explicando os objetos e acontecimentos. Desse modo, tornam-se acessíveis e ajustam-se aos nossos interesses imediatos (Moscovici, 2013). Do ponto de vista de Moscovici (1978, p. 49):

[...] se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo uma rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Do ponto de vista de Jodelet (2001, p. 22), a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático” como é o caso das concepções sobre as relações de gênero que estão presentes na sociedade contemporânea. Em sua perspectiva prática, de acordo com essa autora, contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, intervindo em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e

coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. Concordando com Jodelet, Oliveira e Werba (1998, p.105) afirmam que as representações sociais “são “teorias” sobre saberes populares e do senso comum, elaborados e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real”. Já para Abric (1998) as representações sociais são os produtos e os processos de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo se confronta, reconstitui a realidade e atribui um significado específico.

Com o intuito de continuar esclarecendo sobre a questão das representações sociais, recorremos a Abric (1998, p. 64) quando explicita que essas são os produtos e os processos de uma atividade mental, através da qual um indivíduo ou um grupo se confronta, reconstitui a realidade e atribui um significado específico.

Para Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções essenciais: **função de saber** que permite aos atores sociais adquirirem conhecimentos integrando-os em um quadro assimilado e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; **função identitária** que define a identidade e permite a proteção da especificidade dos grupos, assegurando, com isso, um lugar primordial nos processos de comparação social; **função de orientação** que visa guiar os comportamentos e as práticas definindo o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social; **função justificadora** que permite a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. De acordo com essa função a representação preserva e justifica a diferenciação social, podendo estereotipar as relações entre os grupos, contribuindo para discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Nessa perspectiva, Abric (1998, p. 30) faz uma abordagem estrutural sobre representações sociais que consideramos importante analisar. De acordo com esse autor, as representações sociais, se organizadas, estruturam e constituem num sistema sociocognitivo do tipo específico, denominado de núcleo central. Na sua visão, o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado e do outro pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. Ainda segundo esse autor, em torno do núcleo central organizam-se os

elementos periféricos que constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.

Nesse sentido, podemos considerar que a Teoria das Representações Sociais nos ajuda a interpretar o mundo, a reconhecer a identidade do grupo, identificando as justificativas de determinadas práticas cotidianas. Esse exercício nos permite compreender como as pessoas se mantêm enquanto grupo e conservam suas formas de ver o mundo e a si mesmo.

### **3 Teoria das Representações Sociais e suas contribuições para a Teoria de Gênero**

A construção cultural das relações de gênero implica o modo como as sociedades se organizam, depende dos costumes e comportamentos que é reivindicado para cada povo e do modelo de educação que é utilizado para ensinar tais relações.

Sobre a questão de gênero, Strey (1998) esclarece que a construção cultural do gênero é evidente quando se verifica que ser homem ou ser mulher nem sempre supõe o mesmo em diferentes sociedades ou em diferentes épocas, ou seja, depende dos costumes de cada lugar e sociedade, da experiência cotidiana das pessoas, variando de acordo com as leis, as religiões, a maneira de organizar a vida familiar, a vida política de cada povo ao longo da história. Assim, as relações de gênero e as representações de gênero não variam apenas de um povo para outro, já que dentro de uma mesma sociedade elas também podem mudar de acordo com a classe social das pessoas, com a raça, com a idade.

Assim, a área da educação vai se constituindo, também, em um campo fértil de estudo das representações sociais e das relações de gênero, como assegura Gilly (2001) quando afirma que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”.

Nessa perspectiva, se faz necessário perguntarmos como são instituídas as relações de gênero e como tais relações se reproduzem e que efeitos elas têm sobre os sujeitos. Para Louro (1996, p. 34):



O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar, e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual serve para compreender e justificar a desigualdade social.

Nesse caso, identificar quais as representações sociais que um determinado grupo (professores/as, jovens, mulheres, etc.) possui sobre as relações entre mulheres e homens, meninas e meninos é fundamental para analisar como essas concepções foram se constituindo e se reproduzindo na própria identidade desses grupos. Essas ideias em confronto com a prática poderão tornar visível o que estar sujeito ou não às mudanças, como destaca Louro (2001, p. 59):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas.

Considerando aspectos históricos, Arruda (2002) destaca algumas afinidades entre a Teoria de Gênero e a Teoria das Representações Sociais a partir de três dimensões, que destaco: a dos campos de saber, a conceitual-metodológica e a epistemológica.

A dimensão do desenvolvimento dos campos de saber, na perspectiva de Arruda (2002), refere-se a propostas que se integrarão em campos de saber seguindo certas características que advém do fato que essas teorias não surgem desligadas da realidade, provocam conflitos e mudanças, são favorecidas pela transição paradigmática e vivem um período de latência entre o surgimento das ideias inaugurais e o desenvolvimento da sua aplicação, e o advento da conseqüente visibilidade. Quanto à dimensão conceitual-metodológica de tais teorias, vê-se que elas apresentam características comuns no que se refere aos objetos a que se aplicam e aos métodos mais adequados à

sua abordagem: revelam aspectos de objetos até então subvalorizados pela ciência, utilizam-se de temas/objetos ao mesmo tempo como processo e produto e exige abordagens mais dinâmicas e flexíveis, considera que o método decorre das características do objeto e da teoria adotada, e busca a reunião desses dois para gerar o conhecimento.

No que se refere à dimensão epistemológica, de acordo com Arruda (2002), as Teorias Feministas e a TRS propõem uma crítica ao binarismo que antepõe natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, pensamento e ação e ciência e senso comum. Dessa forma, afirmam a importância das dimensões subjetiva, afetiva, cultural na construção do saber e nas ações humanas, e a importância de considerá-las na construção do conhecimento e no fazer científico, propõem teorias relacionais, em que não se pode conhecer sem estabelecer relação entre o tema/objeto e o seu contexto.

Na visão de Arruda (2002, p. 138), o estudo da Teoria das Representações Sociais visa:

[...] permitir desenvolver a teoria e a criatividade dos/as pesquisadores/as, na medida em que o interesse maior seria a descoberta e não a verificação, a comprovação. Ao mesmo tempo, ao trabalhar com essa teoria, tentar transmiti-la a pesquisadores/as iniciantes, percebe-se que a representação social, na interface da psicologia e da sociologia, é uma alternativa de grande plasticidade, que busca captar um fenômeno móvel, por vezes volátil, por vezes rígido, cuja complexidade reforça a dificuldade da sua captação. Perceber uma representação social é fácil, mas defini-la, nem tanto.

Nesse sentido, compreender um fenômeno a partir de sua representação é possibilitar a identificação do núcleo central e do campo semântico de uma determinada forma de pensar as relações entre mulheres e homens. É permitir o questionamento e a reflexão do atual modelo que orienta a relação entre esses sujeitos. É, ainda, possibilitar a desconstrução de estereótipos e a construção de relações baseadas na igualdade, equidade e solidariedade entre mulheres e homens.

## Considerações Finais

A Teoria das Representações Sociais é importante na medida em que contribui para a identificação das RS de gênero e para a análise do que pensam os grupos sobre essa temática e sobre suas práticas educativas cotidianas. Esse exercício possibilita a desconstrução e construção de novos significados. Podemos, ainda, questionar conceitos pré-concebidos que determinam comportamentos e atitudes, definindo as práticas. Desse modo, estaremos construindo e desconstruindo nossa própria história.

O estudo da TRS possibilita, também, a identificação do núcleo central da RS de gênero, verificando como se constroem, evoluem e se transformam tais representações. Permite, ainda, transformar o que pensam mulheres e homens sobre si mesmo e sobre suas relações, possibilitando a construção de relações de gênero baseadas no respeito e na equidade.

Nesse encontro entre as relações de gênero e a TRS é possível repensar, também, as fronteiras entre razão e senso comum, razão e emoção, sujeito e objeto, pois, a realidade é social e culturalmente construída, e sendo assim, esses aspectos são essenciais, pois constituem a identidade dos grupos sociais. O encontro entre essas Teorias enriquece as diversas áreas do conhecimento, contribuindo para novas pesquisas e para a consolidação de uma nova epistemologia feminista.

## Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem Estrutural das Representações Sociais, In: **Estudos Interdisciplinares de Relações Sociais**. Ed. AB, Goiânia:1998.

ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2002.

ANYON, Jean. Interseccções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. n. 73, p. 13-25. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

BERNADES, Anita Guazelli; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; Sônia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Orgs.) **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, 1995.

COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; Sônia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Org.) **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In. Jodelet, D. **As representações sociais**. EDUERJ. Rio de Janeiro:2001.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2011.

LAMAS M. Gênero: os conflitos e desafios do novo paradigma. **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, n. 84/85, mar./ago., 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

MATURANA, Humberto R. Conversações Matrística. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Por que estudar as representações sociais em Psicologia ? In: **Estudos**: Revista da Universidade Católica de Goiás/Goiania, v. 30, n. 01. 2003.

OLIVEIRA, F. O. DE. WERBA, G. C. Representações sociais. In: Strey, M. N. e cols. **Psicologia Social**. Vozes, Petrópolis: 2000.

PEREIRA, V. L. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene; NEVES, CABEDA; Sônia T. Lisboa, PREHN, Denise R. (Org.) **Gênero e cultura**: questões contemporânea. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Mirian Pillar. (Org.) **Masculino, feminino, plural**: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: ED. Mulheres, 1998.

REIS, José R. T. Família, Emoção e Ideologia. In: CODO, Wanderley et all. (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani, **A mulher na sociedade de classes**: Mitos e Realidade. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**. v.16, n.2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima; ALMEIDA, Angela . **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Editora Universitária da UFPE/UFAL, Recife: 2005.

STREY, M. N. et al. **Psicologia Social Contemporânea**: Livro-texto. Petrópolis, RJ. Ed.Vozes. 1998.

TOURAINE, Alain. **O mundo das mulheres**. Vozes, 2007.

# O ESTADO DA ARTE SOBRE A SAÚDE SEXUAL DOS ADOLESCENTES

Waléria Bastos de A. G. Nogueira<sup>1</sup> | Ivoneide Lucena Pereira<sup>2</sup>  
Jordana de Almeida Nogueira<sup>3</sup> | Sandra Aparecida de Almeida<sup>4</sup>

## Introdução

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da Lei 8.069/90, considera adolescentes as pessoas que se encontram na faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS, 2010). Heilborn (2006) ao fugir do conceito pautado na cronologia, amplia essa discussão ao acrescentar a essa etapa da vida, duas fases distintas e simultâneas, situação emocional e risco em específico o voltado à saúde, assim como sua influência direta na sexualidade, gravidez não planejada e nas DST's.

Com o surgimento da aids vieram discussões que colocavam a sexualidade enquanto potencializadora de adoção de práticas sexuais seguras com o uso dos preservativos. Porém os resultados apontados em 2008 pela PCAP (Pesquisa de Conhecimentos, Atitudes e Práticas relacionada às DST e Aids) as pessoas têm feito mais sexo casual e com o maior número de parceiros. Ao comparar os dados dessa pesquisa, nota-se que houve um acréscimo de 5,3% das pessoas que tiveram mais de cinco parceiros sexuais.

Acresce-se que o conhecimento sobre os riscos de se infectar com o HIV e sobre as formas de prevenção continuam altos, com queda no uso de preservativo que passou de 51,6% (2004) em todas as parcerias sexuais, para 46,5% no ano de 2008 (BRASIL, 2008). Essa situação fez com que o número de adolescentes infectados pelo HIV aumentasse em mais de 50% na última década. Em paralelo, quase 30% das jovens latino-americanas se tornarão mães antes de completar 20 anos (ONUBR, 2014).

Neste contexto a saúde sexual dos adolescentes vem sendo colocada cada vez mais em pauta. A presente pesquisa objetivou identificar os estudos

produzidos nos últimos cinco anos (2010 – 2015) sobre saúde sexual dos adolescentes no Brasil.

## Delineamento Metodológico

O presente estudo se configura como uma revisão integrativa da literatura (RIL), a qual permite a inclusão de estudos com diferentes abordagens metodológicas, em que pesquisas primárias são sintetizadas e a partir de um delineamento das pesquisas avaliadas, conclusões são estabelecidas com a finalidade de reunir e sintetizar o conhecimento científico já produzido sobre um tema específico (SOUSA, et al. 2010).

Revisão Integrativa da Literatura desenvolvida a partir da questão norteadora: **O que vem sendo produzido sobre a saúde sexual de adolescentes nos anos de 2010 a 2015?**. Realizada de dezembro de 2015 a janeiro de 2016, a partir do portal da BVS (Biblioteca Virtual de Saúde), nas bases de dados LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências Sociais e da Saúde); BDNF (Banco de Dados de Enfermagem), MEDLINE (*Medical Literature Analysis and Retrieval System on-line*) e SCIELO (*Scientific Eletronic Library Online*). Utilizou-se a terminologia em saúde consultada nos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS/Bireme) identificando os termos saúde sexual e adolescente.

Incluíram-se artigos que abordassem sobre saúde sexual e adolescente, indexados nas bases de dados escolhidas para o estudo e publicados nos últimos 5 anos, nos idiomas inglês, português e espanhol e excluíram-se artigos sem resumos disponíveis, relacionados à pesquisa metodológica, capítulos de livros, dissertações, teses, trabalhos que não estavam na íntegra e que se tratava de descrição de eventos. **Inicialmente encontraram-se 23.269 produções após filtro, dos últimos 5 anos e selecionar Brasil como país do assunto, restaram 262 artigos, posteriormente, selecionou-se os que faziam referência ao objeto de estudo, restando 29 artigos que, após a leitura dos resumos, 17 foram excluídos, por não atenderem aos critérios de inclusão e 1 por não apresentar respostas para a questão norteadora da pesquisa. Posteriormente, procedeu-se à leitura na íntegra dos 11 artigos que constituíram o *corpus* da RIL. Os dados foram analisados de forma descritiva, tendo como base seus conteúdos, além da relação dos dados com o objeto de interesse destacados em cada estudo, de onde emergiram 4 categorias.**

## Resultados

Nessa secção foi apresentado o quadro 1 (com a identificação do artigo pelo numeral, autor, título e objetivo do estudo) e um panorama geral dos 11 artigos que atenderam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos e, portanto, instituíram o presente estudo.

Quadro 1 – Apresentação do artigo pelo numeral, dos autores, título e objetivos dos estudos incluídos na atual revisão integrativa

Nº artigo	Autor	Título do artigo	Objetivo do artigo
01	VONK ,A. C. R. P; BONAN, C; SILVA K. S. da.	Sexualidade, reprodução e saúde: experiências de adolescentes que vivem em município do interior de pequeno porte	Escrever experiências de adolescentes escolares de ambos os sexos, de um município do interior do Rio de Janeiro, referentes à vida afetivo-sexual, à reprodução e à saúde sexual e reprodutiva.
02	MALTA D. C.; et al.	Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares	Descrever as situações relacionadas à saúde sexual dos adolescentes, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
03	KOERICH, M. S., et al.	Sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e contracepção: atuação da enfermagem com jovens de periferia	Discutir sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis (DST)/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e contracepção, apresentando possibilidades de atuação da enfermagem junto aos jovens.
04	ASSIS, S. G. de; GOMES, R.; PIRES, T. O.	Adolescência, comportamento sexual e fatores de risco à saúde	Analisar a relação entre comportamento sexual e fatores de risco
05	MACHADO N. G., et al	Uso de drogas e a saúde sexual de adolescentes	Verificar características sexuais de adolescentes usuários de drogas, drogas consumidas e intensidade do consumo; e verificar suas percepções quanto à drogadição e saúde sexual.
06	HARTMANN J. M.; CESAR, J. A.	Conhecimento de preservativo masculino entre adolescentes: estudo de base populacional no semiárido nordestino, Brasil	Determinar a prevalência e identificar fatores associados ao não conhecimento de preservativo masculino entre adolescentes, em dois municípios do semiárido piauiense, Brasil
07	MARTINSI, C. B. de G., et al.	As questões de gênero quanto à sexualidade dos Adolescentes	Analisar as questões de gênero relativas à sexualidade entre adolescentes do ensino médio de Cuiabá-MT.
08	MARTINS, C. B. de G, et al.	Sexualidade na adolescência: mitos e tabus	Identificar alguns tabus e mitos relativos à sexualidade, vivenciados pelos adolescentes



09	SILVA K. L. da, et al.	A influência das crenças e valores culturais no comportamento sexual dos adolescentes do sexo masculino	Identificar as crenças e valores dos adolescentes do sexo masculino que influenciam seu comportamento sexual.
10	VALLI, G. P.; COGO, A. L. P.	Blogs escolares sobre sexualidade: estudo exploratório documental	Analisar a estrutura e a utilização do blog escolar por adolescentes, ao abordarem a temática da sexualidade.
11	DIAS, F. L. A.; et al.	Riscos e vulnerabilidades relacionados à sexualidade na adolescência	Relatar os efeitos das ações de educação em saúde junto à escola.

A descrição dos artigos que compuseram esta revisão apontou que no ano de 2010 foram publicados 4 artigos, em 2013 (3), no ano de 2012 (2) e em 2011 e 2014 uma publicação por ano.

Os periódicos de publicação foram (7) em revistas de enfermagem, com destaque para revista de Enfermagem UERJ (5),

Revista Gaúcha de Enfermagem (1), Revista Internacional *Ciencia y Enfermería* (1). Na área de saúde coletiva foram publicados 3 artigos e um na revista de epidemiologia.

Em relação à formação acadêmica do autor principal dos artigos analisados, predominam publicações de enfermagem onde 6 são de autoria de enfermeiras e 2 de acadêmicas de enfermagem, 2 são de médicas e 1 de psicóloga. No que diz respeito ao idioma todos os artigos que compuseram a amostra, estavam escritos em português.

No que diz respeito aos objetivos dos estudos, foi possível identificar que nos últimos cinco anos a saúde sexual dos adolescentes foi abordada de diferentes maneiras, dessa forma os resultados desses estudos permitiram agrupar em 4 categorias referentes a temática em questão: *descrição da saúde sexual dos adolescentes* (Categoria 1); *comportamento/prática sexual e fatores de risco* (Categoria 2); *sociabilidade do gênero e da sexualidade* (Categoria 3) e *estratégias de educação relacionadas a sexualidade* (Categoria 4).

A distribuição dos 11 estudos que compuseram a pesquisa conforme as categorias, prosseguiu da seguinte forma: compondo a categoria 1 os Artigos 1, 2 e 3; a categoria 2 os estudos 4, 5 e 6; a Categoria 3, os manuscritos 7, 8 e 9 e constituindo a categoria 4 os artigos 10 e 11.

## **Categoria 1: descrição da saúde sexual dos adolescentes**

Em relação aos resultados dos estudos que compuseram essa categoria e, portanto, os que relataram questionamentos sobre a saúde sexual de adolescentes, o artigo 1 realizado no município de Silva Jardim, no Estado do Rio de Janeiro demonstrou que a iniciação sexual ocorreu entre 12 e 19 anos sendo mais precoce nos meninos. Já os resultados do artigo 2 que aconteceu nas capitais brasileiras, revelaram que a idade da primeira relação sexual foram predominantemente entre 13 e 14 anos, mas chama a atenção o fato de alguns adolescentes terem relatado a primeira relação sexual aos 9,10 e 11 anos de idade.

A respeito ao preservativo, o artigo 1 revela que, em ambos os sexos, a maioria dos adolescentes utilizavam preservativos em suas relações sexuais de modo intermitente e é praticamente universal, o conhecimento do preservativo como meio para evitar DST e HIV/Aids. Esse resultado diverge do achado no artigo 3, realizado em uma comunidade periférica de Florianópolis-SC, onde foi constatado que os jovens ainda sabem pouco sobre contracepção, cujo conhecimento restringe-se ao anticoncepcional oral e injetável e ao preservativo masculino. Contudo, o uso destes dispositivos não é contínuo ou adequadamente acompanhado por profissional de saúde. E assim como no artigo 1 e 2, poucos jovens buscam auxílio dos profissionais para esclarecimentos ou acompanhamento, sendo os pais, as principais fontes de informações sobre sexualidade e contracepção, seguidos pelos os meios de comunicação e aparecendo também, amigos, colegas, parceiros, professores

## **Categoria 2: Comportamento/prática sexual e fatores de risco**

Sobre os estudos 4, 5 e 6 que compuseram essa categoria, os resultados do artigo 4 por meio da pesquisa realizada em escolas públicas e particulares das capitais de 10 estados do Brasil, faz menção a orientação sexual, homossexuais, bissexuais e heterossexuais. Sendo os Homossexuais e Bissexuais, grupos que expõe mais a saúde, ou seja, estão mais associados a prática sexual desprotegida, ao uso de álcool e drogas. Na pesquisa foram encontrados três grupos na análise de correspondência: um primeiro grupo composto

por adolescentes com comportamento homo/bissexual e que vivenciava os fatores de risco, ou seja, sofrer violência sexual, nunca utilizar camisinha ao terem relações sexuais, ideação suicida, uso frequente de maconha; um segundo, composto por usuários ocasionais de maconha e camisinha e com frequente utilização de bebidas alcoólicas em doses excessivas e o terceiro composto por adolescentes com comportamento heterossexual e ausência dos fatores de risco investigados. Entre adolescentes com comportamento homossexual e bissexual, houve mais fatores de risco quando comparados àqueles com comportamento heterossexual.

No artigo 5 realizado com 69 adolescentes (13 a 17 anos), acompanhados em instituição especializada em dependência química de Fortaleza/CE, detectou-se que o início do consumo de drogas no grupo estudado foi bastante precoce, ressaltam-se 5 adolescentes que iniciaram o uso ainda na infância com menos de 10 anos. Quadro semelhante ocorreu na iniciação sexual que a idade variou de 10 a 19 anos, mas 29 tiveram a primeira relação sexual dos 10 aos 14 anos, faixa etária de elevado risco reprodutivo e vulnerabilidade às DST. A respeito do número de parceiros a maioria afirmou ter entre dois e mais de cinco no ano que antecedeu a pesquisa, bem como, muitos relataram ter relações sexuais com parceiros que conheciam na noite da relação confirmando a multiplicidade e, por conseguinte, o risco para DST. O artigo 6 é um estudo realizado no estado do Piauí mostra que 10% dos entrevistados disseram não conhecer qualquer uma das DSTs; 60% disseram conhecer contraceptivo oral e 30% contraceptivo injetável e 53% de todos eles usam ou já usaram alguma droga lícita e/ou ilícita.

### **Categoria 3: sociabilidade do gênero e da sexualidade**

Essa categoria foi composta por 2 pesquisas quantitativas, os artigos 7 e 8, e uma qualitativa referente ao artigo 9.

Os resultados trazidos pelos artigos 7, 8 e 9 mostram que comportamentos sexuais são valorizados de modo diferente quanto a questão de gênero, a virgindade ainda é ponto importante para as meninas, e portanto, a relação sexual deve acontecer no casamento. Para os adolescentes a virgindade não tem tanta relevância, logo, a primeira relação sexual pode acontecer no namoro; o prazer é tido como o sucesso da relação sexual e obrigatório para os meninos, enquanto o significado do mesmo é desconhecido pelas

meninas; o homem entende mais de sexo do que a mulher e as percepções em relação ao aborto e os tabus em relação à homossexualidade. No artigo 8 quando questionados sobre o que influencia no prazer da relação sexual, houve opiniões como “quanto maior o pênis do garoto maior o prazer das meninas” e “o menino sempre terá mais prazer do que a menina”; para acontecer a relação sexual é preciso amar o parceiro (para as meninas) e apenas sentir atração (para os meninos); para os meninos há preferência em se casar com alguém virgem. A mulher, no artigo 9 ainda é colocada como a responsável pela saúde sexual do casal.

### **Categoria 4: estratégias de educação relacionadas a sexualidade**

Essa categoria, foi constituída pelos artigos 10 e 11 que abordaram assuntos referentes ao desenvolvimento de estratégias de educação relacionadas à sexualidade, no qual o artigo 10 trabalhou com estratégias no ambiente virtual que teve como amostra 11 *blogs* criados por estudantes e o artigo 11 buscou em ambiente educacional, relatar os efeitos das ações de educação em saúde junto a uma escola pública de Fortaleza/CE e pode concluir os adolescentes conhecem o preservativo masculino, mas não o utilizam de maneira correta e sistemática, expondo-se às DST/Aids e à gravidez não planejada.

### **Discussão**

A análise dos 11 artigos que compuseram a presente revisão integrativa revelam dados importantes e preocupantes para o setor de saúde pública, como a idade da iniciação sexual que está ocorrendo no intervalo de 13 a 14, sendo mais precoce nos meninos. Este fato pode estar relacionado a um “contexto social onde a cultura de confirmação da masculinidade por meio da iniciação sexual e da universalidade social do valor da masculinidade/virilidade no Brasil”, ainda é socializado pelas famílias e pela mídia (HEILBORN, 2006, pag. 171).

No artigo 3, onde o estudo aconteceu em cidades periféricas de Florianópolis-SC, foi constatado que os jovens ainda sabem pouco sobre as DSTs e sobre contracepção, cujo conhecimento restringe-se ao

anticoncepcional oral e injetável e ao preservativo masculino. Contudo, assim como demonstra os resultado do artigo 1, o uso destes dispositivos não é contínuo ou adequadamente acompanhado por profissional de saúde. Este fato Corroborou com os resultados de outra pesquisa que constatou que todos (as) os (as) jovens referiram o uso de preservativo, mas sem fazerem uso constante do mesmo e faz uma ressalva, que não foi feito nenhum registro de dificuldade em uma negociação do uso do preservativo com o(a) companheiro(a), mas, sobretudo, a transitoriedade e inconstância no uso (ALMEIDA et al, 2014, pag. 43).

Sobre a drogadição e número de parceiro o artigo 5 traz resultados bem relevantes. Em relação ao consumo de drogas, destacou-se no grupo de 69 participantes do sexo masculino, 5 adolescentes que iniciaram o uso ainda na infância com menos de 10 anos coincidindo com a faixa etária da iniciação sexual no mesmo grupo estudado. A respeito do número de parceiros a maioria afirmou ter entre dois e mais de cinco no ano que antecedeu a pesquisa, bem como, muitos relataram ter relações sexuais com parceiros que conheciam na noite da relação, confirmando a multiplicidade e, por conseguinte, o risco para DST. Dessa forma, o estudo faz referência da influência do uso de drogas na prática do sexo inseguro, deixando-os vulneráveis às DST/HIV/Aids e gravidez não planejada. A esse respeito alguns autores apontam o uso de bebida alcoólica ou de outras drogas como um dos fatores para a iniciação sexual precoce na adolescência. Tal situação pode estar relacionada ao fato dos adolescentes acreditarem que o uso de álcool e/ou outras drogas influenciam no aumento do desejo sexual, deve-se levar em consideração que a maioria dos adolescentes confunde a perda da inibição e o impulso para tomada de decisões com o aumento do desejo sexual (TAQUETTE, 2004; BERTONI, 2009).

Diferenças entre meninos e meninas acontecem em outros estudos (artigos 7, 8 e 9) relacionados a comportamentos sexuais, nos quais, para as meninas, indicam respostas que a relação sexual deve acontecer no casamento, é preciso amar o parceiro, o prazer é algo desconhecido e elas são colocadas como responsáveis pela saúde sexual do casal. Em contrapartida, para os meninos deve acontecer no namoro, só precisa sentir atração, o prazer é tido como o sucesso da relação sexual e obrigatório para os meninos, o homem entende mais de sexo e terá mais prazer do que a mulher. Corroborando com o assunto, em um dos seus estudos, Bonzon (2001)

expõe que a primeira relação é vista, para o homem, como um limiar necessário, uma satisfação própria onde a parceira torna-se figurante. Conceito oposto é descrito pelas mulheres que coloca a relação sexual como um ato amoroso, um conto de fadas.

Nota-se presente nesse momento um forte componente da socialização do sexo, da sexualidade e dos papéis de gênero, os quais serão mais tarde, os grandes responsáveis pelas dificuldades na negociação do preservativo, do posicionamento das meninas/mulheres, em sua saúde sexual.

Sobre comportamento/prática sexual e fatores de risco o artigo 4 faz menção a homossexualidade, bissexualidade e heterossexualidade. Nos resultados desse estudo os Homossexuais e Bissexuais se expõe mais a fatores de risco quando comparados com comportamento heterossexual entre os adolescentes escolares; que para o autor uma situação que pode ser compreendida a partir do imaginário social, que desqualifica suas relações afetivo-sexuais por não terem comportamentos exclusivamente heterossexuais. E como lembra Nogueira (2011), existe uma forte construção social da heteronormatividade, que ancora posicionamentos que podem colocar em risco não somente os desejos, mas a própria construção de uma orientação sexual positiva para quem a vive.

Uma outra ocorrência que chamou a atenção em um número considerável dos estudos analisados (1,2,3,5,6,7,8,10), foi a pouca ou ausência da referência, pelos adolescentes, dos profissionais e serviços de saúde como fontes de informação e orientação nos diversos momentos da trajetória sexual e contraceptiva. Fato preocupante uma vez que informações errôneas ou advindas de meios de informações não científicas, podem contribuir com o aumento de situações de risco. Contudo, a adolescência é vivida paralela a um período escolar, sendo assim, unir o espaço educacional com os diversos atores envolvidos, professores, familiares e profissionais de saúde, parece ser um cenário promissor para implementar ações que favoreça a saúde sexual dessa população.

A esse respeito vale ressaltar os princípios estabelecidos pela Política Nacional de Atenção Básica, na qual as equipes de Saúde da Família deveriam assumir o protagonismo e a responsabilidade pela coordenação do cuidado dos escolares. Acresce-se que o processo de trabalho é um tanto desafiador, no que concerne a longitudinalidade e acesso dessa parcela populacional à ações específicas do Programa Saúde na Escola (PSE) (BRASIL, 2009).

Em relação as pesquisas sobre estratégias de saúde, o artigo 10 traz um estudo que coloca o meio virtual como protagonista de um novo caminho para promover saúde, os *blogs*, que, no estudo realizado, tem como objetivo informar a sociedade em geral, principalmente os adolescentes, quanto aos assuntos relacionados à sexualidade, bem como divulgar o trabalho realizado na escola. Em 2008 o Ministério da Saúde concluiu a maior pesquisa já realizada sobre comportamento sexual do brasileiro e análise das informações levaram a *internet* a um patamar de discussões e atribuíram a rede como um poderoso aliado na propagação de informações adequadas à saúde sexual de adolescentes, jovens e adultos (BRASIL, 2008).

## Considerações Finais

Na busca pelos estudos produzidos nos últimos cinco anos sobre a saúde sexual dos adolescentes, conclui-se a presente revisão integrativa da literatura, com dados relevantes para saúde pública. Os estudos apontam precocidade na iniciação sexual; pouco conhecimento dos jovens sobre preservativos e os que sabem minimamente, o fazem de modo intermitente; múltiplos parceiros e uso de drogas lícitas e ilícitas antes do sexo. Essas são as variáveis que os remete a condutas de risco e extrema vulnerabilidade às DST/HIV/Aids e gravidez não planejada. Entretanto, vale salientar que dentre aquelas variáveis, em muitos estudos avaliados, os meninos apresentam-se mais vulneráveis que as mulheres.

Fica evidente também as questões de gênero associadas à sexualidade, assim como questões que se remetem a orientação sexual. Em relação a essa parcela da população, os resultados apontam que tanto os homossexuais quanto os bissexuais estão mais vulneráveis, o que sugere uma desmistificação sobre esse tema por parte das escolas e da saúde, de modo transversal.

Nesse contexto, foi visível também as lacunas deixadas pelos serviços de saúde em relação a seu papel como fonte de informação e orientação, ratificando a necessidade de diálogo permanente e estratégias de ações integradas entre serviços de saúde e comunidade educacional, incluindo também professores, alunos, pais e outros atores sociais.

Entretanto, essas ações devem ser desenvolvidas de acordo com a realidade local para que possam ser atendidas as necessidades frente ao cenário vivenciado, pois como podemos perceber nos estudos analisados, que

conhecimentos sobre DSTs e preservativos difere entre regiões. No entanto, para que essas questões cheguem de forma clara e apresente resolubilidade, entende-se ser necessário desenvolver pesquisas que busquem novas propostas de ações de promoção da saúde sexual dos adolescentes que possam ser executadas pela ESF, considerando o Programa Saúde na Escola, com propósito de melhorar a qualidade de vida desse público.



## Referências

ALMEIDA, S. A., et al. **Concepção de jovens sobre o hiv/aids e o uso de preservativos nas relações sexuais.** Rev. Gaucha de Enferm. 2014.

ASSIS, Simone Gonçalves de; GOMES, Romeu; PIRES, Thiago de Oliveira. **Adolescência, comportamento sexual e fatores de risco à saúde.** Rev. Saúde Pública vol.48 n.1 São Paulo Feb. 2014.

BERTONI, Neilane et al. **Uso de álcool e drogas e sua influência sobre as práticas sexuais de adolescentes de Minas Gerais, Brasil.** Cad Saude Publica. 2009;25(6): 1350-360.

BONZON, Michel; HEILBORN, Maria Luiza. **As carícias e as palavras: iniciação sexual no Rio de Janeiro e em Paris.** Novos Estudos CEBRAP 2001; 59:111-35.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Série B. Textos Básicos de Saúde - Cadernos de Atenção Básica.** – Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

DIAS, Fernanda. Lima. Aragão. **Riscos e vulnerabilidades relacionados à sexualidade na adolescência.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2010 jul/set; 18(3):456-61.

HARTMANN , Juliana Mano; CESAR, Juraci A. **Conhecimento de preservativo masculino entre adolescentes: estudo de base populacional no semiárido nordestino, Brasil.** Cad. Saúde Pública vol.29 n.11 Rio de Janeiro Nov. 2013

HEILBORN, Maria Luíza. et al. **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetória sociais de jovens brasileiras.** Rio de Janeiro: Garamond Fiocruz, 2006.

KOERICH, Magda Santos et al. **Sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis e contracepção: atuação da enfermagem com jovens de periferia.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2010 abr/jun; 18(2):265-71.

MACHADO, Natalia Gomes et al. **Uso de drogas e a saúde sexual de adolescentes.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2010 abr/jun; 18(2):284-90.

MALTA, Deborah Carvalho et al. **Saúde sexual dos adolescentes segundo a Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares.** Rev. bras. epidemiol. vol.14 supl.1 São Paulo Sept. 2011.

MARTINS, Christiane Baccaral de Godoy et al. **As questões de gênero quanto à sexualidade dos adolescentes.** Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2012 jan/mar; 20(1):98-104.

MARTINS, Christiane Baccaral de Godoy et al. **Sexualidade na adolescência: mitos e tabus**. Cienc. enferm. vol.18 no.3 Concepción 2012.

NOGUEIRA, Jordana de Almeida; ALMEIDA, Sandra Aparecida. **Diversidade sexual no contexto escolar: percepção e atitudes dos educadores**. Cienc Cuid Saude 2011 Jul/Set; 10(3):459-466.

ONUBR. **Número de mortes por Aids entre adolescentes triplicou nos últimos 15 anos**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/numero-de-mortes-por-aids-entre-adolescentes-triplicou-nos-ultimos-15-anos-segundo-agencia-da-onu/>>. Acesso em: 02 de Fevereiro 2016.

ONUBR. **Quase 30% das jovens latino-americanas se tornam mães antes dos 20 anos**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/quase-30-das-jovens-latino-americanas-se-tornam-maes-antes-dos-20-anos-diz-comissao-da-onu/>>. Acesso em: 02 de Fevereiro 2016.

SCHOEN-FERREIRA Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria. **Adolescência através dos Séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234.

SILVA, Kelanne Lima da et al. **A influência das crenças e valores culturais no comportamento sexual dos adolescentes do sexo masculino**. Rev. enferm. UERJ, Rio de Janeiro, 2010 abr/jun; 18(2):247-52.

SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 22/01/2016.

TAQUETTE, Stella R; VILHENA, Marília Mello; PAULA, Mariana Campos. **Fatores associados à iniciação sexual genital: estudo transversal com adolescentes no Rio de Janeiro**. Adolesc Saude. 2004; 1(3): 17-21.

VALLI, Gabriela Petró; COGO, Ana Luísa Petersen. **Blogs escolares sobre sexualidade: estudo exploratório documental**. Rev. Gaúcha Enferm. vol.34 no.3 Porto Alegre Sept. 2013

VONK, Angélica Cristina Roza Pereira; BONAN, Claudia; SILVA, Kátia Silveira da. **Sexualidade, reprodução e saúde: experiências de adolescentes que vivem em município do interior de pequeno porte**. Ciênc. saúde coletiva vol.18 n.6 Rio de Janeiro Jun. 2013.

# REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE JOVENS SOBRE SEXO

Sandra Aparecida de Almeida<sup>1</sup> | Josefa Eliziana B. Crispim<sup>2</sup>  
Waléria Bastos de A. G. Nogueira<sup>3</sup> | Jordana de Almeida Nogueira<sup>4</sup>

## Introdução

Os jovens se posicionam frente ao sexo, de acordo com suas representações comunicando-se e definindo comportamentos frente aos riscos em potenciais. Admite-se que esses posicionamentos não são pré-moldados ou pré-estabelecidos, mas podem ser respostas adaptativas que assumem diversos modos, por vezes com características inovadoras e inesperadas. As concepções, crenças e atitudes sobre a sexualidade e as práticas sexuais sofrem influência e interferência de outros contextos tão importantes quanto seus pares, com destaque para a família, a escola e a mídia. Cada sociedade possui um código, com normas relativas à idade apropriada para o exercício da sexualidade, considerando tipos de união conjugal e as atitudes frente às situações (HEILBORN, 2006; PRIORE, 2011).

Contrariamente ao que é realizado, seria recomendado que a escola possibilitasse espaços para discussões e orientações com os jovens na busca de uma vivência saudável de sua própria sexualidade, pautada no afeto, no conhecimento e nas responsabilidades dela advinda (LOURO, 2008; ALMEIDA, 2014). Especialmente no que se refere à saúde sexual, a partir do momento que se oferecem instrumentos para reflexividade, o jovem pode ter elementos concretos para direcionar suas escolhas, enquanto sujeitos de sua própria história (TORRES, NASCIMENTO, ALCHIERI, 2013).

Entretanto o que se nota é uma prática discursiva que não considera os processos reflexivos individuais. Chama a atenção que nem todas as realidades são iguais, a realidade *per se* é multifacetada e até determinado ponto, recheada de modismos que tentam determinar o que a sociedade pode e deve fazer.

Regulam-se os corpos, os desejos, os sentimentos e, sobretudo, os modos de vivenciar a intimidade e, dentro dessa intimidade, o amor, a sexualidade e o sexo. A vida amorosa, tão desejosa da humanidade - de difícil definição - exatamente por fugir de todas as formas racionais do pensamento moderno, é vivida, pressentida, intuída, desejada, cortejada na busca da intimidade plena, preservando ainda os ditames sociais (HEILBORN, AQUINO, BOZON, KNAUTH, 2006).

Para os jovens, que já iniciaram suas práticas sexuais ou não, o próprio aprendizado da sexualidade vem sendo permeado por informações e recomendações sobre o uso de preservativo para evitar a infecção pelo HIV. Considerar as possibilidades de compreender o que seja sexo pode vir a contribuir para melhor apreensão e desmistificação do que os jovens acreditam e conheçam sobre tal prática.

As representações sociais (RS) enquanto um tipo de saber do senso comum no cotidiano é capaz de orientar o que os indivíduos ou grupos consideram certo e errado, apropriado ou não, em suas vivências da sexualidade e das práticas sexuais. Tem a capacidade de traduzir a realidade, por meio da interpretação e dos sentidos que os indivíduos ou grupos têm sobre objetos sociais relevantes, construídos em seus cotidianos, viabilizando a comunicação e a organização de comportamentos, em que estas se alimentam não só das teorias científicas como das dimensões culturais, ideológicas formalizadas, experiências e da comunicação cotidiana (VALA, TORRES, 2006).

As representações sociais sobre sexo são consideradas relevantes, por demonstrarem que os mecanismos inconscientes de origem social acendem da subjetividade do indivíduo, de modo que o intrapsíquico não tem origem somente em uma psicologia individual, mas em regras coletivas que estão totalmente interiorizadas (HEILBORN, AQUINO, KNAUTH, 2006). Logo, o uso da Teoria das Representações Sociais (TRS) visa compreender as interpretações e os sentidos que os grupos e sujeitos têm sobre objetos sociais relevantes, com o enfoque no saber construído no cotidiano dos grupos sociais, ou seja, o conhecimento do senso comum (VALA, TORRES, 2006).

Ao se considerar as dimensões simbólicas associadas ao sexo, especialmente considerando que pensamento e ação estabelecem importantes relações, objetivou-se analisar as representações sociais sobre sexo construídas por jovens.

## Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, retrospectivo, de base de dados secundários, do tipo mista, pautado na abordagem da teoria das Representações Sociais. Desenvolvido no ano 2012, em duas escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de João Pessoa-PB, selecionadas por conveniência, levando-se em consideração as especificidades do alunado, acessibilidade e interesse das direções em ampliar discussões junto aos jovens sobre temas relacionados a sexo, sexualidade e prevenção de DST's/Aids.

A população foi composta por jovens, de 11 a 19 anos, de ambos os sexos, matriculados nos três últimos anos do Ensino Fundamental II. O cálculo amostral baseou-se na totalidade de alunos matriculados no Ensino Fundamental das Escolas Estaduais do município de João Pessoa - PB (N=32.821), o qual admitiu um nível de significância de 5%, um erro amostral (d) de 0,05 sob nível de confiança de 95% e um valor antecipado de proporção (p) igual a 0,50, totalizando 381 jovens. Considerando-se as perdas na captação e outros eventos, utilizou-se a correção para uma perda potencial de 15% o que determinou uma amostra de 438 jovens. Foram investigados 266 jovens na Escola 1 e 172 jovens na Escola 2, correspondendo à totalidade dos alunos das sétima, oitava e nona séries, do Ensino Fundamental II. A seleção dos participantes foi por conveniência (participação voluntária), adotando-se como critérios de inclusão: estar devidamente matriculado (a) no momento da coleta de dados e ter assiduidade escolar em mais de 75%.

Os dados secundários utilizados neste estudo originaram-se da aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) (DE ROSAS, 2005), o qual contemplou variáveis sociodemográficas (sexo, idade, escola e série) e a palavra indutora “sexo”. Cada jovem atribuiu cinco expressões que lhe viessem à mente, relacionadas ao vocábulo. Os dados empíricos conformaram um *corpus* com 438 questionários, que foram transcritos para o programa *word*, submetidos a um refinamento para exclusão de repetições vocabulares, agrupamento das palavras por aproximação semântica, e composição de um dicionário. Dois pesquisadores foram acionados para o procedimento de validação do dicionário.

Sequencialmente, as informações foram processadas pelo *software* de Análise Textual IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles*

*de Textes et de Questionnaires*) (CAMARGO, JUSTO, 2013), por permitir análises multivariadas, em especial, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e Análises de Similitude. Operacionalmente, como primeira etapa de análise do material empírico (CHD), verificou-se que o corpus, constituído por 438 questionários, originou as 438 UCI's (Unidades de Contexto Inicial), com aproveitamento da totalidade do material, o que aponta a pertinência dos dados coletados, ou seja, um aproveitamento superior a 70%. As UCI's foram, em seguida, divididas em 438 segmentos de texto, denominados de UCE's (Unidades de Contexto Elementar). Foram descartadas pelo software IRAMUTEQ as palavras com frequência inferior a 3. Em seguida, considerando-se as formas reduzidas, as palavras passaram a representar um total de 1814 palavras, das quais 116 foram consideradas analisáveis e 1698 palavras instrumentais (artigos e preposições entre outros).

A Classificação Hierárquica Descendente (CHD) qualificou os segmentos de texto em função dos seus respectivos vocabulários, analisou lexicograficamente o texto e categorizou quatro classes de respostas dos jovens associadas ao sexo.

Com base nas classes que emergiram do IRAMUTEQ, procedeu-se a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), em que graficamente foram representados os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* em cor). A representação gráfica do plano fatorial, determinada pelas respostas ao estímulo sexo foi definida, contemplando respostas ou imagens, chamadas de modalidades de opinião, presentes no plano, a partir das respostas de maior contribuição para formação dos eixos e variáveis fixas de maior relevância na formação do gráfico.

O uso da técnica possibilitou um exame detalhado das ligações entre os perfis das respostas individuais, expressando conexões e oposições entre as características dos participantes. O presente estudo teve uma pertinência de 75,93% do corpus.

O projeto do qual derivam os dados secundários dessa pesquisa, intitulado "Representações Sociais como referenciais para orientação contraceptiva de jovens em escolas públicas paraibanas", foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa institucional, sob o (n° 328/09, FR 302185), como regulamente a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).



## Discussão

Considerando os dois primeiros eixos fatoriais (Figura 1) extraídos da AFC, o primeiro traduz substancialmente as normas sociais vigentes, associando o sexo à finalidade de procriação e como condição de risco a enfermidades, expressas nas palavras gravidez e doença que mais contribuíram para a explicação do fator. Opõem-se dois modos de reagir ao sexo: por um lado, moldam-se nas interações sociais tradicionais, concretizado pelas palavras prevenção, casamento, família; por outro, reagindo reflexivamente perante o que traz satisfação afetiva-sexual e prazer através de amor, prazer, paixão, excitação e alegria.

Importante apontar que nessa oposição encontram-se Representações Sociais que são modeladas pela cultura patriarcal, ao associarem o estímulo “sexo” ao casamento, família e prevenção. Seu opositor emerge enquanto um sexo voltado ao prazer, sendo este, completamente desvinculado ao casamento e a família.

O segundo fator mostra a importância do prazer associado ao sexo, concretizado pelas palavras excitação, gostoso, gozar, em oposição às obrigações sociais e a heteronormatividade - o que se deduz pelas expressões mulher, homem, casamento. Ainda, neste fator, verifica-se que o sexo não apresenta vinculação a sentimento e afeto, concretizado pela neutralidade das palavras paixão, amor e alegria. Nesse aspecto, infere-se que para esses jovens, o sexo nada tem a ver com sentimento ou afeto, mas sim com algo mais fluido, menos durador e mais empolgante - a paixão!

Nas condições modernas da sociedade, o mundo globalizado vem alterando significativamente não somente as relações sociais, como também as relações afetivas. Para Bauman (2004), a sociedade atual está criando uma nova ética do relacionamento, de onde surgiriam novas possibilidades de satisfação, novas buscas e novos modos de amar.

A busca pela satisfação pessoal declina o mito do amor romântico e modula-se em configurações mais próximas da amizade-amor. Com tantas opções de vida e grandes transformações no mundo, o amor (romântico) sai de cena, o dilema atual parece se situar entre o desejo de simbiose entre os parceiros e o desejo de liberdade (LINS, 2013).

A tendência reveste-se da diluição da intimidade, ausência de compromisso, provisoriedade. Fantasiosamente o amor romântico se baseia na



dependência entre os amantes, não satisfazendo mais os anseios daqueles que pretendem se relacionar de maneira autêntica e independente. Nesta conformação, são necessárias novas estratégias, novas táticas para conhecer o outro, num encontro sem idealizações. “Abre-se a possibilidade de se amar e relacionar-se com mais de uma pessoa” (LINS, 2013, p. 390).

Pode-se supor que na modernidade, há um crescente número de pessoas que tendem a denominar de amor outras experiências de vida, não garantindo que a vivência atual de um amor seja a única e última. Como resultado, o conjunto de experiências às quais se referem com a palavra amor expandiu-se muito. Noites avulsas de sexo são referidas pelo codinome de “fazer amor” (BAUMAN, 2004, p.10).

Assim sendo, não é de se surpreender, que a liberalização da sexualidade, a diluição midiática da intimidade e a ruptura com a tradição familiar ocasionassem modificações paradigmáticas do amor. No momento em que os modelos de amor tornam-se insatisfatórios, abre-se espaços para novas experimentações no relacionamento afetivo-sexual, chamado por Giddens (1993) de “transformação da intimidade” – “fenômeno sem precedentes de milhares de homens e mulheres que, estimulados pelos amplos movimentos sociais atuais, estão tentando, conscientemente e deliberadamente desaperceber e reaprender a amar” (LINS, 2013, p. 390).

E nessa busca de autodescoberta e da descoberta do sexo e seus desdobramentos, encontram-se jovens que vivenciam a transformação da intimidade, sem antes, tê-la entendido ou até mesmo, vivenciá-la por completo.

## Conclusões

As análises permitiram conhecer as dimensões subjetivas sobre sexo, enquanto um comportamento socialmente imposto, evidente nas representações sociais como a preocupação destes ao associarem o sexo à prevenção, família, gravidez e casamento. Acredita-se que mesmo com a forte influência cultural a que as pessoas são submetidas e influenciadas, à medida que as gerações avançam, mudam-se também suas representações sociais de determinado comportamento, atitude ou prática sexual.

Afastando-se do mito do amor romântico, com suas impossibilidades, interdições e idealização do outro, esses jovens vivenciam hoje, novas

emoções e essas novidades dão a impressão de que, o sexo ou a experiência sexual seja, tão distante do afeto e do amor, como descritos pelos sujeitos desse estudo.

Os novos contornos e valorações das relações são constituintes de uma nova ordem social de relacionamentos que vem se intensificando e massificando nas sociedades modernas e contrariamente ao modelo tradicional familiar instituído, os jovens buscam relações, mas com pouca intimidade e compromisso.

Rompe-se com tradições familiares, com o amor romântico, com as idealizações e parte-se em busca de aventuras, com um sentido de emergência e urgência tal que os deixa inquietos para sempre buscarem novas e distintas experiências.

## Referências

ALMEIDA, Sandra Aparecida de; NOGUEIRA, Jordana de Almeida; SILVA, Antonia Oliveira; TORRES, Gilson Vasconcelos. Orientação sexual nas escolas: fato ou anseio? *Rev Gaúcha Enferm.* vol. 32, n.1, p. 107-13, 2011.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2004. Trad. Carlos Alberto Medeiros.

DE ROSA, Anamaria. A rede associativa: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S.M. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; 2005. p. 61-127.

GIDDENS, Antony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Lopes M, tradutora. São Paulo: Edunesp; 1993.

HEILBORN, Maria Luiza. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela Maria L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela R. (orgs). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Garamond; 2006b. p. 30-59.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela Maria L.; BOZON, Michel; KNAUTH, Daniela R. (orgs). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Fiocruz/Garamond; 2006a.

HEILBORN, Maria Luiza; AQUINO, Estela Maria L.; KNAUTH, Daniela R. Juventude, sexualidade e reprodução. *Cad. Saúde Pública* vol. 22, n. 7, 2006.

LINS, Regina Navarro. **A cama na varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo. Rio de Janeiro: Best Seller, 8ª. Ed. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições* vol. 28, n. 2, p. 17-23, 2008.

PRIORE, Mary Del. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil; 2011.

RATINAUD, Pierre; MARCHAND, Pascal. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “Cable-Gate” avec IraMuTeQ. In: **Actes des 11eme Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles** [Internet]. 2012 [citado em 2015 Abr 13]. p. 835-44. Disponível

em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Ratinaud,%20Pierre%20et%20al.%20-20Application%20de%20la%20methode%20Alceste>.

TÔRRES, Tereza Raquel Fernandes, NASCIMENTO, Ellany Gurgel Cosme do, ALCHIERI, João Carlos. O cuidado de enfermagem na saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes. **Adolesc. Saude**. vol. 10, n. 1, p. 16-26, 2013.

VALA, Jorge; TORRES, Anália (Eds.). **Contextos e Atitudes Sociais na Europa**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2006.

VALA, Jorge Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: Vala Jorge, MONTEIRO, Maria Benedicta (orgs). **Psicologia social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1996. p. 457-502.

VALA, Jorge, TORRES, Anália (Eds.). **Contextos e Atitudes Sociais na Europa**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. 2006.

## Agradecimentos:

Profa. Dra. Antonia Oliveira Silva

Profa. Dra. Maria Adelaide Silva Paredes Moreira

# CUIDADO À MULHER: O QUE DIZ A POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE INTEGRAL LGBT

Andrea Alice Rodrigues Silva<sup>1</sup> | Leticia da Silva Cabral<sup>2</sup>

## Introdução

As temáticas relacionadas ao processo de saúde e adoecimento das mulheres que fazem sexo com mulheres vêm se configurando como um importante e emergente campo de estudos.

Questões referentes ao cuidado da mulher estão presentes de maneira periférica no campo da saúde coletiva e, dos estudos populacionais há cerca de três décadas, com discussões em torno das políticas e dos programas de controle da fecundidade. Anos seguintes, diante das condições históricas e, fortalecidas pelos movimentos de lutas das mulheres, passou-se a considerar o campo temático ligado a questões de saúde reprodutiva e sexual das mulheres.

A emergência da epidemia de AIDS trouxe preocupação quanto aos perigos da relação sexual desprotegida, mas, ainda restrita a questões particulares à homossexualidade masculina. De acordo com Barbosa e Koyama (2006, p. 1511), “o tema da homossexualidade feminina e sua relação com a saúde mantiveram-se marginais a todo esse processo” e, dentre suas

---

1 Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Serviço Social pela UFPE, Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Estudos Latino Americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e Especialista em Libras. [andrealekka@gmail.com](mailto:andrealekka@gmail.com)

2 Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde - UECE. Membro do Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher-GEM na Universidade Federal da Bahia, campus de Salvador-BA. Formada nos cursos de Licenciatura em Química (IFPI) e Bacharelado em Enfermagem (UESPI). [leticiacabral1109@gmail.com](mailto:leticiacabral1109@gmail.com)

perspectivas já revelavam um cenário preocupante no que diz respeito a igualdade e cumprimento dos direitos.

Estudos sobre sexualidade evidenciam que determinados comportamentos sexuais são considerados definidores de identidades, colocando os sujeitos em estratos sociais, que sejam “o homossexual ou a lésbica”. Diversas perspectivas implicadas nestes estudos permitem salientar a importância das discussões acerca dos direitos humanos de determinada população, considerando o fato de terem tido os seus direitos lesados em diversos âmbitos.

Contudo, no século XX, com a ascensão dos movimentos feministas e *queer*, pôde-se notar um considerável deslocamento no contexto político e teórico dos estudos, passando a considerar mais fortemente análises na perspectiva de gênero (SCHRAIBER, 2008).

Realizada a análise dos marcos políticos envolvidos em todo esse processo de formação, é perceptível que a ampliação da participação social é um fator presente no segmento LGBT. Os fatores de segregação acentuados são responsáveis pela falta de acesso e pela vulnerabilidade a qual estão expostos.

Segundo Valadão; Gomes (2010) “lésbicas e mulheres bissexuais não têm apoio por parte dos profissionais de saúde para verbalizar suas orientações sexuais quando buscam assistência.” Essa questão é determinante para as falhas no processo e, ao menor número de mulheres presentes na realização de exames preventivos, assim como nas demais etapas, o que configura a invisibilidade das nuances assistenciais para tal.

O sexo entre mulheres e, suas formas de prevenção são, ainda, questões de difícil manuseio, tanto para as clientes que são assistidas pela atenção básica, quanto pelos próprios profissionais de saúde. O acesso ao serviço, a discriminação e preconceito são empecilhos para o desenvolvimento da assistência equitativa de qualidade.

A identidade de minorias atribuída à população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT) está relacionada ao modelo sexual legitimado e, ainda na atual conjuntura de feminismo, teorias de gênero, estudos gays e lésbicos não foram capazes de mudar paradigmas disciplinares (MISKOLCI, 2009).

Entretanto, deve-se considerar as questões específicas e *invisibilizadas* no adoecimento da lésbica ou mulher bissexual. Desse modo, cabe questionar os possíveis motivos que impulsionaram a conjuntura do contexto. Na mesma direção, torna-se necessário perguntar: de quem é a demanda por

esta política pública? Que interesses permeiam sua implantação e implementação? Quais vozes sustentam a institucionalização?

Nesse sentido, o presente artigo trata-se de um estudo reflexivo, realizado diante da análise do discurso da Política Nacional de Saúde Integral LGBT, visando lançar luz sobre esses questionamentos, tem como objetivo identificar e analisar os fundamentos que sustentam a mesma.

Foi considerado o discurso como prática social de acordo com a perspectiva de Foucault (1969,2008), numa abordagem qualitativa (MINAYO, 2007) e de cunho documental (CELLARD, 2008). Além disso, considerada a concepção de rizoma de Deleuze e Guattari (1995), para fazer análises dos textos a partir de: recortes, conexões, encadeamentos, articulações, definições e problematizações, procurando desvendar os significados do conhecimento.

Utilizou-se conjuntos de enunciados produzidos pelos sujeitos, para análise da posição sócio histórica, considerando a perspectiva feminista (BUTLER, 2011) e Teorias de Gênero (SCAVONE, 2008). Buscou-se considerar discursos de base envolvidos na construção da Política Nacional de Saúde Integral LGBT pelo Ministério da Saúde.

Desse modo, foram analisados a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (BRASIL, 2004); o Documento-Base da Política LGBT (BRASIL, 2013) e seu respectivo Plano Operativo (BRASIL, 2013), bem como outros documentos oficiais do Ministério da Saúde e notícias jornalísticas referentes ao processo de construção, e, implantação da Política, em sites oficiais do governo e científicos, buscados a partir dos termos: “saúde das mulheres que fazem sexo com mulheres no Brasil”, “história da Política de Saúde LGBT”, dentre outros. Vale ressaltar que não houve intenção de esgotar o material existente e seus discursos em completude, entretanto, propõe-se a reflexão de alguns elementos que perpassam essas questões já enunciadas.

A relevância deste trabalho está na possibilidade de discutir acerca do que permeia o processo de construção da Política, tão como as práticas fortalecidas por ela ou mesmo, esquecidas nesse contexto, a partir dos diálogos contidos no espaço e tempo das mesmas, referentes ao olhar lançado para as mulheres dentro da Política de Saúde LGBT.

## Cenário Enunciativo

Os enunciados caracterizam-se por serem acontecimentos considerados inesgotáveis pelo discurso da língua ou do próprio acontecimento, uma

função cruzada de domínios de estruturas e unidades dentro de um tempo e espaço (FOUCAULT, 1986), que segundo Pinto (1989) tem sujeitos sociais como efeito dos discursos. Para tal, é preciso compreender os contextos dessa enunciação e caracterizá-los como cena, quando o discurso toma sentido.

O cenário para a composição do contexto e reflexões da Política LGBT resulta de vários momentos históricos, sendo dessa forma necessário recorrer a uma reconstrução, pautada em uma literatura que vai além dos documentos oficiais para a sua compreensão. Acerca dessa temática, Facchini e Barbosa (2006), no *Dossiê Saúde de Mulheres Lésbicas Promoção da Equidade e da Integralidade*, trazem:

A escassa, ou quase inexistente, produção científica abordando a temática saúde e homossexualidade feminina no Brasil; a inexistência de políticas de saúde consistentes para o enfrentamento das dificuldades e necessidades desta população; o precário conhecimento sobre suas demandas e a ausência de tecnologias de cuidado à saúde adequadas, aliados à persistência de pré-noções e preconceitos, convertem-se, no âmbito da saúde pública, por exemplo, no desperdício de recursos, no constrangimento produzido no atrito das relações no interior dos serviços de saúde, na assistência inadequada, e muito provavelmente num contingente de mulheres que não obtiveram seu diagnóstico, nem seu tratamento (Facchini & Barbosa, 2006:29).

Cabe ressaltar que, a assistência à saúde das mulheres que fazem sexo com mulheres (MSM) não é uma reivindicação recente e, foi construída diante não apenas da demanda evidenciada, mas ‘no grito’, propriamente dito, dos movimentos feministas, que já eram atores na luta desde o processo de construção da Política de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PAISM), evidenciando a necessidade de ações que abrangessem as singularidades e especificidades dos sujeitos. E dentro desse contexto, no ano de 2004, essas demandas das minorias foram apenas anunciadas, sem sequer apontar um plano, protocolos ou metas para o grupo (COSTA, 2009).

De maneira paralela, no mesmo ano, a Secretaria Especial de Direitos Humanos lança o *Brasil Sem Homofobia*, “com o objetivo de promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgêneros e bissexuais, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbica, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais”



(BRASIL, p.11, 2004), que visava também formalizar o Comitê Técnico “Saúde da População de Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais”, do Ministério da Saúde, resultando na estruturação de uma Política Nacional de Saúde para essa população.

Numa leitura crítica do documento, fica claro que, a maior preocupação ainda foi dada a questão do preconceito. Mas há de convir que, não se considera o preconceito no acesso aos serviços públicos, que deveria ser universal aos sujeitos, mas que para o cumprimento, ainda demanda de Políticas específicas para que seja respeitado, além de ficar claro que, apesar de prever o começo da proposição de ações, estas permaneceram sem se tornarem efetivas.

É importante ressaltar, que todo esse movimento de construção da Política se deu no Governo Lula (2003-2011). É fato que houveram narrativas anteriores, que se faziam contraditórias, por anunciar e não estruturar medidas para tal, como no Programa Nacional de Direitos Humanos-2 (2001), que previa em seu texto oficial “apoiar a regulamentação da parceria civil registrada entre pessoas do mesmo sexo e a regulamentação da lei de redesignação de sexo e mudança de registro civil para transexuais” (BRASIL, p. 12, 2001), que só vieram a se tornar efetivos na Era PT, entre 2003 e 2015.

A Política Nacional de Saúde Integral LGBT é resultado de decisão política. Contudo, só ocorreu diante de manifestações recorrentes desde a PAISM, quando se buscava que as mulheres fossem consideradas para além da sua “função reprodutora”, pois essa já era uma questão discutida para os gays e invisíveis as lésbicas e mulheres bissexuais.

O contexto dessas mudanças é um Governo que vem dos movimentos sociais e, tem como marca o respeito as minorias. A Política foi instituída pelo então Ministro da Saúde, Alexandre Rocha Santos Padilha, em dezembro de 2011, no Governo Dilma; o mesmo tem sua trajetória marcada por integrar os movimentos estudantis na juventude e, estar presente na coordenação nacional da campanha de Lula (1989 a 1994), tendo sido esta ação, uma de suas primeiras, enquanto ministro, em respeito às demandas anunciadas pelo Comitê Técnico de Saúde LGBT (PORTAL BRASIL, 2011). O que fica claro é que, apesar dos anúncios de medidas até então, só a partir do Governo do PT é que essas demandas foram respeitadas e, o cenário levado em conta.

Já nas primeiras páginas do documento-base da Política de Saúde LGBT destaca-se o enunciado de reconhecimento de demandas de uma população em vulnerabilidade, afirmando ser: “um documento norteador e legitimador

das suas necessidades e especificidades, em conformidade aos postulados de equidade previstos na Constituição Federal e na Carta dos Usuários do Sistema Único de Saúde” (BRASIL, p. 06, 2013), quando reafirma então, que esta vem legitimar e nortear essas necessidades, que já deveriam ser supridas diante do cumprimento do que rege a Constituição Federal e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS); diante do descumprimento da equidade, pois de fato, os profissionais de saúde não estão preparados para atender as minorias.

Arriscando uma interpretação temerária e, apesar das idiossincrasias, pode-se dizer que as informações sobre jovens LGBT desconsideram as grandes linhas de processos históricos da questão de gênero · suas clivagens, e sustentam-se de desigualdade e vulnerabilidade, sem discutir as perspectivas, medos, necessidades e carências, no âmbito da saúde e, outros quaisquer. Esse contexto é refletido pela lacuna existente quanto a tecnologias que possam subsidiar o enfermeiro a apoderar os jovens na perspectiva do autocuidado e, quanto às ações de promoção e prevenção de saúde a essa população.

## Discursos da Política LGBT

São chamados de discursos, enunciados apoiados na mesma formação contextual, ainda que desligados por princípios de unidade levando em consideração a materialidade ideológica que se concretiza no que é formado (FOUCAULT, 1986).

A diversidade empreendida nas falas do contexto mostra as concepções epistemológicas relacionadas a Política, o que representa os reflexos da ideologia presente no Documento. O texto mostra a construção das MSM enquanto sujeitos livres de necessidades no que diz respeito aos cuidados referentes a sexualidade.

No contexto da saúde é comum que o discurso equivocado de igualdade seja utilizado para justificar o não cumprimento de demandas específicas das minorias, em especial, referidos à sexualidade das MSM, colocando muitas vezes que, o atendimento diferenciado possa reforçar as ações discriminatórias. Ocorre que, essas argumentações apenas margeiam as questões relativas ao cumprimento dos direitos da população e contribuem com a perpetuação da ideia de que, o respeito às diferenças não se faz pela equidade e, sim pelo exercício do cumprimento igual de direitos; acentuando desse modo, as

desigualdades presentes no contexto de assistência à essas pessoas e, também à proposição e discussão de melhorias aos mesmos (MOSCHETA, 2011).

Ao tratar sobre vulnerabilidades e, os determinantes sociais que estas envolvem, a Política de Saúde LGBT faz referência ao Plano Nacional de Enfrentamento de Aids e das doenças sexualmente transmissíveis entre Gays, homens que fazem sexo com homens e Travestis (BRASIL, 2008), trazendo também que as homofobias e segregações sociais estão relacionadas a esse fato. Nesse contexto, fica claro que, inclusive no texto-base a mulher tem sua visibilidade ferida nesse sentido, quando em todos os pontos trazidos acerca do HIV, são voltados à população masculina, desconsiderando a possibilidade real de acometimento também em relações entre mulheres. Segundo Butler (2011), as categorias de identidade que originam essas questões são efeitos de instituições, práticas e discursos, com origens bastante difusas, mas que recaem sobre as formações políticas e sociais, interferindo nas decisões e ações propostas por estas.

No decorrer do texto-base, o discurso epidemiológico, é pautado numa concepção de risco relacionada ao descuido do próprio sujeito, associado ao despreparo profissional que é fundamentado numa formação e sociedade *heteronormativas*, com padrões que influenciam inclusive no âmbito das políticas públicas. Ainda que a tragam em seu discurso como um “marco histórico de reconhecimento de demandas” (BRASIL, 2013, p.06), fica claro que a Política Nacional de Saúde LGBT precisaria trazer outras abordagens a fim de incluir as diferentes necessidades diante das demandas específicas. Mas, não se pode negar que, de todo modo, esta apresenta avanços quanto a assistência a essa população e trará bons resultados se tiver suas propostas implementadas.

Ao cumprimento da universalidade de direitos se baseia o principal objetivo da Política, que por si só, já deveria ser cumprido pelo que rege a Constituição Federal (CF) (1988), mas acontece que, de acordo com Matos (2008), o acesso as diversas formas de políticas públicas, atualmente possui um viés de gênero, que se determina por essa questão, não se tratando de especificidades naturais da assistência, mas na sua abordagem e atenção, o que implica que, não sejam levadas em consideração as necessidades individuais dessas mulheres, no que se refere, por exemplo, a sua sexualidade, saúde mental e, a questão da violência.

No texto, pouca atenção é dada a índices de morbidade e mortalidade para a população LGBT, tampouco para as MSM. Os termos aparecem

apenas duas vezes no decorrer da Política, sem análise da situação e, propostas específicas de redução relacionadas a questão da violência ou mesmo, as DST, sem muita problematização acerca das evidências e a complexidade do cenário.

As demandas existem e são nítidas, o cumprimento carece de ações baseadas nestas evidências. Nesse contexto, acrescenta-se ao debate, o feminismo na luta por determinadas conquistas presentes e, diante das que ainda se buscam nos diversos âmbitos, configurados no holismo da atenção necessária, no que se considera como atual definição de saúde.

Segundo Scalone (2008), esse cenário ocorre num contexto de historicidade da dominação de gênero, evidenciado em diversas questões, como as apontadas, tendo a formação do contexto, respondendo pela construção social das diferenças entre os sexos e, nas demandas a eles, relacionadas.

É importante discutir tais relações normativas e formativas relacionadas aos governos – suas demandas e olhares e, discutir essas diretrizes e protocolos com o intuito de refletir sobre as condições de saúde e os desafios enfrentados pelos sujeitos (des)assistidos, de modo a possibilitar a análise desse campo e requerer o cumprimento dessas demandas.

## Considerações finais

Ainda que a Política de Saúde LGBT apresente-se como uma tentativa de promover equidade, é um projeto em construção. O caráter de renovação das políticas se faz necessário diante do contexto de mudança a que os sujeitos estão suscetíveis. É preciso levar em consideração o que vai além, possibilitar outros estudos com evidências para as necessidades reais.

Os atores envolvidos nesse processo estão situados de acordo com movimentos políticos bastante aparentes e, é preciso que essa barreira esteja além de propostas governamentais de abrangências específicas, levando em consideração o cumprimento de direitos.

A análise dos discursos destacados evidencia lacunas nas propostas e, silenciamentos que precisam ser melhor discutidos e evidenciados nesse contexto. Há uma complexidade envolvida no processo de implantação da Política, com questões que estão ancoradas no preconceito enrustido e enraizado em diversos contextos.

Desse modo, fica clara que a proposição de ações não é o ponto chave da resolutividade da implementação, é necessário que haja reflexões

constantes acerca das garantias da CF e dos princípios do SUS. É necessário o desenvolvimento de estudos que parem sobre as homossexualidades femininas, com o intuito de dar significado a essas questões já propostas e visibilidade para as demais necessidades, que são claras.

## Referências

ARAUJO, M. F.; SCHRAIBER, L. B.; COHEN, D. D. Penetração da perspectiva de gênero e análise crítica do desenvolvimento do conceito na produção científica da Saúde Coletiva. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, São Paulo, v. 15, n. 38, p. 805-818, 2011.

BARBOSA, Regina Maria; KOYAMA, Mitti Ayako Hara. Mulheres que fazem sexo com mulheres: algumas estimativas para o Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1511-1514, July 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102311X2006000700015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2006000700015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em Abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2006000700015>.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Plano Nacional de Enfrentamento da Epidemia de AIDS e das DST entre Gays HSH e Travestis**. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsms/resource/pt/mis-978> Acesso em abril de 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH 2**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.observatoriodeseguranca.org/boas-praticas/dh/pndh> Acesso em 01 Abril de 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CELLARD. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, Ana Maria. Participação social na conquista das políticas de saúde para mulheres no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1073-1083, Ago. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232009000400014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 Abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000400014>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Micropolítica e segmentaridade. In: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996, vol. 3, p. 83-115.

DRAIBE, Sônia M. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo. *Revista da USP*, São Paulo, n. 17, 1993.

FACCHINI, Regina; BARBOSA, Regina. **Dossiê: Saúde das Mulheres Lésbicas promoção da equidade e da integralidade.** Belo Horizonte: Rede Feminista de Saúde, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, June 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222009000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222009000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24. Abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222009000100008>.

MOSCHETA, Murilo dos Santos. **Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência a saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.** Ribeirão Preto, 2011. 213p.

NOGUEIRA, Conceição. **Um Novo Olhar Sobre as Relações Sociais de Gênero: perspectiva feminista crítica na psicologia social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 2001.

PINTO, C. R. J. **Com a palavra o senhor Presidente Sarney: ou como entender os meandros da linguagem do poder.** São Paulo: Hucitec, 1989.

PORTAL BRASIL, **Ministério da Saúde lança política de atenção à população LGBT.** Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2011/12/ministerio-da-saude-lanca-politica-de-atencao-a-populacao-lgbt> Acesso em 01 Abril de 2016.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 173-186, Apr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2008000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2008000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 03 Maio 2016

VALADAO, Rita de Cássia; GOMES, Romeu. A homossexualidade feminina no campo da saúde: da invisibilidade à violência. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 1451-1467, Dec. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373312011000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373312011000400015&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Maio 2015.

# LIMITES E POSSIBILIDADES DA LUTA CONTRA HOMOFOBIA NA CIDADE DE PICOS - PI

Andrea Alice Rodrigues Silva<sup>1</sup> | Leticia da Silva Cabral<sup>2</sup>

## Introdução

A violência contra homossexuais tem representado um tema central para o ativismo, governos e mídia. É importante tratar desse contexto diante do problema real que representa e, da situação enfrentada pela população de pessoas homossexuais, ao deparar-se com as mais diversas formas de manifestação.

A homossexualidade acompanha a história da humanidade e nem sempre foi aceita ou tolerada, havendo restrições a sua externalidade e, ao comportamento, de acordo com cada tempo, espaço, regras sociais e padrões estabelecidos pela sociedade, contexto esse, que se perdura e propaga na conjuntura atual (TONELLI, 2012).

Nesse sentido, justifica-se o interesse nesta temática e reafirma a relevância deste trabalho na afirmação que a violência e a homofobia estão presentes na cidade de Picos-PI de maneira muito intensa, região esta, que tem uma cultura machista e homofóbica bastante delimitada pela sua construção social, demonstrando imperativa a necessidade de contribuições teórico-práticas para transformar essa realidade.

---

1 Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Serviço Social pela UFPE, Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Estudos Latino Americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e Especialista em Libras. [andrealekka@gmail.com](mailto:andrealekka@gmail.com)

2 Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde - UECE. Membro do Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher-GEM na Universidade Federal da Bahia, campus de Salvador-BA. Formada nos cursos de Licenciatura em Química (IFPI) e Bacharelado em Enfermagem (UESPI). [leticiacabral1109@gmail.com](mailto:leticiacabral1109@gmail.com)



O cenário dessa pesquisa é o município de Picos-PI. A cidade apresenta como característica social, a mistura étnica, com uma população bem diversificada, caracterizada por ser uma cidade universitária e, receber sujeitos para o ingresso no mundo do trabalho. É cortada pelo rio Guaribas e, pertence a mesorregião Sudeste Piauiense.

A pesquisa foi dividida em três momentos, a saber: As faces históricas da violência contra homossexuais e a sua construção sócio histórica; Reflexão sobre a construção dos movimentos que lutam pelos direitos dos homossexuais no estado Piauí; Discussão da realidade vivenciada por homossexuais no bojo da sociedade picoinense, com análise do enfrentamento a homofobia e, os limites e possibilidades da luta contra homofobia no município.

Além disso, foi realizada pesquisa bibliográfica para melhor discutir e contextualizar a temática abordada. Desta forma, decifrando o contexto da situação de violência aos homossexuais nesta cidade.

Após a definição do campo de investigação foi definida a amostra dos sujeitos de pesquisa, os quais foram 20 homossexuais que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência homofóbica e, que participam de algum tipo de organização política e/ou social.

Definido os sujeitos da pesquisa, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado, aplicados junto aos sujeitos da pesquisa através da técnica de entrevista, sob uma abordagem qualitativa (SANTOS, 2007). A análise dos dados foi feita através tendo como base as fontes teóricas utilizadas para construção do referencial teórico do referido estudo.

Dessa forma, o presente visa compreender os limites e possibilidades da luta contra homofobia na cidade de Picos - PI, com o intuito de discutir e analisar os aspectos referentes a construção sócio histórica das vivências homoafetivas na cidade de Picos-PI.

## Homofobia e seu enfrentamento

Desde o século XIX, o termo homossexualidade é conhecido e, ao mesmo tempo, marginalizado. Há registros de que a homossexualidade existe desde quando existe a heterossexualidade, de acordo com a dialética hegeliana.

Segundo os estudos de Junqueira (2011), os primeiros relatos da homossexualidade aconteceram por volta da terceira dinastia egípcia, cerca

de 2.500 anos A.C. Para o autor, escritos mencionavam a homossexualidade na Mesopotâmia, Suméria e Assíria. A mitologia grega é abundante em relatos de deuses e heróis homossexuais.

Os textos históricos e materiais arqueológicos encontrados no entorno das antigas cidades gregas, em especial, Atenas e Esparta, apontam para uma civilização que exaltava as relações de amizade entre os rapazes e os homens mais velhos. Os elogios, os prazeres, a vontade de saber e os atos sexuais efetivados entre os iguais davam-se através do exercício de uma liberdade real. Estas relações apareceram como um meio de elaboração e codificação das condutas morais do cidadão; do que deve ser permitido ou proibido entre nos espaços públicos; das práticas éticas e pedagógicas; dos caminhos do autoconhecimento; da estética de si e dos exercícios espirituais e ascéticos (FOUCAULT, 1979).

No que diz respeito à pederastia, pode-se afirmar que a mesma era encarada como um sentimento puro. No entanto, se a ordem fosse subvertida e um homem mais velho mantivesse relações sexuais com outro, estava estabelecida sua desgraça – os adultos passivos eram encarados com desprezo por toda a sociedade, a ponto de o sujeito ser impedido de exercer cargos públicos (NAPHY, 2006).

Na época, a homossexualidade era vista como um transtorno mental e, a lobotomia era um dos tratamentos utilizados para os que a praticassem. Desenvolvida pelo neurocirurgião português António Egas Moniz, consistia em uma técnica cirúrgica que cortava um pedaço do cérebro dos doentes psiquiátricos, mais precisamente nervos do córtex pré-frontal.

Na Suécia, três mil gays foram lobotomizados. Na Dinamarca, 3500 – a última cirurgia foi em 1981. Nos Estados Unidos, cidadãos portadores de “disfunções sexuais” lobotomizados chegaram às dezenas de milhares (NAPHY, 2006).

Entendido como o indivíduo a ser corrigido nos fins do século XIX, o homossexual será tratado dentro de um espaço mais restrito do que o do monstro que havia sido limitado pelas leis da natureza. Visto como espécie anormal, problematizado a partir da sexualidade infantil, este não aparecerá apenas com um monstro cotidiano, empalidecido e banalizado pelo desgaste da vigília perpétua do núcleo familiar que, junto às instituições vinculadas escola, paróquia, comunidade e olhares policiadores da cidade desenvolveram métodos e regras natimortos de correção e disciplinas, através das quais o

homossexual aparecera como figura ambígua e indivíduo corrigível que deverá ser colocado em um meio de correção mais apropriado (FOUCAULT, 1979).

O Brasil continua sendo o campeão mundial de homicídios contra as minorias sexuais. Estatísticas mostram que cinco homossexuais são mortos a cada duas semanas, os números superam os Estados Unidos e Inglaterra, países onde os crimes de ódio são frequentes e ainda existem restrições legais à prática homossexual, superam ainda, os países islâmicos e africanos, considerados mais homofóbicos, onde há legislação punitiva contra os praticantes do que é considerado como 'vício dos colonialistas brancos' (MOTT, 2011).

Para Mott (2011), o país convive com uma contradição na medida em que apresenta "mais de 150 paradas gays, abriga a maior associação de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) da América Latina", mas, ao mesmo tempo, é líder mundial de mortes contra essa população. Segundo ele, "a homofobia cultural é forte no Brasil", inclusive ressalta a subnotificação de assassinatos à homossexuais, alimentando e alimentados por essa cultura.

O estudo também aponta que o Brasil lidera o ranking mundial de assassinatos de homossexuais. Nos Estados Unidos, foram registrados 14 homicídios de travestis em 2010, enquanto no Brasil, foram 110 assassinatos. Além disso, o risco de um homossexual ser morto violentamente no Brasil é 785% maior que nos Estados Unidos.

Entre os estados, a Bahia, na região Nordeste que aqui se destaca pela sua cultura machista que contribui para a intensificação da homofobia, é pelo segundo ano consecutivo o estado com maior número de assassinatos de LGBT's, são 29 homicídios, segundo o relatório anual (ASSASSINATO HOMOSSEXUAIS NO BRASIL, 2015). Com 43% dos casos, o Nordeste é a região que tem mais homicídios de homossexuais e travestis. Levando em conta o número da população, Alagoas é o estado com maior número de morte de homossexuais por habitantes. Considerando as capitais, Maceió é a que tem o maior número de gays assassinados.

Segundo dados do Grupo Gay da Bahia (GGB), 43% dos homicídios foram a tiros, 27% a facadas, 18% por espancamento e 17% por sufocamento ou enforcado (ASSASSINATO HOMOSSEXUAIS NO BRASIL, 2015). Neste sentido as reivindicações, as lutas, os protestos, os debates e até mesmos os estudos referentes a esta temática não pode cessar, pois através desta discussão e destes dados percebemos cada vez mais a importância dos mesmos na correlação de forças para uma conjuntura mais favorável aos homossexuais.

Nesse sentido, temos a Lei nº 5.431, de 29 de dezembro de 2004 do Governo do Estado do Piauí, que dispõe sobre as sanções administrativas a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. Diante disso, hoje se faz possível, a denúncia da violação dos Direitos Humanos de LGBT (Transfobia, lesbofobia e homofobia), esta deve ser registrada junto ao Disque 100 da Secretaria de Direitos Humanos, para isso, basta discar gratuitamente para o número 100, não sendo necessário se identificar.

Lésbicas, gays e bissexuais não reivindicam “direitos adicionais” ou “especiais”, mas a observância dos mesmos direitos das pessoas heterossexuais. As pessoas lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) são negadas, tanto pela lei ou pela prática, direitos civis, políticos, sociais e econômicos básicos. Por meio da prática ou de provimentos criminais especiais com base na orientação sexual, em muitos países são negados às lésbicas, gays e bissexuais, *igualdade de direitos* diante da lei (DIAS, 2009).

*Os direitos à livre expressão e à livre associação, o direito à saúde física e mental, o direito de formar uma família, os direitos de proteção familiar, o direito à educação e etc.*

Pode-se perceber que, o reconhecimento legal e judicial de direitos LGBT no Brasil tem avançado. Se por um lado a homossexualidade não é considerada crime desde 1830, nas últimas décadas tem-se avançado na igualdade de direitos entre casais homossexuais e heterossexuais, além do combate à discriminação. Entre as reivindicações quanto a direitos LGBT, pode-se citar o reconhecimento das uniões homossexuais, conquista de direitos previdenciários, combate à discriminação, adoção e reconhecimento jurídico da mudança de sexo. As decisões judiciais têm avançado bastante no reconhecimento de direitos, enquanto a legislação tem encontrado resistência para avançar (DIAS, 2001).

Mesmo com esses avanços, Costa (1992) salienta que o silêncio acerca das situações de violência contra gays está calcado sobre o fenômeno da homofobia vista, grosso modo, como uma manifestação arbitrária frente ao outro, compreendido como contrário, inferior e anormal, sendo apresentada como uma atitude hostil, de repulsa irracional (homofobia afetiva) em respeito à homossexualidade (apreendida como algo fora do universo comum dos seres humanos), pode ser comparada como à xenofobia, ao racismo e ao antissemitismo que deve ser tratada como crime contra a humanidade.

Em Picos, essa situação não se difere do contexto mundial. Este segmento hoje é o mais vulnerável na Cidade, são os que mais estão expostos a violência homofóbica. Nos últimos 5 anos, 8 LGBT Gays foram assassinados todos com requinte de crueldade e que tipifica requinte homofóbico.

É nítida a homofobia sofrida pelos homossexuais e a necessidade da efetivação de políticas públicas voltadas a este segmento da população. Na nossa cidade, percebe-se a atuação do movimento LGBT na luta contra a homofobia.

Em Picos, o Movimento LGBT teve início no ano de 2006, tem como idealizadora e fundadora do Movimento a Travesti Jovanna Cardoso da Silva. A mesma é representante do Grupo Guaribas de Livre Orientação Sexual (GGLOS). Este visa promover a integração e cidadania da comunidade em geral, especificamente as comunidades que sofrem discriminação e preconceito devido a sua orientação sexual e/ou sorologia em relação à população LGBT (SOUSA JUNIOR, 2001).

O GGLOS é uma Organização não Governamental (ONG) composta por Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti e Transexuais da Macrorregião de Picos. Atinge, na cidade, uma população estimada em 1480 pessoas e na Macrorregião a estimativa é de 5600 pessoas.

Fundada em maio de 2007, a ONG tem respaldo e reconhecimento Nacional e em órgãos como a UNAIDS. Matem parceria técnica e apoio financeiro no Governo Federal e Estadual.

O Grupo Guaribas de Livre Orientação Sexual na cidade de Picos obteve várias conquistas, tendo como uma das mais importantes, o nome Social Para Mulheres Travestis.

**Como fruto das articulações políticas do GGLOS foi criado no município a coordenadoria de Direitos Humanos. Esta tem como uma de suas missões valorizar o cidadão picoense em especial os menos assistidos deixados à margem socialmente e culturalmente dentre eles o público LGBT, População Cigana, população de rua, populações de Terreiros, e etc.**

A coordenadoria faz enfrentamento, ainda, ao trabalho escravo e a intolerância religiosa, a misoginia, machismo, homofobia, preconceito racial, heteronormatividade compulsória, geracional e social. É um órgão público inserido na estrutura da Secretaria de Trabalho e Assistência Social Municipal de Picos.

Tem como finalidade dialogar com os governos e organismos nacionais e internacionais na busca de parcerias para as ações de inclusão que combata todas as formas de preconceitos, e, ainda, propor ao Prefeito Municipal e aos órgãos competentes ações que beneficie todas as populações marginalizadas socialmente e promover a reinserção social, o resgate e a construção.

Nesse sentido, em Picos, comemora-se o dia 17 de maio, como em nível nacional, o dia internacional contra a homofobia (ódio, agressão, violência, discriminação e até morte de LGBT). Esta data marca uma vitória histórica do Movimento LGBT internacional. Foi quando a Organização Mundial de Saúde retirou a homossexualidade do Código Internacional de Doenças. O Decreto Presidencial de 04 de junho de 2010 incluiu o Dia Nacional de Combate à Homofobia no calendário oficial federal.

O município dispõe da criação do Dia Municipal de Combate a Homofobia, estabelecido na Lei nº 2.295/08, de 11 de junho de 2008, Art. 1º - fica instituído, no âmbito do Município de Picos o “Dia Municipal de combate a homofobia”, a ser comemorado todo dia 17 de maio de cada ano.

Com a tentativa de conscientizar e diminuir a questão da homofobia temos a realização da parada da diversidade sexual. Esta se caracteriza como o maior evento de concentração popular de rua em Picos.

É uma manifestação que é concretizada pelo movimento LGBT's, mas é uma parada onde cabe todas as pessoas despidas de preconceito, todos os grupos que historicamente tem sofrido discriminação em uma sociedade como a nossa.

Em Picos já está na 10º edição da parada, denominada Parada da Diversidade, e desde sua primeira edição traz temas diferenciado, que consegue dialogar com a sociedade. De acordo com Jovanna, “as paradas da diversidade não servem apenas como momentos de festa”.

Existem eventos que antecedem a parada e servem para informar a sociedade sobre o preconceito, o respeito em relação às diferenças, a integração social de todas as pessoas e principalmente fazer um trabalho de extrema utilidade pública, que é orientar a sociedade a se prevenir das Doenças Sexualmente Transmissíveis.

E mesmo com todas essas atividades e conquistas, ainda presenciamos casos cruéis de violência a pessoas homossexuais.

Nesse sentido podemos afirmar que, somente políticas não bastam. Senão existir uma articulação entre essas instituições e pessoas refletindo e

propondo questões relacionadas a este tema não teremos uma perspectiva de mudança dessa realidade.

No que diz respeito as entrevistas podemos constatar alguns limites que dificultam a luta contra a homofobia na cidade de Picos e na sociedade como um todo. O pilar destes limites é a cultura conservadora em que vivemos que dá sustentação ao modelo conservador de família e que tem sua origem na sociedade capitalista com um supervalorização do “ter” e não o “ser”.

Nesse sentido, também percebemos que 100% dos entrevistados se descobriu como homossexual na adolescência, mas já percebiam características que os levaram a chegar essa conclusão.

Isso podemos exemplificar de acordo com a seguinte entrevista: “Na realidade eu sempre me vi diferente dos outros garotos, mas só percebi quando me apaixonei por um rapaz do colégio quando eu fazia oitava série (ENTREVISTADO 1)”.

Ocorre que para o momento de descoberta, a maneira que as pessoas LGBT lidam com isso ou mesmo, a relação com a família e o seu círculo são determinantes. A sociedade não aceita as orientações sexuais não heteronormativas, alimenta essa dificuldade das pessoas em se perceber e aceitar, o que gera uma cadeia de sofrimentos, de auto violência, sofrimento psicológico e a dificuldade de aceitação.

Todos, também, sofreram a primeira reação homofóbica no seio familiar, muitos ainda continuam sofrendo discriminação em casa. Como podemos constatar através do entrevistado: “Minha mãe deixa, mas não aceita, no fundo sei que o sonho dela é me ver casar, ter filhos, meu pai não toca no assunto, se mantém neutro com relação a qualquer coisa” (ENTREVISTADO 4).

A família, instituição permeada de crenças e valores se configura enquanto espaço de formação e também de formadores, incorporados espontaneamente pelas situações cotidianas. Desse modo, ela não está isenta das consequências resultantes da heteronormatividade imposta à sociedade, atuando muitas vezes, como reprodução desse mesmo preconceito e discriminação, presentes na sociedade de modo geral. Assim, a família também utiliza-se de opressão e reprodução de conceitos que possibilitam acentuar essas violências, ocorridas no seio familiar ou fora dele (PERUCCHI, 2014).

Em relação ao diálogo com a sociedade, o maior evento que temos interligado ao nosso tema são as paradas da diversidade sexual. Sob esta



temática podemos perceber que a maioria dos homossexuais acha importante pela questão da visibilidade com teor político.

Constata-se também que a questão financeira tem grande relevância e se destaca como um limite que dificulta esta luta contra homofobia. Isto pode ser considerado, a partir do fato de alguns gays possuírem um maior poder aquisitivo, aquecendo o circuito econômico e desta forma falseando um “não” preconceito pela sua orientação sexual pelo fato do “ter” e não do “ser”.

Uma outra questão observada que é o surgimento de ícones que representam a cultura conservadora, em especial ligada a religiões. Isto no momento que percebemos, contraditoriamente, mudanças e conquistas positivas para os homossexuais na sociedade. Esses representantes reforçam o preconceito e suas ações fazem regredir a luta contra a Homofobia.

Como exemplificada nas entrevistas a seguir: “Felizmente vejo hoje uma aceitação maior pela sociedade. Embora existam Felicianos e Malafaias para converter mentes vazias e carentes de cultura. Mas vejo um futuro menos árduo na vivencia de uma geração que exercerá uma sexualidade livre de rótulos” (ENTREVISTADO 17).

Por fim, vale destacar que, a homofobia não é somente a violência física, mas todo tipo de violência praticada contra os homossexuais – a física, a psicológica, entre outras. Na cidade de Picos é unânime entre homossexuais e heterossexuais a afirmação que a mesma é muito preconceituosa e muito ainda tem a avançar.

Nesse sentido, mais uma vez percebermos a relevância de discussões como esta para tentarmos modificar essa situação. Apesar disso acreditamos que é necessário a construção de uma convivência cada vez mais fraterna e humana, pois é esse olhar de fraternidade que faz diferença na consolidação de um mundo melhor para todas as pessoas independentemente de sua orientação sexual ou de qualquer outro aspecto de sua vida.

## Considerações finais

Este trabalho vem no sentido de trilhar caminhos para uma percepção que a homossexualidade é uma forma de orientação sexual assim como outras e que, portanto, não se deve tratar os indivíduos que a vivenciam de forma discriminatória.



A sociedade, bem como o ordenamento jurídico, não pode abster-se de um problema social que é a homofobia, referindo-se a ele como o problema da minoria. Respeitar as diferenças mesmo que não concordando com elas é um passo gigantesco para se construir uma vida com mais qualidade e harmonia.

Para tanto é dever de o Estado coibir as condutas homofóbicas, tendo em vista a garantia da dignidade a todos os indivíduos, inclusive a dos indivíduos inseridos na sociedade picoense, que é nosso universo de pesquisa.

## Referências

ASSASSINATO HOMOSSEXUAIS NO BRASIL: 2015 **Relatório anual do Grupo Gay da Bahia**. Salvador, 2015. Disponível em: [http://www.ggb.org.br/assassinatosHomossexuaisBrasil\\_2015\\_pressRelease.html](http://www.ggb.org.br/assassinatosHomossexuaisBrasil_2015_pressRelease.html) Acesso em: Set 2016.

COSTA, Jurandir Freire. **A inocência e o Vício**: estudos sobre o homoerotismo. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1992.

DIAS, Maria Berenice. **Homoafetividade e o Direito a Diferença**. São Paulo. Novas letras. 2009.

\_\_\_\_\_. Maria Berenice. **União Homossexual o Preconceito e a Justiça** 2.ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/homofobia>. Acesso em 24 de Novembro de 2008.

MOTT, Luiz, Editora Grupo Gay da Bahia. **Violação dos Direitos Humanos e Assassinato de Homossexuais no Brasil, 1999**. Salvador, 2011.

NAPHY, William. **História da Homossexualidade**. São Paulo. 7º ed. CIA das Letras, 2006.

PERUCCHI, Juliana; BRANDAO, Brune Coelho; VIEIRA, Hortênsia Isabela dos Santos. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 19, n. 1, p. 67-76, Mar. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413294X2014000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413294X2014000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em Maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000100009>

REICH, William. **O caráter genital e o caráter neurótico**. In W. Reich, *Análise do caráter* (M. L. Branco & M. M. Pecegueiro, trads, p. 165-185). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1933), 1995.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia do conhecimento**. 7ª edição. Rio de Janeiro. Lamparina, 2007.

SOUZA JUNIOR, Paulo Mafra de **O Silêncio e o Segredo do cabeça de cuia**: um estudo sobre a situação de violência vivida pelos gays no Vale do Rio Guaribas/ Paulo Fernando Mafra de Souza Junior- Recife: O Autor, 2011.

TONELI, MJF. **Sexualidade, gênero e gerações**: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. ISBN: 978-85-7982-060-1. Disponível em <[www.books.scielo.org](http://www.books.scielo.org)> .

# GÊNERO E RELAÇÕES SOCIAIS: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Andrea Alice Rodrigues Silva<sup>1</sup> | Leticia da Silva Cabral<sup>2</sup>

## Introdução

Compreender as relações de gênero na sua totalidade ainda é algo complexo na sociedade atual, tendo em vista que, o binômio formado por homens e mulheres tem papéis sociais estabelecidos pela divisão de sexo, na qual “as mulheres são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores e, os homens são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas que revelem força e coragem” (SAFFIOT, 2004 p.35).

A relevância deste trabalho, está em compreender as relações sociais postas na sociedade contemporânea e, com isso, contribuir para capacidade de reflexão crítica sobre as relações de gênero geradoras de desigualdade.

O trabalho foi desenvolvido metodologicamente através da realização de pesquisa bibliográfica, abordando as categorias: gênero; patriarcado; poder; ideologia; educação; violência; violência contra a mulher; violência de gênero; divisão sexual do trabalho. Utilizou-se como base para este estudo, principalmente, Teixeira (2010) e Saffioti (2004).

---

1 Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestre em Serviço Social pela UFPE, Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em Estudos Latino Americanos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e Especialista em Libras. [andrealekka@gmail.com](mailto:andrealekka@gmail.com)

2 Doutoranda em Enfermagem pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde - UECE. Membro do Grupo de Estudos sobre Saúde da Mulher-GEM na Universidade Federal da Bahia, campus de Salvador-BA. Formada nos cursos de Licenciatura em Química (IFPI) e Bacharelado em Enfermagem (UESPI). [leticiacabral1109@gmail.com](mailto:leticiacabral1109@gmail.com)

Estudos de gênero contribuem para a luta contra o preconceito e violência, sendo de suma importância na formação de atores sociais, acadêmicos e estudantes, que poderão desenvolver um significativo enfrentamento das expressões da questão social, na forma de violência doméstica e sexual.

Nesse sentido, avalia-se que essa discussão seja necessária para desconstrução de estereótipos constituídos no patriarcado, geradores de violência doméstica e sexual, através da percepção de como as relações de gênero são abordadas cotidianamente pelos meios de comunicação, mídias, e, nas mídias de maneira geral; proporcionando elementos de reflexão crítica sobre os conceitos que envolvem a questão de gênero, possibilitando a contribuição num processo de desconstrução das relações de desigualdade entre homens e mulheres, proveniente da cultura machista e patriarcal, como estratégia de combate ao preconceito.

## **Reflexões sobre a violência de gênero na sociedade contemporânea**

Para entender o sentido das relações sociais contemporâneas é indispensável ter compreensão sobre os pressupostos que fundamentam as relações de poder e subordinação entre os sexos masculino e o feminino. A categoria de gênero em que a pessoa se encontra define a participação diferente do homem e da mulher nos múltiplos segmentos da sociedade. No entanto, não se trata de uma mera diferenciação, mas sim do universo de dessemelhanças e disparidades, desencadeando padrões hierárquicos (TEIXEIRA, 2010).

Contudo, é de suma importância entender que a construção da violência não tem relação com as distinções biológicas entre homens e mulheres. Mas sim, com os seus papéis desempenhados socialmente em cada sociedade, reforçados e reproduzidos no seio familiar por meio de culturas patriarcais (SAFFIOTTI, 2004).

Em diversos âmbitos da sociedade, as relações de gênero ocorrem com privilégios de direitos aos homens com relação as mulheres. Na família e, no trabalho há certa dominação exercida pelos primeiros, lhes garantindo uma colocação de autoridade, melhores condições e oportunidades. Essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade e, tem por característica a destinação prioritária dos homens a atividades produtivas (ocupações de forte

valor social agregado, como comércio, indústria, empreendimentos, e na política) e a mulheres à esfera reprodutiva (atividades relacionadas a cuidados e afazeres domésticos). Essa divisão repercute fortemente nos cargos e funções ocupados pelas mulheres e em seus rendimentos, já que são destinadas às mulheres principalmente tarefas e ocupações que remetem a cuidado e serviços que são menos valorizados socialmente.

Segundo Saffiotti (2004), para as mulheres ainda há obrigação de ser inferior ao “destino de gênero” que lhe foi atribuído pela sociedade: submissão aos homens sejam pais ou cônjuges. Apesar de essa realidade ser aparente, o movimento feminista vem crescendo em larga escala e contribuindo para a mudança dessas percepções e até mesmo, com a desnaturalização dessa imposição de papéis e funções atribuídas aos gêneros.

Em se tratando dessa discussão, as atitudes de violência já são vistas como presentes desde o preconceito que não coloca as mulheres nas mesmas condições e possibilidades que os homens, como também, na reafirmação de lugar que tem o homem, sendo capaz de usar de agressões na condução de atitudes vistas como normal, na relação de marido e mulher, pai e filha, quando aparece a subordinação presente nas mesmas.

A violência, nesse sentido, seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento da outra – pessoa, classe, gênero ou raça – mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea (SANTOS, 2007).

Ânimo, coerção e lesão em relação ao outro, enquanto ações de demasia e exagero, existentes nas relações de poder – seja a nível Estadual ou à nível Nacional referentes entre os grupos sociais –, vêm a ser considerado agressão social contemporânea (TEIXEIRA, 2010).

Define-se a violência contra as mulheres como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) é a principal contribuição da Legislação Brasileira para o enfrentamento da violência contra a mulher.

Desse modo, a violência seria o domínio imposto a uma pessoa, seja por meio de aspecto físico, econômico, social ou psicológico. No qual alguém faz uso para impor seu poder diante de outra.

Em se tratando da violência sexual doméstica, observa-se que, a prática do estupro conjugal consiste naquele realizado, em geral, pelo esposo da vítima, o qual está relacionado a ambientes familiares onde estão presentes outros tipos de agressão (BATISTA, 2010). Nesse fenômeno, é preciso considerar outros subsídios como: faixa etária, qualidades socioeconômicas dos familiares e aspectos culturais; “uma vez que a percepção dessa violência está muito relacionada com a visão da mulher sobre si mesma e o seu entendimento sobre o seu próprio papel na sociedade”. E, sobretudo, os valores socioculturais que estão profundamente ligados à compreensão da mulher a respeito dos seus direitos e deveres na relação conjugal (BATISTA, 2010, p.22-23).

A violência é percebida nas relações matrimoniais de muitas mulheres como ocorrência periódica e muitas vezes, naturalizada. “Entretanto, sua compreensão ganha mais sentido se analisada a partir das condições históricas e sociais em que a mesma se constrói e se estabelece” (BATISTA, 2010, p.10).

No decorrer da história, houve tempo em que a esposa, por ser entendida como propriedade particular do marido, não podia protestar por seus direitos, e era forçada a fazer tudo o que o marido desejava. Entre esses comprometimentos, estava à execução do ato sexual sem que ela pudesse pensar na possibilidade de renúncia por qualquer causa que fosse, de modo que se caso o fizesse, o esposo podia até mesmo utilizar de agressão para conseguir sua satisfação sexual. Isso porque as pessoas conheciam somente a cultura machista que lhe foi estabelecida.

A sociedade contemporânea constantemente se depara com as consequências ocasionadas pela violência. Pesquisas e estudos têm progredido no intuito de entender estes fatos e, principalmente, abordar parâmetros para tornar mínimo este problema social que mostra um triste panorama de violação de direitos, muitos dos quais já afiançados por legislação específica (TEIXEIRA, 2010).

Dentro deste panorama, se indaga a causa que influencia o elemento ‘gênero’ a continuar sendo anexo a algumas pesquisas sobre violência. A resposta se torna evidente quando observamos que certas características culturais e de gênero agravam os afrontes sociais, econômicos e políticos que cercam as relações públicas ou particulares em que homens e mulheres estejam fixados (TEIXEIRA, 2010).

Ao longo da história da humanidade, os fatos nos acervos encontrados a respeito da violência de gênero vêm admitindo os modos mais distintos, estando sempre dependendo do simples fato do indivíduo pertencer ao sexo feminino para que a ação agressiva aconteça (TEIXEIRA, 2010).

Para o Ministério da Saúde, a violência pode ser compreendida como agressão física, que se dá quando uma pessoa provoca ou tenta provocar danos, através de força física, com algum tipo de arma ou instrumento que possa provocar danos internos ou externos (BRASIL, 2014).

Tem-se também a violência sexual que é entendida como toda atitude que um indivíduo, em situação de poder, força o outro a execução de práticas sexuais contra a vontade, através “de força física, de influência psicológica (intimidação, aliciamento, sedução) ou do uso de armas ou drogas”. Logo a negligência é a falta/supressão de responsabilidade de um ou mais indivíduos que fazem parte da família, em relação a outro, principalmente, com aqueles que necessitam de auxílio em se tratando de idade ou alguma necessidade particular, estável ou provisória (BATISTA, 2010, p.21).

Desde o começo da década de 1970, a violência contra a mulher tem ganhado crescente cuidado e mobilização. A problemática inclui diversas manifestações, relativas a situações como: agressões físicas e sexuais, assassinatos, estupro, abusos emocionais, mutilação genital, prostituição forçada, violência racial, por causa de dote ou por opção sexual. A agressão pode ser realizada por diferentes perpetradores: companheiros, parceiros, parentes familiares, conhecidos, desconhecidos ou agentes do Estado.

De acordo com princípios regulares competentes é perceptível a compreensão de que o marido, culturalmente, tenta estabelecer o seu poderio de macho. Ainda tendo as distinções biológicas e psíquicas, os pesquisadores têm protegido a ideia da existência de aspectos comuns que juntam homens e mulheres, assegurando que a ação do Direito é essencial para disciplinar as normas de conduta e, também, proporcionar regras que tratem das peculiaridades de ambos os gêneros da espécie humana (TEIXEIRA, 2010).

Segundo Monteiro (2014), a própria mulher, de acordo com a história, tem “aceitado” o lugar e função de submissa ao homem. A naturalização dessa opressão reflete na submissão dessas mulheres, que por vezes, concordam com atitudes machistas e, outras muitas, não veem outra alternativa diferente da aceitação das condições do homem, para a manutenção da relação ou mesmo da vida. Isto se traduz na obediência e submissão da mulher



e na legitimação do direito do homem sobre esta, que apesar de estar ultrapassada para os nossos tempos, é realidade de muitas (MONTEIRO, 2014).

Depois da metade do século XX é que apareceram as primeiras experiências de “desnaturalizar” essa relação de superioridade do homem e obediência e dependência da mulher, que encontram apoio no fator biológico (RIBEIRO et al., 2012).

Os primeiros ensaios de desnaturalizar essas funções apareceram depois da “segunda metade do século XX, quando as relações entre homens e mulheres passaram a serem vistas, estudadas e compreendidas como construções sociais, sendo rejeitadas as explicações tradicionais biologistas” (MONTEIRO, 2014 p. 02), que encontram como fundamento um denominador comum para explicar vários modos de subordinação, entre essas a questão de que a mulher tem filhos e os homens a força física superior.

As desigualdades de gênero provêm de uma edificação sociocultural que não acha respaldo nas diferenças biológicas oferecidas pela natureza. Um processo de domínio começa a ver como natural uma desigualdade socialmente edificada, ambiente fértil para ações de discriminação e agressão que se “naturalizam” e se incorporam as dia-a-dia das muitas mulheres. As relações e o ambiente no cerne das famílias foram de acordo com a história interpretados como restritos e privados, dando a benevolência e a não punição.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que se trata dos últimos anos da década de 1980, 63% das violências físicas contra as mulheres ocorrem dentro de casa e são exercidas por indivíduos vinculados a elas por relações afetivas. Na maior parte das ocorrências, os autores dos atos violentos são maridos ou parceiros que desobedecem e transgredem os direitos humanos de suas mulheres e parceiras (RIBEIRO et al., 2012).

Outro número alarmante, de acordo com a pesquisa referenciada, é que aproximadamente 11% das brasileiras já foram agredidas pelo menos uma vez, e de todos os casos investigados, 31% das mulheres narraram algum tipo de violência nos 12 meses antes, da investigação, ou seja, violências ocorridas de modo repetitivo. Desse modo, por meio de uma ação afirmativa como a que busca a Lei Maria da Penha, pretende-se atingir a equidade social e a igualdade entre homens e mulheres

No Brasil, um dos maiores progressos nesse tema foi a criação da Lei Maria da Penha. Depois da divulgação do exemplo da vida de uma biofarmacêutica (cearense, que durante seu matrimônio passou por diversas tentativas de homicídio, ficando paraplégica), Maria da Penha lutou por 15 anos para que o seu atacante fosse aprisionado. Desde então, seu nome dado à lei que tem auxiliado muitas vítimas que passam por esse problema (RIBEIRO et al.,2012).

Essa violência não está inserida somente no cotidiano de algumas relações matrimoniais. Há ocorrências em que as mulheres sofrem a violência não apenas por seus parceiros, mas também por seus irmãos, namorados, pais e até desconhecidos. No Brasil, a Violência contra a Mulher ainda é uma ocorrência a ser pesquisada e combatida.

É interessante observar que a maior parte dos brasileiros conhece alguma mulher que é ou foi vítima, de algum modo, seja vítima de violência física ou psicológica. Na ideia de violência contra a mulher há certa naturalidade (RIBEIRO et al.,2012).

Conforme a Pesquisa Mulheres Brasileiras nos Espaços Público e Privado que foi feita em 2010 por a Fundação Perseu Abramo em parceria com o SESC, por volta de 80% das mulheres e 80% dos homens, já escutaram alguma coisa referente da lei e têm uma boa percepção a respeito dela. Ainda conforme a pesquisa, 91% dos homens colocam que agredir mulher é errado em qualquer circunstância, versus 8% que admitem já terem agredido.

Desse modo, os números apontam que a cada cinco mulheres, uma já sofreu agressão de alguma maneira pelo seu parceiro, por algum parente ou, por um desconhecido. Dentre as principais razões para que as mulheres não denunciem os responsáveis pela agressão estão: o medo, a falta de informação, reprodução social e tradicional de uma cultura de dominação do homem.

As consequências dos agravos na vida da mulher são marcadas pela baixa da autoestima, pelo medo, pelo isolamento social e até pela incorporação do sentimento de culpa. Surge com maior frequência, o sentimento de temor que paralisa e impede a mulher de buscar ajuda, bem como a atitude de diminuição do abuso na qual a mulher tende a minimizar a situação de violência em função de fatores como medo, falta de informação e de consciência sobre o que constitui realmente violência, e ainda pelo desejo de crer que o parceiro não é tão mau. (MONTEIRO, 2014).

No que diz respeito a isso, é relevante ressaltar que os noticiários revelam frequentemente, mulheres que são brutalmente violentadas por terem denunciado os responsáveis pela agressão. Nessa perspectiva, o que pode iniciar com uma “simples” agressão verbal, pode assumir dimensões incontroláveis depois da primeira agressão física. Assim, “a violência é uma escalada perigosa que tende a crescer e no geral inicia com agressões verbais, passando para as físicas e/ou sexuais, atingindo seu ponto máximo no homicídio.” (MONTEIRO, 2014).

Os conceitos positivos e negativos que segue as determinações de masculinos e femininos acumulam a muitos anos, tendo sido culturalmente alcançados.

De acordo com Camargo (2000, p.128): Os maus-tratos infligidos à mulher representam em perdas significativas na saúde física, sexual, psicológica e nos componentes sociais, este último como rede de apoio para qualidade de vida. A mulher vitimada evita denunciar e se isola dos sistemas de apoio, o que a torna ainda mais dependente do seu agressor.

Os diferentes tipos de violência feitos contra mulheres nem sempre são reconhecidas como tal, pelo fato de estarem incorporadas pelo senso comum penetradas nas relações sociais. De acordo com Welzerlang (apud SAFFIOTTI, 2004, p.84) a violência “é o primeiro modo de regulação das relações entre os sexos”, a agressão é uma revelação de relações de poder desiguais que induzem a superioridade e o preconceito contra mulheres pelos homens. Essa violência destrói, estaciona e na maioria das vezes a impede de agir.

Nesse sentido, o Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra as Mulheres (2007) parte do entendimento de que a violência se constitui em um fenômeno de caráter multidimensional, que requer a implementação de políticas públicas amplas e articuladas nas mais diferentes esferas da vida social, como na educação, no mundo do trabalho, na saúde, na segurança pública. O referido documento apresenta uma estratégia de gestão que orienta a execução de políticas de enfrentamento à violência contra mulheres, no sentido de garantir a prevenção e o combate à violência.

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo no Brasil, uma mulher é espancada a cada 15 (quinze) segundos, e em 70% (setenta por cento) dos casos o agressor é uma pessoa com quem ela mantém ou manteve algum vínculo afetivo (A mulher nos espaços públicos e privados,

Fundação Perseu Abramo, 2001), outro dado relevante é que 33% (trinta e três por cento) das mulheres apontam a violência contra as mulheres dentro e fora de casa como o problema que mais preocupa a brasileira na atualidade (Percepção e reações da sociedade sobre a violência contra a mulher. Ibope/ Instituto Patrícia Galvão, 2006). Embora muitos avanços tenham sido alcançados com a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), ainda assim, hoje, contabilizamos 4,4 (quatro virgula quatro) assassinatos a cada 100 (cem) mil mulheres, número que coloca o Brasil no 7º (sétimo) lugar no ranking de países nesse tipo de crime.

A constituição Federal de 1988 prescreveu que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição” (Art. 5º, I, CF). A Lei Maria da Penha Nº 11.340/2006, surgiu como um mecanismo apto ao fazer valer os direitos da mulher e cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

No caminho para a contenção das violências, tem-se ainda os movimentos sociais e Organizações não Governamentais que lutam não somente pelas conquistas já citadas, mas pela emancipação da mulher, condições que contribuam para o seu empoderamento promovendo a igualdade de gênero.

## Considerações finais

As mulheres em várias partes do mundo têm conquistado seu espaço a duras penas, o patriarcado como base da condição masculina coloca a mulher na posição de dominação e submissão ao homem. Desde a antiguidade a mulher é vista como boazinha, sensata, donas de casa, mães e esposas exemplares. Enquanto os homens saíam de casa em busca da provisão do alimento.

O machismo como característica peculiar dos homens reduziu as mulheres a meros estereótipos e na maioria das vezes deixaram marcas e sequelas, a condição de mulher não era propícia a reivindicações, durante muito tempo, sendo o sexo frágil só lhes restavam calar-se até mesmo encarar com normalidade os abusos dos homens. Isto se constitui como base da violência vivenciada pela mulher em nossa sociedade.

Muitos são os desafios, mesmo com a conquista da Lei Maria da Penha que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, não se consegue acabar com a violência, é preciso uma rede de

atendimento mais fortemente ligada para que essas mulheres se sintam protegidas e atendidas em sua integralidade.

Se faz necessária uma ação integrada de diferentes setores sejam eles públicos, privados e sociais para unir e fortalecer os esforços. É com essa perspectiva que diversos organismos têm se mobilizando a nível nacional, estadual e municipal no sentido de arregimentar o maior número possível de atores para aderir ao enfrentamento da Violência Contra a Mulher.

Apesar de todo esse aparato jurídico os direitos que assistem às mulheres foram alvo de um passado preconceituoso que, ainda hoje, traz reflexos para sua realização material, de modo que se torna necessário sistematicamente construir nos espaços de ensino superior reflexões sobre temáticas dessa natureza, sendo estes acadêmicos agentes multiplicadores na desconstrução de conceitos construídos ao longo do tempo, bem como fortalecerão outros espaços propiciando reflexões diversas, que incidirá nos indicadores sociais de minimização do ciclo da violência, vivenciando no cotidiano das relações sociais.

As relações sociais, nitidamente, estão além das violências e estas, por sua vez, vão mais além do que as agressões físicas, trata-se aqui de todo o contexto de desigualdades travados que refletem em dificuldades atuais ou mesmo, na falta do atendimento das demandas.

## Referências

BATISTA, Marciana L. de Araújo. **Violência doméstica contra a mulher na cidade de Santo Antônio de Lisboa: naturalização e banalização**. Picos, 2010. Monografia.

BRASIL, Presidência da República. **Lei Maria da Penha, nº 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Conheça a lei que protege as mulheres da violência doméstica e familiar. Secretaria de Políticas para as Mulheres Presidência da República. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/docs/PNPM.pdf>. Acessado em 02 de outubro de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Programa de Prevenção, Assistência e Combate à Violência Contra a Mulher – Plano Nacional: diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://200.130.7.5/spmu/docs/dialogo\\_violencia.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/dialogo_violencia.pdf). Acessado em 02 de outubro de 2014 (b).

CAMARGO, Márcia. Violência e Saúde: ampliando políticas públicas. **Jornal da Redesaúde**, São Paulo, n.22, p. 6-8, nov. 2000.

CAVALCANTI, Stela. **Violência doméstica: Análise da Lei Maria da Penha**. Bahia: Juspodium. 3ª ed. 2007.

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza. SOUZA, Ívis Emilia de Oliveira. **Vivência da violência conjugal: fatos do cotidiano**. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acessado em outubro de 2014.

RIBEIRO, Paulo Roberto; MARQUES, Diana; MAGALHÃES, Luana; NUNES, Rayane; MAIA, Sâmia; MARTINS, Wilton. Violência Contra a Mulher. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, CE. **Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIX Prêmio Expocom 2012–Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação**.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. Fundação Perseu Abramo, (Coleção Urgente), 2004.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia do conhecimento**. 7ª edição. Rio de Janeiro. Lamparina, 2007.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e Diversidade: formação de educadoras/es**. Ed. Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.