

GÊNERO, SEXUALIDADE & GERAÇÃO

INTERSECÇÕES
NA EDUCAÇÃO
E/M SAÚDE

ORGANIZAÇÃO:

FERNANDO POCAHY

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR



EDUNIT

GRUPO TIRADENTES

Luiz Alberto de Castro Falleiros

Mozart Neves Ramos

Conselho de Administração

Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior

Superintendente Geral

Temisson José dos Santos

Superintendente Acadêmico

Ihanmarck Damasceno dos Santos

Superintendente de Relações Institucionais

Saumíneo da Silva Nascimento

Superintendente Administrativo Financeiro



UNIVERSIDADE TIRADENTES

Jouberto Uchôa de Mendonça

Reitor

Amélia Maria Cerqueira Uchôa

Vice - Reitora



EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

Cristiane Porto

Diretora

Ronaldo Nunes Linhares

Gabriela Maia Rebouças

Ricardo Luiz C. de Albuquerque Júnior

Álvaro Silva Lima

Conselho Editorial



ORGANIZAÇÃO:

FERNANDO POCAHY

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR

GÊNERO, SEXUALIDADE & GERAÇÃO

INTERSECÇÕES
NA EDUCAÇÃO
E/M SAÚDE

ARACAJU - SERGIPE



Produção Editorial

Ana Regina - **Revisão**

Mariano Pimentel - **Capa**

Igor Bento - **Diagramação**

Todos direitos desta edição reservados à / Depósito legal à

Editora Universitária Tiradentes

Edunit

Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia

Bloco F - Sala 11 - 1º andar

CEP 49032-490 Aracaju/SE

Telefone (79) 3218 2138

editora@unit.br

www.editoratiradentes.com.br



Editora Filiada à



G362

Gênero, sexualidade e geração: intersecções na educação e/m saúde / organização [de] Fernando Pocahy, Felipe da Silva Ponte de Carvalho, Dilton Ribeiro Couto Junior - Aracaju: EDUNIT, 2018.

464 p. il.; 23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN - 978-85-68102-39-8

<http://dx.doi.org/10.17564/2019.68102-39-8>

1. Gênero. 2. Sexualidade. 3. Educação em saúde 4. Geração. I. Pocahy, Fernando (org).

II. Carvalho, Felipe da Silva Ponte de (org.) III. Couto Junior, Dilton Ribeiro (org.) IV. Título.

CDU: 612.6.057: 316.647.8

SIB- Sistema Integrado de Bibliotecas

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos de autor (lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

GÊNERO, SEXUALIDADE E GERAÇÃO:

DES(A)FIOS NA PESQUISA-----9

Fernando Pocahy, Felipe da Silva Ponte de Carvalho, Dilton Ribeiro Couto Junior

SEÇÃO 1: "REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE GÊNERO, GERAÇÃO E EXPERIMENTAÇÕES DA SEXUALIDADE"

CAPÍTULO 1 -

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO:

DES(A)FIOS PARA NOSSO TEMPO -----15

Fernando Pocahy, Priscila Gomes Dornelles

CAPÍTULO 2 -

"DEPOIS QUE O MARIDO VAI, A LIBERDADE FICA":

GÊNERO, CUIDADO DE SI E A ARTE DE ENVELHECER---37

Luiz Fernando Alvarenga, Dagmar Estermann Meyer

CAPÍTULO 3 -

HOMOSSEXUALIDADE(S) E O PROCESSO DO ENVELHECER:

ENTRE A SALA E A RUA-----63

Gustavo de Oliveira Duarte

CAPÍTULO 4 -

(TRANS)ENVELHECIMENTO:

MODOS DE VIDA NA (TRANS)CONTEMPORANEIDADE---93

Francisco Francinete Leite Junior

CAPÍTULO 5 -

CARTOGRAFIAS DE REDE DE AQUENÇÃO EM GRUPOS

(HOMO)ERÓTICOS NO FACEBOOK: DISSIDÊNCIAS DE

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO-----129

Felipe da Silva Ponte de Carvalho, Richard Roseno,

Fernando Pocahy

SEÇÃO 2: "JUVENTUDES EM INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE"

**CAPÍTULO 6 -
JUVENTUDES, SEXUALIDADES E VIDA
COM HIV/AIDS: O QUE DIZEM OS/AS JOVENS+?-----149**

Jeane Félix

**CAPÍTULO 7 -
MENINAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO SINASE:
SOCIOEDUCAÇÃO E VIGILÂNCIA DO GÊNERO-----173**

Cecilia Nunes Froemming

**CAPÍTULO 8 -
OS EMBATES EM TORNO DO KIT ANTI-HMOFOBIA
DO MEC (2011) E A VITÓRIA CONSERVADORA-----195**

Thalles Amaral, Elizabeth Macedo

**CAPÍTULO 9 -
ESCOLA SEM PARTIDO E SUA MALDITA BENEVOLÊNCIA
CONTRA UMA SUPOSTA IDEOLOGIA DE GÊNERO:
AFINAL, DO QUE AS CRIANÇAS PRECISAM
SER PROTEGIDAS?-----221**

Rafaela Cotta, Fernando Pocahy

**CAPÍTULO 10 -
O FEMINISMO QUE HABITA NUMA MULHER NEGRA
E PROFESSORA: RESIGNIFICANDO A (MINHA)
ATIVIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS
EM SALA DE AULA-----237**

Aline Martins

**CAPÍTULO 11 -
IMAGEM E DISSIDÊNCIA: JUVENTUDES, CULTURA
VISUAL, PRÁTICA EDUCATIVA E PIRUZAL-----259**

Pâmela Souza da Silva, Aldo Victorio Filho, Rodrigo Torres do Nascimento,
Victor Junger Silveira

**CAPÍTULO 12 -
VIDAS (IN) CORRIGÍVEIS, CORPOS QUE (NÃO)
IMPORTAM?: EXPERIMENTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA
INTERPELAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL-----275**

Sandra Maria Alexandre da Silva, Fernando Pocahy

**CAPÍTULO 13 -
A DESPATOLOGIZAÇÃO DAS IDENTIDADES TRANS----291**

Benjamin Braga de Almeida Neves

**SEÇÃO 3: "PEDAGOGIAS, INFÂNCIAS
E REDES EDUCATIVAS"**

**CAPÍTULO 14 -
LÍMITES Y RETOS DE LOS DISCURSOS DE "ATENCIÓN
A LA DIVERSIDADE". APUNTES PARA LA REFLEXIÓN
DESDE EL CASO ESPAÑOL-----311**

Gracia Trujillo

**CAPÍTULO 15 -
INFÂNCIA E CISHETERONORMATIVIDADE-----333**

Thayz Athayde

**CAPÍTULO 16 -
CRIANÇAS NA ESCOLA: CRUZAMENTOS E NEGOCIAÇÕES
DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS-----353**

Ileana Wenez

**CAPÍTULO 17 -
MEDICALIZAÇÃO PARA CORPOS INSUBORDINADOS:
MENINAS EM SITUAÇÃO DE EXPLORAÇÃO SEXUAL E OS
TENSIONAMENTOS DAS LÓGICAS DE PROTEÇÃO-----379**

Monise Serpa, Jane Felipe

**CAPÍTULO 18 -
EXPERIMENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS
DE PESQUISAS COM GÊNERO EM SUAS POSIÇÕES
DISSIDENTES: INFÂNCIAS EM DEBATE-----409**

Dilton Ribeiro Couto Junior

**CAPÍTULO 19 -
CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS-
SABERES DE UMA EDUCADORA DA BAIXADA MARÍTIMA:
NOTAS DE UMA CARTOGRAFIA-ENCONTRO-----429**

Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior,

Felipe da Silva Ponte de Carvalho, Fernando Pocahy

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES-----447

GÊNERO, SEXUALIDADE & GERAÇÃO: DES(A)FIOS NA PESQUISA

FERNANDO ALTAIR POCAHY

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR

A obra que lhes apresentamos reúne pesquisas e estudos, tanto em andamento quanto concluídos, que articulam os marcadores de gênero, sexualidade, raça e geração a partir da contribuição do campo educacional e/em sua interface com a saúde. Participam deste livro os trabalhos de pesquisadoras/es de diferentes regiões do Brasil e do exterior. Tais trabalhos movimentam análises(-intervenções) que privilegiam leituras interseccionais nos/com os cotidianos escolares e socioeducativo, redes de sociabilidade e nas políticas de currículo e, de forma mais ampla, no âmbito das políticas públicas para a educação e saúde.

Nosso livro busca visibilizar estudos que tomam o marcador da idade como um elemento indissociável nas formas de regulação do gênero e da sexualidade. O lócus privilegiado nas análises que compõem a obra colocam ênfase nos diversos espaços-tempos educativos desde onde se estabelecem formas de governo do/a outro/a (FOUCAULT, 2014) e(m) produção da identidade e diferença (SILVA, 2013). Nessa obra, esses espaços-tempos discutidos/ analisados, para citar alguns, incluem espaços de privação de liberdade, instituições educacionais de diversas localidades brasileiras e redes sociais digitais. Com isso buscamos

contribuir para a composição de homologias críticas sobre o marcador geracional na sua imbricada relação com gênero, raça, sexualidade e região.

Nosso livro traz elementos reflexivos que, longe de se esgotarem, nos impulsionam a analisar as complexas tramas dos cotidianos sociais ao focalizar os diferentes marcadores de identidade e diferença.

Os recursos que possibilitaram a reunião dos trabalhos para esta publicação advém de um programa de pesquisa que se iniciou há mais de dez anos (POCAHY, 2006), incluindo uma série de pesquisas realizadas até então abordando a intersecção entre gênero, sexualidade e geração, atualmente contando com o apoio institucional do CNPq e da Faperj e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística - PROCIÊNCIA. A pesquisa “Gênero, sexualidade e envelhecimento”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), é aqui o disparador da problematização da idade como um dispositivo (POCAHY, 2011) que põe em funcionamento/faz funcionar e instaura posições de sujeito.

Nesta obra não encontraremos apenas uma discussão sobre o envelhecimento, mas um plano de análises que tomam a geração/idade como produtivo marcador nos processos de subjetivação. Marcador esse que não possui eficácia senão que articulado a gênero, raça e/ou sexualidade, entre outras formas de interpelação do sujeito na contemporaneidade.

A primeira seção de capítulos, intitulada “Reflexões e análises sobre gênero, geração e experimentações da sexualidade”, inicia com o texto “Gênero, Sexualidade e envelhecimento: des(a)firos para nosso tempo”, de Fernando Pocahy

e Priscila Gomes Dornelles, analisando a produção discursiva de gênero e sexualidade a partir das experiências minoritárias e designadas LGBT, em um contexto de exceção. Logo em seguida, Luis Fernando Alvarenga e Dagmar Estermann Meyer, a partir do texto “Depois que o marido vai, a liberdade fica: gênero, cuidado de si e a arte de envelhecer”, nos apresentam articulações sobre a questão do envelhecimento a partir de experimentações da heterossexualidade. Já o texto de Gustavo de Oliveira Duarte, “Homossexualidade(s) e o processo do envelhecer: entre a sala e a rua”, propõe-nos um encontro com homens gays idosos a partir de uma coletividade que reflete sobre os entre-espacos de experimentação da sexualidade. Em seguida, o trabalho de Francisco Francinete Leite Junior, “(Trans)envelhecimento: Modos de Vida na (Trans)contemporaneidade”, tece reflexões em torno da produção de performatividades de gênero e das experimentações da sexualidade na experiência interseccional da travestilidade e envelhecimento em contextos fortalezeneses. No rastro das experimentações, Felipe da Silva Ponte de Carvalho, Richard Roseno e Fernando Pocahy, através das “Cartografias de redes de aquendação em grupos (homo) eróticos no Facebook: dissidências de gênero, sexualidade e envelhecimento”, acompanham sociabilidades eróticas na cibercultura, a partir de grupos de Facebook onde a figura do sujeito idoso ocupa lugar central nos agenciamentos do desejo e do prazer.

“Juventudes em interseccionalidades de gênero, raça e sexualidade” marca a segunda seção do livro, que é composta com o capítulo de Jeane Félix, “Juventudes, sexualidades e vida com hiv/aids: o que dizem os/as jovens+?”, em importante reflexão sobre as experimentações da sexualidade de jovens vivendo com hiv. Cecilia Froemming sequen-

cia a discussão a partir das formas de tutela e regulação de gênero em experiências socioeducativas no texto “Meninas privadas de liberdade no SINASE: socioeducação e vigilância do gênero”. Em seguida, Thalles Amaral e Elizabeth Macedo, no texto “Os embates em torno do kit anti-homofobia do MEC (2011) e a vitória conservadora”, analisam os efeitos de uma política pública para a educação e a panaceia moral em torno dela, com especial atenção a sua relação com as juventudes. Rafaela Cotta e Fernando Pocahy, em aproximação, discutem as proposições do programa escola sem partido no cotidiano da educação de jovens a partir do texto “Escola Sem Partido e sua maldita benevolência contra uma suposta ideologia de gênero: afinal, do que as crianças precisam ser protegidas?”. Já no texto de Aline Martins, “O feminismo que habita numa mulher negra e professora: resignificando a (minha) atividade docente a partir das vivências em sala de aula”, contribui com uma discussão sobre juventudes e relações de gênero a partir da experimentação de uma educadora negra em uma escola pública no Rio de Janeiro. Pâmela Souza da Silva, Aldo Victorio Filho, Rodrigo Torres do Nascimento e Victor Junger Silveira, no texto “Imagem e dissidência: juventudes, cultura visual, prática educativa e piruzal”, nos convidam a ouvir, ver e sentir as imagens das juventudes, nos levando também a medir e esgarçar possibilidades e competências investigativas e narrativas. Sandra Maria Alexandre da Silva e Fernando Pocahy, no capítulo “Vidas (in) corrigíveis, corpos que (não) importam?: Experimentações da sexualidade na interpelação da deficiência intelectual”, nos apresentam os resultados de uma pesquisa em que acompanhou elementos da gestão sociomédica, jurídica e familiar da sexualidade de jovens

narrados como deficientes intelectuais. Benjamim Braga de Almeida Neves abre com seu capítulo “A despatologização das identidades trans” o urgente debate sobre a despatologização do gênero e da sexualidade, a partir da experiência política e cultural da transexualidade.

A terceira e última seção de nosso livro “Pedagogias, infâncias e redes educativas” inicia com o trabalho de Gracia Trujillo, professora da Universidade Complutense de Madri, sobre “Límites y retos de los discursos de ‘atención a la diversidad’- Apuntes para la reflexión desde el caso español”, que nos oferece importante análise sobre a produção de pedagogias de gênero e sexualidade desde o contexto onde vem realizando suas pesquisas. Posteriormente, é apresentada a experiência discursiva da transexualidade e infância do trabalho de Thayz Athayde, que debate sobre as políticas de atenção e produção da diferença no texto “Infância e cisheteronormatividade”. O trabalho é seguido das contribuições de Ileana Wenez sobre a cultura heteronormativa e dissidências de gênero nas brincadeiras na escola com o texto “Crianças na escola: cruzamentos e negociações de gênero nas brincadeiras”. Monise Serpa e Jane Felipe discutem em seu capítulo a “Medicalização para corpos insubordinados: meninas em situação de exploração sexual e os tensionamentos das lógicas de proteção”, problematizando os desafios do cotidiano da educação infantil, tomando como mote a sexualidade e a cultura da pedofilização. Dilton Ribeiro Couto Junior, com o texto “Experimentações teórico-metodológicas de pesquisas com gênero e sexualidade em suas posições dissidentes: infâncias em debate”, assinala as diferentes experimentações do sentido de infância a partir das interpelações normativas de gênero e sexualidade. Sara Wagner Pimenta Gonçalves Junior, Felipe

da Silva Ponte de Carvalho e Fernando Pocahy, no trabalho que encerra essa obra “Copos, gênero e sexualidade nas práticas saberes de uma educadora da baixada marítima: notas de uma cartografia-encontro”, discutem a partir das interlocuções discursivo-desconstrucionistas as experimentações de uma trans educadora no cotidiano escolar com alunos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73-102, 2013.

POCAHY, Fernando. **A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POCAHY, Fernando. **Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento**. 2011. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO: DES(A)FIOS PARA NOSSO TEMPO¹

FERNANDO ALTAIR POCAHY
PRISCILA GOMES DORNELLES

Sobre o governo da idade: uma rápida introdução

Múltiplos discursos e sujeitos sociais participam da agonística social da velhice no Brasil contemporâneo. Entre esforços associativos, pesquisa acadêmica e trabalho governamental, porém poucas ainda são as certezas sobre os rumos do envelhecimento. Das evidências demográficas (eixo privilegiado nas macroanálises, sobretudo econômicas e de políticas sociais) temos informação de que somos um país cuja população envelhece a passos largos, tendo a

¹ Parte considerável deste capítulo foi publicada nos Anais da 38ª Reunião da ANPED (POCAHY, F; DORNELLES, 2017) e uma versão ampliada pode ser consultada no periódico *Journal of Studies on Citizenship and Sustainability* ((POCAHY, F; DORNELLES, 2017).

expectativa de vida atingindo atualmente a faixa de 75,44 anos, quando há menos de 15 anos estimava-se a marcada 69,83 anos (IBGE, 2016).

Com os índices de longevidade cada vez crescentes², equiparando o quantitativo de idosos(as) à presença de jovens (assim como em outros países em desenvolvimento), a emergência dessa população (e de uma população a gerir, nos termos foucaultianos) não apenas expõe os efeitos estruturais de um suposto peso ao sistema previdenciário ou outras mazelas da racionalidade economicista - como aquelas que impõem custos pesados à saúde: ela revela que a razão econômica governamental vem sendo regida por assumido neoliberalismo. Racionalidade essa que prontamente se acopla aos discursos-práticas que estimulam desprezo e ódio pela velhice, rubricada como fardo social.

Destarte esse cálculo de estado sobre a velhice operar em simplificações sobre os desafios éticos, estéticos e políticos que o envelhecimento nos oferece, o reflexo de múltiplas gerações convivendo juntas em muitos grupos e estratos sociais nos apresentam importantes tensões na produção de identidade e diferença. Os fluxos sociais e culturais envolvendo as novas gerações de idosos e de idosas e o quadro intergeracional convocam a sociedade brasileira a refletir sobre os

2 A questão da longevidade é uma velha preocupação moderna, posicionada nos termos de controle populacional. Como já adiantara Foucault em 1976 "Se tratará del problema de la vejez, muy importante desde principios desde siglo XIX (en el momento de la industrialización), del individuo que, por consiguiente, queda fuera del campo de capacidad, de actividad. En relación con estos fenómenos, la biopolítica va a introducir no sólo instituciones asistenciales (que existían desde mucho tiempo atrás) sino mecanismos mucho más sutiles, económicamente mucho más racionales que la asistencia a granel, a la vez masiva y con lacunas, que estaba esencialmente asociada a la Iglesia. Vamos a ver mecanismos más racionales, de seguros, de ahorro individual y colectivo, de seguridad, etcétera." (2006 [1976], p. 221).

processos educativos, tecnologias e ciência, políticas públicas e suas práticas culturais. É desde essa trama (bio)política e cultural por onde (re)emerge a sexualidade como uma questão a compor os processos de gestão da vida das pessoas idosas – ao que Debert (1999) denomina gestão da velhice.

Foco da governamentalidade contemporânea, associada aos discursos sobre qualidade de vida, a tutela e a incitação definem o que deve ou pode ser considerado um corpo viável e possível através de forte apelo à saúde sexual (longeva). No entanto, esse apelo negligencia a dimensão crítica sobre a sexualidade como dispositivo ou o gênero como ideal regulatório. A erótica (ético-estético-política) da(s) sexualidade(s) da/na velhice é assim sequestrada de suas possibilidades de experimentação em nome de uma vida em normalidade.

Assim, se de uma parte os idosos e as idosas são convidados/as a viver a sexualidade como expressão e reflexo de uma vida saudável, essa gestão não conhece outras lentes que aquelas da hetero(cis)normatividade³ e da heterossexualidade compulsória (RICH, 2010). O corpo idoso é convidado a dar mais de si tanto *na cama* quanto nos seus indicadores de saúde, interpelado pelos regimes de tutela e vigilância governamental e/ou familiar. E, por isso, concordamos com Bozon (2009) quando afirma que “(...) as gerações idosas de hoje praticam um repertório mais largo do que aquelas de ontem, na medida em que elas passaram sua vida adulta em um contexto de ampliação das possibilidades e de diversificação dos percursos afetivos” (p.125).

3 A cisnorma consiste na manutenção de privilégios dirigidos a pessoas supostamente consideradas coerentes ao sistema corpo-gênero (anátomo-gendradas), como afirma Viviane Vergueiro (2014) citada por Dumaresq (2016, s/p).

Mas a concordância por ora é apenas parcial, pois se essas novas possibilidades existem também em nosso contexto social, elas estariam quase sempre localizadas sobre as diferentes expectativas de vida relacionadas a homens e mulheres cisgêneros e heterossexuais. A realidade de pessoas interpeladas pela insígnia LGBT em geral é ainda tabu, sua intersecção⁴ com a velhice não encontra representação positiva sequer entre os pares mais jovens (outros sujeitos igualmente abjetados).

A velhice como interpelação abjeta

Vidas interpeladas como abjetas, vidas tornadas precárias (BUTLER, 2005a): diversas instâncias na cultura e sociedade brasileiras tutelam, humilham e constroem as pessoas na velhice - e mais violentamente ainda a partir da intersecção com os marcadores de raça, classe, deficiência, local/região de moradia, gênero e sexualidade. Reforçam-se desse modo as marcas da heteronormatividade na experiência do envelhecimento, interseccionadas com outros marcadores sociais de identidade e diferença. É desde essas tramas que pessoas trans, lésbicas, bissexuais e gays idosas experienciam posições como 'não-sujeitos'. Em nação supostamente alegre e disposta, mas nada cordial, abaixo da linha do equador, o diferente é sempre o outro - e é onde as diferenças tendem a ser neutralizadas, muitas delas torna-

4 A interseccionalidade como conceito-prática feminista articula distintas formas de dominação e posições de desigualdade, produzidas pelos discursos de gênero, raça, idade, localidade e sexualidade. Segundo Bilge (2009), a ideia de interseccionalidade vai além de um simples reconhecimento da multiplicidade de sistemas de opressão. Ela opera por consubstancialidade desses marcadores.

das desigualdades e artifícios para a exclusão e extermínio.

Por esse motivo, e entendendo que as representações que movimentam o envelhecimento se constituem como práticas que “inventam sentidos que circulam e operam, nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEITA *et al*, 2003, p.23), a questão-guia do projeto que viemos desenvolvendo com o apoio da Faperj-JCNE 2014-2018 e do CNPq/CHS-2014-2017 se dirige a pensar quais são as vidas-corpos (re) clamados (e como são produzidas) nas reivindicações por direitos de pessoas LGBT entre outras minorias sexuais e de gênero?, tomando isso como a demarcação de um horizonte (programa) de pesquisa (POCAHY; NARDI, 2007; POCAHY; DORMELLES, 2010; POCAHY, 2011).

Essa demarcação se faz necessária por conta dos efeitos que privilégios de raça e gênero e/ou capacidades físicas produziram no caminho da pesquisa e da intervenção social nas questões LGBT. Afinal, muitos sujeitos foram deixados à margem nos vários espaços-tempos de luta pelo reconhecimento social das minorias sexuais e de gênero, já nos advertiram os estudos *queer* e interseccionais. E no caso brasileiro, lócus privilegiado do trabalho em tela, demoramo-nos a perceber as diferenças que nos desigualavam e apartavam internamente, pois tivemos muita dificuldade em reconhecer que muitos dentre nossos/as companheiros/as foram subalternizados/as e apagados/as por força do que conhecemos hoje por cis(hetero/homo)normatividade, bem como histórico racismo à brasileira (que insiste em ser negado, aplacado com a suposta democracia racial).

Além disso, associam-se a nossas lentes trincadas na pesquisa e na intervenção social discursos que fortalecem

privilégios capacitistas e regionais (econômicos, políticos, tecnológicos e científicos). À margem da margem posicionam-se como abjetos, forcluídos também de qualquer representação da velhice transgêneros ↔ deficientes ↔ negras/negros ↔ indígenas ↔ nordestinas/nortistas.

As apostas interseccionais estão nos conduzindo ao aprendizado de outros horizontes discursivos, epistemológicos e políticos. E mesmo que essa não seja a realidade em toda a pesquisa e intervenção social no contexto nacional, muitos grupos de pesquisa e atenta militância social interseccional têm, de fato, assumido posturas reflexivas - ao menos a conceber a articulação de certos marcadores. Os fundamentos desse tensionamento se expressam na aposta de que a idade que levamos (que marca e localiza nossos corpos-vidas) é forma também de dar inteligibilidade ao que pode ser considerado como uma vida possível socialmente em termos de gênero e sexualidade (POCAHY, 2012; POCAHY; DORNELLES, 2014). Logo, as idades da vida não podem ser compreendidas-analisadas sem articulação com outros marcadores sociais, tampouco serem compreendidas em suas formas vividas-sentidas-percebidas, sem que haja uma chave analítica (pós-)crítica, contexto-dependente (MEYER, 2014) e interseccional (BILGE, 2009; VIGOYA, 2011).

A necessidade de que se compreendam os dispositivos políticos institucionais e os arranjos culturais que interpelam as subjetividades-corpos minoritários, leva-nos a recusar de pronto qualquer sombra de universal sobre o envelhecimento ou mesmo tomarmos as identidades LGBT como *scripts* para as subjetividades. Já se sabe que essas são categorias em disputa e identidades que vêm sendo colocadas sob suspeita. A velhice, desse modo, não pode ser

entendida como uma experiência prontamente compartilhável (ou um referente populacional puro), reduzida a uma palavra, imagem, representação. Ela em si mesma não existiria, senão como ficção discursiva, política e cultural situada em jogos específicos de saber-poder.

Logo, como experiência fabricada em nossos espaços-tempos de saber-poder, como disputa no plano do discurso, a velhice é performativa (POCAHY, 2011). Depreende-se disto que as idades organizam a vida nos termos de um dispositivo, como forma de conferir status de 'humanidade' sob diferentes condições político-culturais, ao mesmo instante em que os efeitos do racismo e da heteronormatividade se tornam possíveis em uma trama discursiva movimentando os sujeitos em posições de normalidade e assujeitamento a um ideal regulatório (POCAHY, 2012). Afinal, uma norma se exerce no mesmo instante em que se a fábrica, isto é, em que é ficcionada, produzindo no jogo de sua citacionalidade materialidades discursivas.

Nos termos de Foucault (2001), essa média comum passa a assumir um caráter de valor para algo (instituição, grupo, coletivo) e/ou alguém (indivíduo). Logo, o sujeito pensado como o possível de ser manejado e veiculado neste jogo de saber-poder não pode ser imaginado fora de uma "ordem" e de um jogo de comparação, entre semelhanças e oposições. É dessa forma que um conjunto discursivo atribui medida, *status* de algo possível e representável, assim que inventaria anomalias, taxonomiza os sujeitos e constitui paisagens subjetivas e sociedades dentro de sociedades, produzindo então outros mundos e microrregiões ou territórios e paisagens de sociabilidade. Muito provavelmente nesses termos que a norma pode ser concebida como re-

alidade política (EWALD, 1993), como uma ficção que produz um campo de possíveis semelhantes ou aproximados, que fazem algo se articular em termos organização política e cultural das sociedades.

Compreende-se que a norma ao assumir o movimento de um princípio de conformidade (FOUCAULT, 2000) pode produzir uma vida abjeta, no mesmo instante em que ela deixa brechas para a sua contestação e formas de ressignificação; pois a norma se faz em um jogo de disputa, enfrentamentos, dissidências, sua contingência é sempre política, marcada pela agonística como experiência de “incitação recíproca e de luta; tratando-se, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente” (FOUCAULT, 1995, p.245).

As formas de regulação da velhice, a maximização do tempo produtivo dos sujeitos e o alargamento da expectativa de vida (mais o tempo útil de benefício da aposentadoria) indicam que o corpo vem sendo progressivamente investido em sua excelência e extensão de vida. Assim como às fases da vida enquanto regimes discursivos se acrescentam hoje etapas e expectativas de vida em escalas de gerenciamento, por exemplo, a quarta idade, quinta idade – idosos jovens, idosos, idosos velhos. Segundo Debert (1999):

A característica marcante deste processo é a valorização da juventude, que é associada a valores e a estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. A promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. As oposições entre o ‘jovem velho’ e o ‘jovem jovem’ e entre o ‘velho jovem’ e o ‘velho velho’ parecem

ter se constituído em formas privilegiadas de estabelecer laços simbólicos entre indivíduos, em um mundo em que a obliteração das fronteiras entre os grupos é acompanhada de uma afirmação, cada vez mais intensa, da heterogeneidade e das particularidades locais. (p.125).

Outra perspectiva encontra-se no argumento de Eribon (2003), quando conduz-nos a problematizar os estigmas que se associam aos jogos normativos das performances de gênero:

Se hoje temos imagens da homossexualidade menos desvalorizantes e menos hostis que antes, elas são difundidas graças notadamente ao cinema, à televisão e à publicidade, parece que isto diz respeito em boa parte somente a homens e mulheres bastante jovens, salvo quando se trata de personalidades reconhecidas. (2003, p. 22)

No entanto, pode-se dizer que estas representações não são fixas e ou que se mantenham perenes ou apaziguadas. A evidência disso se encontra na ideia de que uma operação de forclusão não se exerce de uma vez por todas e de que é nas brechas discursivas onde uma erótica da ‘velhice’ escapa. O argumento de Butler corrobora esta perspectiva sobre as possibilidades de rachadura discursiva. Segundo ela, a forclusão “deve ser repetida para que seu poder e sua eficácia sejam consolidados” (2004, p.218). Isto é, este caráter de processo e não de determinismo é o que garante a possibilidade de viver o corpo “velho” como desejável, superfície plena de condições para experimentações e prazeres.

Se a representação monstruosa/abjeta sustenta a moralidade das aparências da normalidade, produzindo o indizível sobre uma erótica e cidadania para a velhice, esse enunciado não tem eficácia senão desde um campo de lutas ou de confronto de significados muito particulares e abertos a operações de (re)citação. E é por isso e nesse momento que podemos compreender a possibilidade de que a linguagem faz algo deslizar, deixando o sujeito escapar – ou decidir, em certa media, que discursos o habitarão – ou o que seu desejo suporta abitar. Alguma agência é sempre possível. Não no sentido de que a agência seja algo do qual o sujeito é naturalmente portador, mas como um contingenciamento que põe em funcionamento certos modos de agir.

O envelhecimento das minorias sexuais e de gênero: novas questões no ativismo e pesquisa

A experiência do viver com o HIV e a AIDS, algumas delas relacionadas à complexidade própria dos regimes terapêuticos, colocou também para a agenda acadêmica e para o ativismo o tema do envelhecimento, sugerindo complexidades na cultura da assistência e prevenção. Ou seja, como as pessoas idosas vivendo com HIV ou que foram infectadas pelo vírus estão vivendo e quais são os caminhos que a prevenção e o tratamento exigem na velhice e sua intersecção com gênero, sexualidade e raça? De outra parte, os tensionamentos na cultura da sexualidade e relações de gênero tem reposicionado o sujeito interpelado velho na dimensão do erotismo, desafiando as políticas de prevenção e promoção da saúde.

Na perspectiva das políticas de prevenção, em 2003, o grupo LGBT Nuances – Grupo pela Livre Expressão Se-

xual, situado na cidade de Porto Alegre, lança campanha de saúde para a população de gays idosos. Essa foi a primeira abordagem nacional a encarar o tema da homossexualidade e envelhecimento. *Intitulada Prazer não tem idade* (NUANCES, 2003) a campanha reflete o cotidiano de homens gays na experiência urbana, sobretudo desde a perspectiva das sociabilidades eróticas, notadamente intergeracionais - seja com cenas envolvendo garotos de programa, seja nas interações entre homens idosos e outros idosos e rapazes, sem alguma indicação de intermediação financeira.

Por volta da mesma época, em 2006, o ativista Ricardo Aguiaras intervém na Parada LGBT de São Paulo com um cartaz conclamando a visibilidade para os idosos. A imagem do cartaz correu as redes virtuais no país, reivindicando o reconhecimento nos termos Gays idosos também são gostosos (MARINHO, 2016).

Note-se que as intervenções quase sempre refletem o ponto de vista da reivindicação ao prazer e a visibilidade dos corpos marcados como desprezíveis, mas ainda dentro de uma cultura cisgênero gay e branca. Esse movimento de abordagem do envelhecimento oferece uma olhar quase que exclusivamente movimentado na experiência de homens, refletindo a tradicional forma de atuação política que, em que pesem os termos, se constitui em parte o privilégio masculino; mas também porque o agente da visibilidade da temática parece ter sido a questão da AIDS, mesmo que ela ainda não tivesse assumido tanta evidência nos termos de uma resposta do Estado ou da Sociedade Civil.

De outra parte, os trabalhos de pesquisa que se seguiram depois de segunda metade dos anos 2000 e publicados em periódicos nacionais anunciam apostas produtivas so-

bre as experimentações da sexualidade e envelhecimento, oferecendo importantes chaves interpretativas sobre o tema (SIQUEIRA, 2008; HENNING, 2008; MOTA, 2009; PAIVA, 2009; ALVES, 2010; SIMÕES, 2011; SAMMARCO; FROCHLICH, 2011; POCAHY, 2012; BRIGEIRO; DEBERT, 2012; KERRY; LAGO 2013; LACOMBE, 2013; CARDOSO, 2013; SAGESSE, 2014; HENNING, 2014; PASSAMANI, 2011; SAMARCO, 2015, SEFFNER; DUARTE, 2015; ZAMBONI, 2015; LEITE JR, 2015). Da mesma forma, com as intervenções sociais no campo das políticas de AIDS (ALAMEIDA; RAXACH, 2012).

Em que pese repercutirem ainda e quase sempre a centralidade das experiências de homens gays, todos esses trabalhos são marcados por leituras situadas em perspectivas claras de articulação de marcadores sociais. A exceção de trabalhos como aqueles de Siqueira (2008) ou Sammarco (2011) que problematizaram experiências de travestis e os de Alves (2010) e o estudo de Lacombe (2013) abordando a experiência de lésbicas, todos os demais trabalhos dirigem suas análises para as experiências de homens gays. Boa parte dos estudos apresentam interlocuções com sujeitos desde os 50 anos outros alcançando sujeitos septuagenários.

Dessas interlocuções, emergem análises sobre as marcas do estigma da sexualidade e velhice, outros relacionam a vulnerabilidade do viver com HIV/AIDS, conjugalidade e família, representações de corpo, amizade e memória. Quase nenhum trabalho, no entanto, problematiza políticas de saúde, assistência ou educação, salvo indiretamente e notadamente a partir dos efeitos da precariedade das políticas que não seriam suficientes para enfrentar o preconceito e a discriminação.

Os estudos em tela apontam ainda para as tensões intergeracionais no interior das sociabilidades, especialmente

sobre a forma como jovens LGBT percebem a presença de idosos em distintos espaços de visibilidade política e social, evidenciando as tensões entre o convívio entre os mais novos e os mais velhos. De outra parte, alguns trabalhos refletem o interesse e a centralidade dos corpos idosos, sobretudo de homens, na organização de sociabilidades.

Des(a)fiando a pesquisa e a intervenção: (des)apontamentos inclusos

Pelo exposto até aqui, avaliamos que diante do impacto de relações intergeracionais incluindo famílias e grupos sociais com presença de pessoas de até cinco gerações distintas (como depreendemos da leitura de Doll e colaboradoras, 2015) e formuladas na complexidade dos arranjos sociais, políticos e culturais em constante trânsito de desejos, cruzamentos e hibridizações culturais, inovações tecnológicas e novas formas de ser e habitar as cidades faz-se necessário compreender os desafios e as formas de interpelação social e cultural que movimentam os processos de subjetivação contemporâneos. Nesse processo urge evocar interlocutores/as cujas falas-vidas vêm sendo silenciadas por força da hetero(cis)normatividade.

De outra parte, o que temos na maior parte das pesquisas brasileiras sobre envelhecimento LGBT está ainda centrado na temática das experimentações da sexualidade e performatividades de gênero, sem correlações mais acentuadas nas políticas públicas (muito embora não se possa dissociar uma questão da outra, considerando-se que as políticas públicas se constituem como práticas de subjetivação, movimentando e sendo movimentada pelas

experimentações de gênero e sexualidade e outras práticas performativas).

Alguns desses trabalhos refletem a ausência de aspectos de solidariedade nas comunidades LGBT quando os envolvidos são idosos. Estudos esses que abordam aspectos sobre isolamento social como marca da exclusão no interior das próprias sociabilidades entre pares. Há ainda estudos que refletem as significações e corporalidades do envelhecimento. Outros trabalhos começam a se ocupar dos percursos do uso continuado de hormônios (no caso de trans) e/ou de antiretrovirais.

Mas ainda estamos pouco atentos em nossos estudos e na intervenção (não-governamental e governamental) à articulação de análises sobre outras dimensões como a atenção social ou em saúde para idosos LGBT ou mesmo as condições econômicas e as distintas realidades sociais vivenciadas por idosos de classes sociais diferentes e/ou marcados por outras interseccionalidades como deficiência, raça ou gênero. Talvez nossas limitações estejam ligadas ao fato de que a velhice é um objeto processual e também porque até então nossas próprias expectativas de vida (enquanto minoriais sexuais e de gênero) eram pouco consideradas⁵. Além disso, as imagens da diversidade sexual e de gênero ainda são muito jovens, par-e-passo com uma cultura centralizada em um estilo de vida que não pode envelhecer.

5 Cabe ressaltar que a expectativa de vida de travestis e transexuais é dramaticamente inferior em relação a lésbicas e gays. O número de assassinatos de pessoas transgêneras e a precarização das condições de vida, com impacto na saúde, levam a óbito muitas e muitas e muitos dessas e desses. Segundo dados do Governo Federal, somente no ano de 2011 foram registrados 6.809 casos de violações de direitos humanos de pessoas LGBT, sendo percebida subnotificação no caso de travestis e transexuais (*Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2011*). Ver também *Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2013*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. & RAXACH, J.C.. 3ª Idade **Homossexualidade e Prevenção do HIV** – História de Vida de Pessoas Vivendo com HIV/AIDS. ABIA: Rio de Janeiro, 2012.
- ALAVES, A. M.. **Envelhecimento, trajetórias e homossexualidade feminina**. Horizontes Antropológicos, n. 16, p. 213-233, 2010.
- ANTUNES, P. P. S. & Mercadante, E. F. Travestis, envelhecimento e velhice. **Revista Kairós**, São Paulo, n. 14, p. 109-132, 2011.
- BILGE, S. . Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Dio-gène**, Paris, 225, p. 70 -88, 2009.
- Brasil. Relatório sobre violência homofóbica no Brasil: ano de 2013. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2013. Acessado em 15 de agosto de 2016. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>
- Brasil. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil**: ano de 2011. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2012. Acessado em 15 de agosto de 2016. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-2011-1>
- BUTLER, J. **Humain, inhumain**. Le travail critique des normes. Paris: Éditions, Entretiens, Amsterdam, 2005a.
- BUTLER, J. **Le récit de soi**. Paris: Editions PUF, 2005b.
- BUTLER, J. **Le pouvoir des mots. Politique du performatif**. Paris: Éditions Amsterdam, 2004. (Original publicado em 1997)
- CARDOSO, W. R. S; CHAVES, H. E. Entretecendo diálogo entre homossexualidade e velhice: notas analítico-interpretativas acerca do envelhecimento gay. **Revista do NUFEN**, Belém, n. 4, p. 34-43, 2013.

COSTA, M. V.; SILVERIA, R. H. S. [et.al].. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003.

DEBERT, G. G.; BRIGEIRO, M. Fronteiras de Gênero e a Sexualidade na Velhice. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 27, p. 37-54, 2012.

DEBERT, G. G.; DOLL, J. Entrevista com Guita Debert. **Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento**, Porto Alegre, n. 7, p. 101-116, 2005.

DOLL, J. *et al.* Apresentação - Educação e Envelhecimento. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, Mar., p. 9-15, 2015.

DUGGAN, L. . **The Twilight of Equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack On Democracy**. Boston: Beacon Press, 2003.

DUMARESQ, L. **O cisgênero existe**. 2016. Disponível em: <http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/> Acessado em 20 de junho de 2016.

ERIBON, D. **Entrée Âge In Eribon, D.** [et.al] (Ed). Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes. Paris: Larousse, 2003.

EWALD. F. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, M. **Los anormales**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2000. (Original publicado em 1975).

FOUCAULT, M. **Defender la sociedad**. Buenos Aires Fondo de cultura económica de Argentina, 2006 (original publicado em 1976)

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1997. (original publicado em 1976)

FOUCAULT, M. Espace, savoir et pouvoir. In: Foucault, M. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001. (original publicado em 1976)

FOUCAULT, M. Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In: **Foucault, M. Dits et écrits II, 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001. (Original publicado em 1977)

FOUCAULT, M. Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de l'identité. In: Foucault, M. **Dits et écrits II: 1976-1988**. Paris: Gallimard, 2001. (Original publicado em 1984)

FOUCAULT, M. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: Dreyfus, H e Rabinow, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Original publicado em 1969)

IBGE. **População brasileira envelhece em ritmo acelerado**. Comunicação Social 27 de novembro de 2008. IBGE. Acessado em 28 de junho de 2012. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1272

IBGE. Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação. **IBGE**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Acessado em 10 de agosto de 2016. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>.

HENNING, C. E. Sapinhas, bibinhas e tias: sexualidade, geração e vestuário como formas sociais de distinção identitária. **Revista Enfoques**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 18-33, 2008.

LAGRAVE, R-M. Ré-enchanter la vieillesse. In La tyrannie de l'âge. **Mouvements**, n. 59. Paris: La Découvert, 2009.

MARINHO, J. Gays idosos também são (muito) gostosos. 2012. Disponível em: <https://nossostons.wordpress.com/2012/06/08/gays-idosos-tambem-sao-muitogostosos>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

MEYER, D. E. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In Meyer, D. E. E. & Paraíso, M. A. (Eds). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. BH: Mazza Edições, p. 49-64, 2014.

MOTA, M.P. Homossexualidade e envelhecimento: algumas reflexões no campo da experiência. **Sinais**, Vitória, n. 1, p. 26-51, 2009.

NUANCES, Grupo pela Livre Expressão Sexual. **Campanha Prazer não tem idade**. Porto Alegre, 2003.

PAIVA, A. C. S. Seres que não importam? Sobre homossexuais velhos. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, Natal, n. 3, p. 191-208, 2009.

PASSAMANI, G. A. Sobre memória e condutas homossexuais: problematizando a trajetória de Tom no Pantanal-MS. Equatorial. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFRN**, Natal, n. 3, p. 83-102, 2015.

POCAHY, F. A.; NARDI, H. C. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. **Revista Estudos Feministas**, v. 15, 45-66, 2007.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **Instrumento: Juiz de Fora**, v. 12, p. 125-135, 2010.

POCAHY, F. A.. idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstucionistas sobre corpo-gênero-sexualidade. **Revista Polis e Psique**, v. 1, p. 254-275, 2011.

POCAHY, F. A.. Entre vapores & vídeos pornôis: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino. **Revista Estudos Feministas Florianópolis**, n. 20, p. 357-376, 2012.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2014, p. 117-133, 2014.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. Gênero, sexualidade e envelhecimento: mapeando a pesquisa e a intervenção social LGBT no Brasil. **Journal of Studies on Citizenship and Sustainability**, v. 1, p. 124-138, 2017.

POCAHY, F. A.; DORNELLES, P. G. Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica e a educação. **Anais da 38ª ANPED**, 2017. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Conselho Nacional de Combate à Discriminação/Min da Saúde. Brasil sem Homofobia.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas**, Natal, n. 5, p. 17-44, 2010.

SAGGESE, G.S.R. Do receio de existir ao direito de conviver: reflexões e apontamentos sobre homossexualidade masculina, geração e transformações sociais. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 1, 15-37, 2014.

SANTOS, D. K.; LAGO, M. L. Estilísticas e estéticas do homoerotismo na velhice: narrativas de si. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 113-147, 2013.

SEFFNER, F.; DUARTE, G. O. E quando não há muito mais o que guardar no armário? Homossexualidades e processos de

envelhecimento. **Bagoas**, Estudos gays, gêneros e sexualidades, Natal, n. 9, p. 57-82, 2015.

SIMÕES, J.A. Corpo e sexualidade nas experiências de envelhecimento de homens gays em São Paulo. **A Terceira Idade**, São Paulo, v. 22, p. 7-19, 2011.

SIMÕES, J.A. Homossexualidade masculina e curso da vida: pensando idades identidades sexuais. In Carrara, S. [et.al]. **Sexualidade e saberes**: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, p. 415-447, 2004.

SIQUEIRA, M. S.. **Arrasando horrores**: uma etnografia das memórias, formas de sociabilidade e itinerários urbanos de travestis das antigas. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2009.

SIQUEIRA, M. S. Na Lapa tudo é permitido! A Lapa sob o olhar e a experiência de travestis das antigas. **Iluminuras**, Porto Alegre, n. 19, p. 1-17, 2008.

SIQUEIRA, M. S. **Sou senhora**: um estudo antropológico sobre travestis na velhice. Dissertação de Mestrado, UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. PPG em Antropologia Social, Florianópolis, 2004.

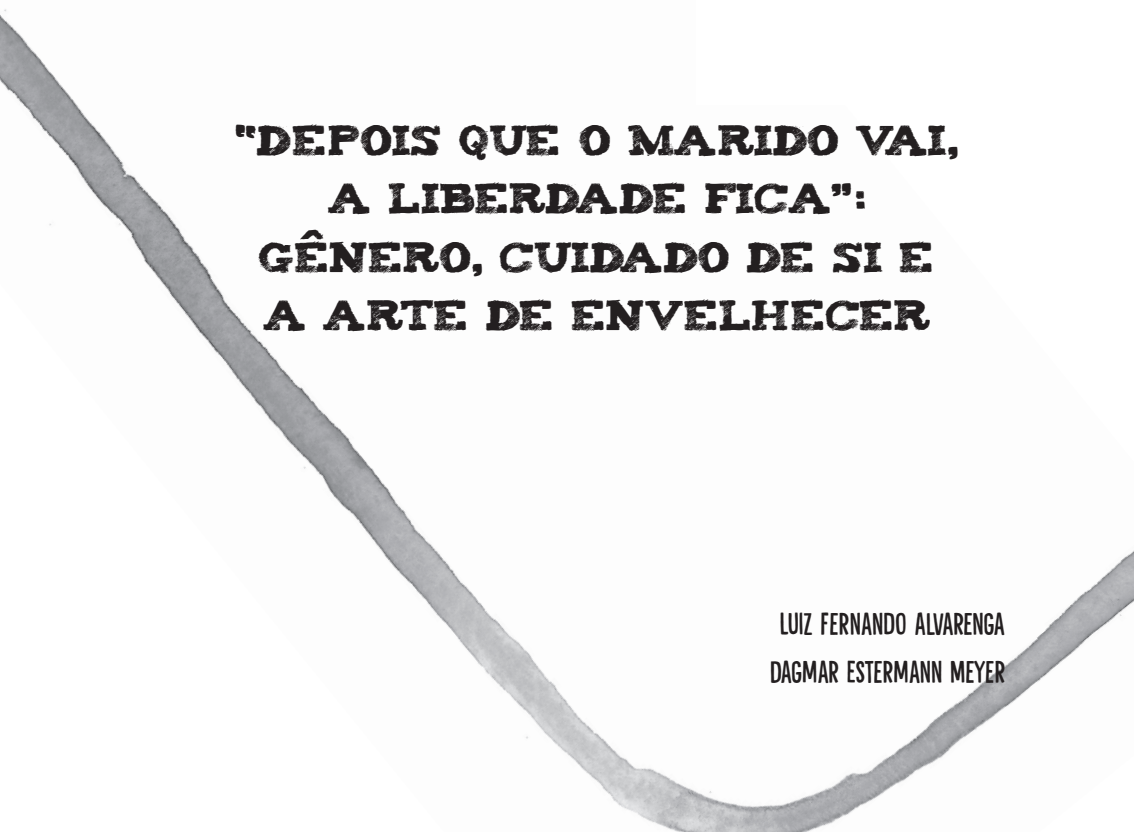
SÍVORI, H. F. **Locas, chongos e gays**. Sociabilidad homosexual masculina durante la década de 1990. Buenos Aires: Antropofagia, 2005.

TERTO JR, V. Homossexualidade e saúde: desafios para a terceira década de epidemia de HIV/AIDS. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, (8/ 17), p. 147-158, 2002.

VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. N. A. **Pesquisa qualitativa em Saúde**. Uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

VIGOYA, M.V. La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidade en el contexto latinoamericano actual. **Revista Latinoamericana de Estudios de Familia**, Caldas, n. 1, p. 63-81, 2009.

ZAMBONI, M. Aids, longa duração e o trabalho do tempo: narrativas de homem que vivem com HIV há mais de 20 anos. **Política & Trabalho**, Campina Grande, n. 1, p. 69-90, 2015.



**“DEPOIS QUE O MARIDO VAI,
A LIBERDADE FICA”:
GÊNERO, CUIDADO DE SI E
A ARTE DE ENVELHECER**

LUIZ FERNANDO ALVARENGA
DAGMAR ESTERMANN MEYER

**“...depois que o marido, vai a liberdade fica”?
– uma introdução**

O artigo se desdobra de pesquisa¹ inscrita nos campos dos estudos de gênero, dos estudos culturais e dos estudos sobre envelhecimento que dialogam com a teorização foucaultiana. Tal pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: como sujeitos ditos idosos/as estão (re)aprendendo a viver suas relações afetivas e sexuais, na contemporaneidade, e como corpo, gênero e sexualidade estão implicados nesses processos e com que efeitos? Para dar conta dessas

¹ ALVARENGA, Luiz Fernando Calage. A arte de envelhecer ativamente. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAGED, UFRGS, Orientadora: Profa. Dra. Dagmar Estermann Meyer, 2013.

interrogações foram realizados cinco grupos focais e cinco entrevistas semiestruturadas, dos quais participaram cinco mulheres com idades entre 49 e 80 anos, integrantes de um programa voltado para a preparação para a aposentadoria que funcionava numa cidade do interior do Rio Grande do Sul². O material empírico produzido foi analisado na perspectiva da análise cultural. Aqui, retomamos e atualizamos a discussão sobre algumas das (re)aprendizagens feitas por essas mulheres ao longo dos processos de envelhecer por elas vivenciados, explorando especificamente aspectos relacionados tanto às posições de sujeito que elas e seus companheiros³ ocuparam nas relações afetivas e sexuais que compartilharam quanto ao como estão (re)aprendendo a viver essas posições e relações em função do envelhecimento.

Com a interrogação colocada ao final da frase "*Depois que o marido vai, a liberdade fica*", enunciada como afirmação por uma delas em um dos grupos focais realizados, pretendemos encaminhar o argumento de que (re)aprender sobre si e sobre a vida, nos processos de envelhecer por elas narrados, não diz respeito apenas à experiência da viuvez daquelas que ficaram – mesmo que a *ida* dos maridos seja marcada como um acontecimento emblemático em seu processo de envelhecimento –, mas remete também para situações de vida em que elas e eles se modificaram e mudaram de posições, reconfigurando relações de gênero até então vigentes.

2 O trabalho de campo foi realizado no período de outubro de 2010 a junho de 2011.

3 Trata-se, aqui, de um grupo de mulheres que se autodeclararam heterossexuais e que narraram experiências afetivas e sexuais vivenciadas no contexto de relações heterossexuais.

Gênero, cuidado de si e envelhecimento

A noção de *arte de envelhecer*, aqui utilizada, conecta-se ao conceito de *cuidado de si*, entendido como cuidado ético-moral de si mesmo, orientado para uma estilização da vida, uma estética da existência, para artes da existência. Com e a partir dela problematizamos possíveis articulações entre relações de gênero e estratégias de cuidado de si, tomando-as como constituidoras de possibilidades de viver a afetividade e a sexualidade para algumas mulheres, na contemporaneidade. Em consonância com esse ponto de vista, o conceito de gênero que assumimos supõe que o social e a cultura são constituídos, atravessados e organizados por discursos instituintes de feminilidades e de masculinidades múltiplas e provisórias que, ao mesmo tempo, os produzem e ressignificam. Isso implica considerar, entre outras coisas, que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por pressupostos de gênero, ao mesmo tempo que estão implicadas com sua produção, manutenção e ressignificação (MEYER e cols, 2014).

Nessa direção, e como decorrência, pode-se dizer que aquilo que vivemos como masculinidade, feminilidade e sexualidade é ensinado e aprendido, desaprendido e atualizado ao longo da vida, em diferentes instâncias, processos e relações, ou seja: gênero e sexualidade não são essências, não integram uma suposta “natureza” humana universal e não estão garantidos de uma vez para sempre. Gênero e sexualidade são aprendizagens culturais que fazemos e refazemos muitas vezes e de muitos modos em diferentes espaços, tempos e

situações. Marlucy Paraíso (2011) chama atenção para o fato de que aprendizagens quase sempre implicam desaprendizagens, sobretudo quando se trata de assumir outros modos de ser e estar no mundo – como por exemplo, envelhecer, enviuvar, responsabilizar-se por si e/ou por um outro – em determinados contextos e relações. Pode-se, pois, afirmar a existência de uma relação intrínseca entre gênero e educação. Educação, que é tomada aqui em sentido amplo, como o conjunto de processos de ensino, de aprendizagens e desaprendizagens – formais e informais, intencionais e não intencionais – pelos quais nos tornamos sujeitos de determinadas culturas (MEYER, SCHWENGBER e DALÍGNA, 2015). Convém lembrar ainda, na direção já sinalizada por Linda Nicholson (2000, p. 8), que tornar-se sujeito de gênero e sexualidade, nas diferentes culturas, envolve tanto investimentos sobre “a personalidade e o comportamento”, quanto sobre as “maneiras como o corpo aparece” e os processos educativos aí implicados mobilizam estratégias pedagógicas sutis, repetidas e naturalizadas que, de tão repetidas e naturalizadas se tornam invisíveis. E sua força reside, na maior parte das vezes, nesta percepção de invisibilidade. Para esta discussão interessa, pois, analisar o que se configura como educativo neste processo complexo que, aqui, descrevemos como arte de envelhecer.

Como já indicamos, a noção de arte de envelhecer conecta-se ao conceito de *Cuidado de si* (que inclui os conceitos de práticas de si e de técnicas de si) proposto por Michel Foucault (2004a, 2004b,): um conjunto de práticas e técnicas desenvolvidas pelos indivíduos nas relações consigo, com os outros e com o mundo. Foucault (2004a) aponta que as práticas de si devem ser pensadas como racionais e voluntárias e que, por meio delas, os sujeitos não apenas determinam para si mes-

mos regras de conduta, como também buscam transformar-se, modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores éticos e estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. São exercícios de si pelos quais se poderá, ao longo de toda a vida, viver a existência como experimentos de liberdade. As práticas a que fazemos referência neste texto dizem respeito à forma como os sujeitos estão conduzindo questões relacionadas ao convívio social, a afetividades e, por último, à saúde, todas elas atravessadas e dimensionadas pelo gênero e pela sexualidade.

Para Foucault, as práticas de si tem caráter corretivo e formador, uma vez que implicam uma atividade crítica sobre si, sobre os outros e sobre o mundo à sua volta. O caráter formador está vinculado à preparação do indivíduo para suportar todos os infortúnios, os revezes e as desgraças pelas quais possa passar, ou seja, envolve uma preparação para enfrentar a vida em sua complexidade. O caráter formador está, de forma intrínseca, ligado ao corretivo, pois para formar novos hábitos é preciso corrigir outros considerados 'errados', ou seja, aprender virtudes e desaprender vícios (ibidem). Nesse entendimento reside a conexão com o conceito de educação, antes enunciado, e sua potência para esta discussão pois, as (des)aprendizagens narradas por essas mulheres são constitutivas destes modos de envelhecer.

“A gente faz novas amigas, ouve histórias...” e “aprende muito [...] entre quatro paredes...” : (re)aprendendo a cuidar de si

Um texto como este repercute fragmentos de histórias da vida de determinadas pessoas. Por isso, começamos esta

análise apresentando brevemente as mulheres⁴ que participaram das entrevistas e grupos focais realizados no decorrer da pesquisa.

Shana: 78 anos, viúva uma vez e divorciada outra, negra, portuguesa, natural de Angola. Morava sozinha, tinha três filhos casados que moravam em outros estados e países. Sua rotina semanal era composta de várias atividades físicas e sociais, como ginástica, teatro, grupo de convivência: *"Envelhecer, para mim? Não me preocupo... O que me preocupa é a minha saúde. Tudo quanto eu faço ou pratico é tudo pela minha saúde [...]."* (Entrevista em 9/3/2011)

Fernanda: 50 anos, casada, branca, estava em fase de pré-aposentadoria como funcionária pública, morava com o marido e três filhos. Participava de algumas palestras de um projeto pré-aposentadoria, mas não de grupo de convivência: *"[...] eu acho que as pessoas têm que buscar realmente alguém. Que eu acho que a solidão, ela destrói um pouquinho o ser... E essa felicidade, nem que seja por momentos... Depende da sexualidade que cada um escolheu, ela existe e é uma coisa boa [...]."* (Entrevista em 13/4/2011)

Mirela: 66 anos, casada, branca, natural, morava com o marido, dormindo em quartos separados, tinha dois filhos adultos casados. Funcionária pública aposentada. Participava de atividades como teatro, ginástica, viagens e grupo de convivência: *"Olha, tu me desculpe [relatando uma conversa com o marido], mas isso aí não é da minha formação [falando sobre a proposta do marido em experimentar outras possibilidades dentro do ato sexual], porque me incutiram,*

4 Os nomes pelas quais as participantes são a seguir apresentadas no texto são fictícios e foram escolhidos por elas, individualmente, sem o conhecimento das demais.

desde criança, sempre esses cuidados com essas coisas... Foi assim que eu aprendi... Foi assim que me ensinaram [...]." (Entrevista em 23/3/2011)

Margarida: 61 anos, viúva, parda, mora sozinha, participa do grupo de convivência, de teatro, ginástica, viagens e palestras: *"Eu canso de dizer que eu comecei a viver depois que meu marido se foi. Não que eu não ache a falta dele. Eu acho."* (Entrevista em 22/6/2011)

Glenda: 49 anos, casada, branca, morava com o marido e dois filhos adolescentes, estava em fase de pré-aposentadoria como professora da rede municipal: *"Me faz pensar que a gente tem que buscar a felicidade a partir de dentro da gente... Não depositar muitas expectativas na segunda ou terceira pessoa, ou nos filhos ou no marido... Eu cheguei a esta conclusão depois de muitos altos e baixos [...]."* (Entrevista em 18/5/2011)

Provocadas pelas agendas de discussão propostas nos grupos focais, essas mulheres relataram experiências e expressaram pontos de vista sobre diferentes nuances do que chamaram de liberdade e/ou independência articulados ao processo de envelhecer:

Pesquisador: (apresentando falas de mulheres de outra pesquisa): *"Quando meu marido era vivo, eu era muito limitada! Agora tenho a pensão que ficou dele. Tenho mais independência do que antes. Posso até usar saia mais curta, porque ele não deixava."*

Margarida: *Essa aí eu gostei!*

Pesquisador: *O que é que vocês acharam [...] disso aqui?*

Mirela: *Isso aí a gente vê muito. Depois que o marido vai, a liberdade fica!*

Fernanda: *A mulher, hoje, começa assim.*

Glenda: Se veste melhor, até, do que...

Fernanda: Ela ter ficado viúva, e dali dois anos ela realmente começou a aproveitar a vida, inclusive gastar mesmo, que era uma coisa que antes era tudo limitado, porque ela era uma dependente do marido, né. E que mudou totalmente a vida dela. Estava deslumbrada com a nova vida. Independência... Na verdade, é independência! Tu acaba sendo submissa, né?

Mirela: É independência! Todas as que a gente fala, é o que elas falam.

Margarida: Eu canso de dizer que eu comecei a viver depois que meu marido se foi. Não que eu não ache a falta dele. Eu acho. Mas eu comecei a viver...'

Fernanda: A companhia, né?

Margarida: Agora eu viajo, antes eu me deprimia, não sabia o que fazer. Isto era antes, agora é um puxa pro lado ou pro outro, né... A gente se diverte, faz novas amigas, ouve histórias... (Grupo Focal 4 – 24/11/201)

As falas que compõem este diálogo convergem para o entendimento de que, para algumas mulheres, o envelhecimento está associado à *liberdade*, seja em função da viuvez, seja pelas reconfigurações conjugais. Gostaríamos de discutir essas duas possibilidades como aspectos a serem (des)aprendidos e que são atravessados e organizados pelo gênero.

A viuvez foi analisada por Caroline Buaes (2005) como aprendizagem e nessa análise ela argumenta que a educação não está relacionada somente com a transmissão e incorporação de novos saberes, mas envolve também as diferentes formas pelas quais indivíduos podem se tornar sujeitos de determinados discursos, neste caso o da viuvez, de acordo com os significados produzidos em determinados contextos.

Pensar nas articulações entre educação e envelhecimento implica em desconstruir determinadas representações da velhice ligadas à fragilidade e vulnerabilidade e (re)pensar novas possibilidades, novos espaços e novos lugares para ocupar. (DOLL, RAMOS e BUAES, 2015). Nessa direção, argumentamos que assumir a posição de viúva/viúvo não é uma decorrência natural e imediata da morte do companheiro/a; assumí-la supõe a necessidade de desaprender várias coisas e aprender muitas outras, implica em práticas sobre si para dar conta de novas posições de sujeito e de habitar outros espaços e relações sociais, e isso demanda aprender novos hábitos, possibilidades, limites e desaprender muito daquilo que caracteriza o que se vivia com, e na, relação conjugal e que agora se tem a possibilidade de (re)pensar.

A partir das narrativas que registramos, foi possível associar a viuvez feminina com aspectos nomeados como liberdade por essas mulheres que, durante a vida e de diferentes formas, ocuparam posições no contexto familiar e conjugal em que estavam *presas* a determinadas tarefas, obrigações e comportamentos. Elas aprenderam a ser esposas e mães e a cumprir determinadas 'obrigações' nessas posições, e agora a viuvez oferece e requer outras aprendizagens.

Aprendizagens envolvendo a viuvez são discutidas também em outros estudos, como os de Carla Baldin e Vera Lúcia Fortes (2008), Lidia Possas (2008), Marcela Eiras Rubio e cols (2011) e Elisangela Matos Torres (2006). Nossas proposições convergem com esses estudos em vários pontos, porém gostaríamos de chamar a atenção para a articulação entre a liberdade aprendida e vivida com a viuvez, com as relações de poder de gênero/sexualidade nas quais essas diferentes posições (esposa, mãe, viúva) são vividas

e experienciadas. Ao ocuparem outras posições sociais, essas mulheres são capturadas e realocadas em outras relações de poder-saber que, antes, não eram possíveis ou, como disse a participante: *“É independência! Todas as que a gente fala, é o que elas falam...”*. Liberdade é então definida como independência para, entre outras possibilidades, cuidar do corpo e viver sua sexualidade e afetividade das formas mais ativas possíveis. Apontamos aqui a ação do imperativo de envelhecer ativamente, constituído e constituinte de discursos biomédicos e psicológicos que posicionam a sexualidade como um dos pilares do “envelhecimento bem sucedido”, de acordo com um modelo de gestão do envelhecer generalizado no mundo contemporâneo, e que é defendido pelos especialistas da gerontologia e da sexologia como uma atividade benéfica e saudável (DEBRET, BRIGEIRO, 2012). Estas práticas discursivas conectam o desejo pelo corpo jovem e a sexualidade ativa ao envelhecimento, ou seja, envelhece melhor quem consegue permanecer jovem e manter vida sexual ativa, e isso independeria da idade cronológica:

É preciso ser jovem e, quando se deixa de sê-lo, é preciso investir no próprio rejuvenescimento, abolindo qualquer sinal na pele que traduz marcas do tempo, revitalizando o corpo e a mente, adotando uma vida ativa e performática e mantendo a saúde e a boa forma a qualquer custo. Tudo isso articulado ao imperativo do prazer que deve ser perseguido e vivenciado indefinidamente. (COUTO e MEYER, 2011, p.2)

O que está sendo denominado de liberdade nesta fase da vida pode, pois, ser ressignificado na relação com este

imperativo. Alípio Souza Filho (2008) indica que, para Foucault, as referências, insinuações, interrogações, reflexões e alusões à liberdade aparecem na duplicidade poder-resistência e isso nos coloca diante de algumas interrogações: “como, nos espaços construídos pelo poder, investidos de técnicas de sujeição fabricadoras de subjetivação, é possível ser livre? Livre de quê? Que é ser livre? Que é a liberdade? Como é possível a liberdade?” (ibidem, p. 4). Segundo este autor, baseado em Foucault, a efetividade da ação das relações de poder pressupõe exercícios de liberdade, ou seja, demanda a ação de sujeitos livres individuais e coletivos que têm diante de si um campo de possibilidades, um determinado conjunto de condutas pode e/ou deve ser escolhido experienciado.

A liberdade é da ordem dos *ensaios*, das *experiências*, dos *inventos* vividos pelos próprios sujeitos que, tomando a si mesmos como referência, (re)inventam, num certo contexto de limites e possibilidades, seus próprios destinos, suas relações e seus corpos com, e apesar do, envelhecimento: *Ela ter ficado viúva, e dali dois anos ela realmente começou a aproveitar a vida, inclusive gastar mesmo, que era uma coisa que antes era tudo limitado, porque ela era uma dependente do marido, né? O que mudou totalmente a vida dela. Estava deslumbrada com a nova vida. Independência... Na verdade é independência*

Foucault (2004c) define as práticas de si como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os sujeitos fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética, do poder e do saber. Constituem, portanto, uma experiência. As técnicas referem-se ao caráter reflexivo e de análise que acompanha as práticas, e envolvem as

estratégias, os meios e os fins com que as práticas são utilizadas. Trata-se, conforme o autor, de um *jogo estratégico* em que a *liberdade* do sujeito é evidenciada. As *práticas de si* e as *técnicas de si* implicam, assim, uma reflexão sobre o modo de vida, sobre a maneira de regular a conduta, de fixar para si mesmo os fins e os meios. Nesta direção, estes outros modos de viver e habitar o mundo destas mulheres está diretamente ligado, entre outros pontos, às formas como pensam suas relações com seus companheiros, sejam eles vivos ou falecidos, numa relação de gênero que teria sido marcada pela dependência. As (im)possibilidades de viver e ocupar posições mais ou menos livres e independentes se dá, então, na relação com o que a presença/ausência do companheiro possibilita. Colocações como: “*a gente se sente livre*”; “*independência*”; “*comecei a viver*” possibilitam pensar nesta direção: elas se (re)constituem como sujeitos de gênero na relação que estabelecem com seu companheiro envelhecido ou com sua ausência, seu próprio envelhecimento e o exercício de sua sexualidade no âmbito de regimes de verdade que fazem sentido para elas, agora.

No contexto teorico-metodológico e político em que estas discussões se inscrevem, o que estamos tomando como sexualidade se apoia em Guacira Louro (2001), que a define como as formas através das quais os sujeitos vivem seus desejos e prazeres corporais, seja como sujeitos que se dizem/são ditos hetero, homo, trans ou bissexuais (e outras denominações que possam existir), assumindo que as discussões sobre esse tema, desenvolvidas nos encontros dos grupos focais e agora problematizadas, se detiveram predominantemente na esfera da heterossexualidade. Jeffrey Weeks (2001, p. 43) aponta que a sexualidade está tão rela-

cionada às nossas crenças, ideologias e imaginações “quanto ao nosso corpo físico”. Por esse caminho teórico, a sexualidade é vista como uma construção social, uma invenção histórica, com base nas possibilidades do corpo. Falar sobre esse tema é contar uma história de discursos sobre ele, através dos quais esse campo de conhecimento modelou as formas como pensamos e conhecemos o corpo. O mesmo autor refere que a linguagem sexual é historicamente masculina e que os significados que a ela são atribuídos estão atravessados por formas masculinas de viver as relações afetivas e sexuais. A sexualidade é entendida como prática social, vivida e construída, tendo como ponto central o corpo, o que também visibilizamos em alguns diálogos que apresentaremos mais adiante.

Assim, a sexualidade aqui referida se constitui e relações de poder de gênero redimensionadas pelos processos de envelhecimento e/ou pela viuvez. Buaes (2005) refere que foi com a passagem da Idade Média para a Moderna que a viuvez passou a ser classificada e tornou-se objeto de investimentos e ordenações. Segundo a autora, nesse processo constituíram-se três posições de sujeito viúva: a *viúva boa*, a *pobre* e a *alegre*. A boa era marcada pelo culto ao marido morto e à família; a pobre era aquela vista como carga social, pois o marido a deixou em condições econômicas desfavoráveis; e a alegre era vista como a rica, que aproveitava a morte do marido para gozar de prazeres e liberdade. A viúva alegre era valorizada em função de sua posição econômica, porém sua moral era contestada. Entretanto, muitos dos hábitos e condutas a ela atribuídos, e que eram socialmente condenados naquele contexto, são hoje atualizados pelos discursos científico, feminista,

jurídico e dos direitos humanos, constitutivos de uma cultura do envelhecimento que aprova e indica a sexualidade e a afetividade como um direito e um fundamento para um envelhecimento saudável e bem-sucedido. E assim, as *viúvas alegres* estão por aí, como mulheres independentes e bem resolvidas, viajando, enfeitando-se, lotando bailes de terceira idade e permitindo-se viver novas possibilidades de suas sexualidade.

Se estas significações são definidas com relação à viuvez feminina, a masculina é marcada por outras significações culturais. Tânia Falcão (2009) e Rosilaine Brasil Kunzler (2009) referem que os homens idosos da geração atual de viúvos recasam muito mais do que mulheres, uma vez que o que é significado como liberdade para elas, para eles pode significar solidão e isolamento – desse modo, o recasamento pode permitir manter o lugar de chefe e garantir os cuidados que não aprenderam a ter consigo durante a vida e dos quais agora necessitam. Temos aqui o gênero atravessando e dimensionando a viuvez enquanto posição de sujeito ocupada por determinadas pessoas. Ser viúvo ou viúva não está apenas determinado e constituído pela morte do/a companheiro/a, mas por outros significados construídos histórica e culturalmente que são colocados em funcionamento por discursos sobre a viuvez, a aposentadoria, o casamento, a sexualidade entre outros.

Um dos pressupostos importantes do referencial teórico que sustenta e inspira nossas reflexões aponta para a necessidade de desconstruirmos e racharmos os dualismos que são constitutivos das diferentes dinâmicas culturais como estratégia para analisar e

pensar os processos que nos constituem como sujeitos de gênero e sexualidade, para além de dualidades hetero/homo e masculino e feminino, assumindo que existem muitas possibilidades de se viver a sexualidade, bem como múltiplas masculinidades e feminilidades. Assim, associadas aos binarismos referidos podemos pensar em questões como a apresentada por Tereza Negreiros (2004) quando aponta que, especialmente nos discursos dos *experts* em envelhecimento, as possibilidades de se pensar e viver a sexualidade de masculinidades heterossexuais idosas tem sido abordadas de duas formas: uma, de relação de cuidado quase maternal dado pela esposa, numa relação de proteção e obediência assexuada; e uma segunda, em que se procura repetir a sexualidade aprendida na juventude de forma mais *ativa* possível, o que inclui a busca por, ou a manutenção de, parcerias ‘extraconjugais’. Essas duas representações, ao mesmo tempo que apontam possíveis comportamentos para os homens velhos, posicionam também suas companheiras. Dessa maneira, quando se posiciona os homens tanto como dependentes de cuidado, quanto como ‘machos ativos’ em busca de satisfação para desejos sexuais instintivos e inatos, reforça-se e reproduz-se uma lógica binária essencializada que impede que se possa ver outras possibilidades de viver essas, e nessas, relações.

As falas das participantes deste estudo, entretanto, ao mesmo tempo em que reverberam elementos desses discursos – incluindo a masculinização da linguagem sexual referida por Weeks (2001) - também multiplicam possibilidades de experimentarem suas vidas e suas relações afetivas e sexuais nos processos de envelhecer, conforme o diálogo a seguir:

Fernanda: A gente aprende muito porque o casal é cúmplice do aprendizado que faz entre quatro paredes [...] que os homens procuram [sexo fora do casamento] porque as mulheres não fazem; mas só que assim eles têm que oportunizar e têm que ensinar também.

Shana: Se todos os casais fizessem isso, não haveria separação. Se meu marido fosse assim, se tivesse clima para fazer isso, nos não estávamos divorciados, mas como ele era um galinha, talvez fizesse isso com as outras e comigo isso não acontecia.

Pesquisador: Só o feijão com arroz?

Shana: Houve a separação.

Mirela: Mas depende da cabeça do marido, ele vai te dizer, escuta aonde que tu aprendeu isso. Eles podem falar coisas baixas, né, tudo vai da cabeça do marido.

Fernanda: É que a mulher se desestimula mais fácil, se não houver a apimentação da situação, vai apagar, e aí claro que o homem vai se queixar, né. Eu sei de homem também que se apaga, com o tempo vai acontecer e eu vou saber, mas muitos, "dizem por aí" que, nossa! Ficam querendo até o fim. Coitadas das noninhas; judiam!

Glenda: Meu pai é um desses. Meu Deus do céu, que coisa! Ele fez uma cirurgia de aneurisma na perna e teve que ficar em repouso, e ele tava assim porque o médico disse que talvez pudesse ocasionar que ele ficasse com impotência. Meu Deus! Não queria fazer mais a cirurgia. Pra ele era aquilo assim, mas tudo bem não ficou e nessa segunda então ele tava impossível, a mãe me contava que ele queria o tempo todo, e ela com 72 anos.

Shana: Que bom pra ela.

Glenda: O que importa é a qualidade e não a quantidade

Fernanda: Tem a situação da menopausa, que o libido acaba em função da menopausa. Aí eu acho que tudo depende do estímulo, se não estimular vai acabar mesmo. Esfriou, vai esfriar e cada vez esfria mais, mas tem que voltar o friozinho pra sentir a emoção e não deixar apagar.

Grupo Focal 3 – 17/11/2010

Quando Fernanda relata que o *casal é cúmplice*, está aí um entendimento de que a sexualidade é aprendida na relação consigo e com os outros. Nesse conjunto de falas, inclusive, indica-se que *a gente aprende muito porque o casal é cúmplice do aprendizado que faz entre quatro paredes*. Ao mesmo tempo em que apreendem a dimensão de aprendizagem aí implicada, este diálogo, também indica explicitamente quem ensina e quem aprende nessas relações: *eles têm que oportunizar e têm que ensinar também; mas depende da cabeça do marido*. Ao falarem sobre sua sexualidade, narrando o que, nesta perspectiva, tomamos como formas de praticar o cuidado sobre si, essas mulheres também sinalizam que essas práticas dependem de, e são ensinadas por, um outro – neste caso o marido – para que se materializem como tais. As possibilidades de viver a sexualidade estão, pois, articuladas e dimensionadas pelas relações de gênero e as aprendizagens que nelas se fazem se dão de forma relacional.

Assim, e entre *quatro paredes*, na percepção dessas mulheres, algumas (re)aprendizagens são possíveis e necessárias, mas ainda assim, elas se sustentam na matriz he-

teronormativa na qual a sexualidade masculina e heterossexual ocupa a centralidade. O marido é posicionado como aquele que detém o “conhecimento sobre sexo” e, nesse posicionamento, se torna também o *dono* ou o condutor da conduta sexual do casal: *eles têm que oportunizar e ensinar*, sendo que o homem (marido e/ou companheiro) é o *ativo* que ensina a mulher *passiva*, que deve aprender com ele – o que também se evidencia quando se atribui a ele a possibilidade de interrogar *onde tu aprendeu?*

Fernanda refere uma vontade de mudar as dinâmicas da relação do casal, mas essa mudança se dá dentro de um determinado jogo de verdade, em que ela está capturada desde fases anteriores de sua vida e que agora, mesmo com a vontade de mudar, continua conduzindo o modo pelo qual ela pensa sua sexualidade – ou seja, a partir do marido. É importante destacar, aqui, que ao indicarmos a sexualidade masculina como referência para o exercício da sexualidade dessas mulheres, o fazemos assumindo também o pressuposto de que não se pode falar de masculinidade no singular; estamos, sim, nos referindo a uma masculinidade hegemônica que é incorporada, em uma perspectiva definida por Nicholson (2000) como fundacionalismo biológico, em representações de homens heterossexuais, brancos, com vida sexual ativa, saudáveis e fortes, padrão no qual as descrições dos maridos dessas mulheres se enquadra. (LEAL, KNAUTH e COUTO, 2015).

Nessas representações se conectam, também, o apagamento do desejo associado às mulheres nestas falas (*Tem a situação da menopausa, que o libido acaba em função da menopausa*) com a manutenção e/ou o aumento atribuído à libido dos homens (*Ficam querendo até o fim. Coitadas das*

noninhas; judiam. Nessa direção, o que essas mulheres dizem, remetendo a exemplos seus ou de outras pessoas, indica que elas conduzem sua sexualidade num entendimento em que predomina a noção de que a sexualidade masculina é inata, enquanto que a sexualidade feminina está vinculada ao ciclo reprodutivo e aos cuidados com o corpo e à saúde, e que as mulheres precisam, primeiro, mostrar-se inexperientes para então aprender, com seus maridos sobre formas, adequadas e/ou desejadas por eles, de conduzir-se sexualmente.

Retomamos, agora, a discussão sobre a liberdade colocada em funcionamento em práticas de cuidado de si, no contexto das reconfigurações afetivas e sexuais narradas pelas mulheres:

Mirela: Tudo depende, também, da casada. Que tem maridos que seguram ali. Outras, então, já é um pouquinho mais, né. Eu, por exemplo... Eu e o meu marido, ele já não me atrapalha... Ele tem 67, e eu tenho 66. Ele não gosta de sair de férias, porque ele tá sempre de férias. Ele prefere ficar em casa, e eu não deixo de fazer o que eu gosto. Saio. E ele... “Tu vai, que eu fico!”. Então eu tenho certa liberdade, né?

Glenda: Eu também!

Pesquisador: Vamos ver, assim... Tu é casada, né? As casadas, como é que veem isso, dela dizer que tem essa liberdade? Como é que está pra vocês isso?

Fernanda: Eu tenho toda liberdade. Apesar de que, parece assim... Eu faço que nem a Mirela, tenho as mesmas atitudes, assim, de independência. Mas sempre há um “se-nãozinho” lá no final da história. Vem uma fisgadinha às vezes... Um “cutuque” de que não gostaria, sabe? Eu faço!

Mirela: É mais ou menos eu e tu...

Fernanda: Se eu deixar de fazer uma vez, duas, três, eu não vou mais poder fazer. Porque ele vai adorar que eu não faça. Aquela questão do machismo, ela apareceu muito mais agora com mais idade, de que quando era jovem, sabe? O lado machista do meu marido, ele apareceu muito maior agora, depois dos 50, do que quando a gente... Do que mais novo.

Grupo Focal 4 – 24/11/2010

Práticas de liberdade se tornam possíveis em contextos em que relações de poder substituem realidades de dominação. Na condição de dominação total dos sujeitos, a liberdade não se torna possível. Conforme Foucault (2004b), a liberdade só pode existir em oposição a um poder. A liberdade é da ordem das resistências às sujeições dos diversos poderes. É possível a constituição do sujeito sem sujeição? Para Foucault, cuidado de si implica a transformação do sujeito em objeto do saber, objeto de sua própria verdade, sendo a liberdade construída nesses processos de condução da própria conduta; isso tanto se faz rompendo com certas estruturas e relações de poder-saber, quanto com pequenas resistências e mudanças; em nenhum caso, entretanto, se supõe a possibilidade de que se seja possível colocar-se fora e acima das redes de poder-saber nas quais a vida emerge, se torna possível e narrável.

Na entrevista individual Fernanda referiu que: “...meu marido não sente mais vontade...não me procura mais...e sinto que não procura nem fora...ele não sente mais tanta necessidade de sexo... e eu...” (Entrevista em 13/4/2011). A ‘falta’ de desejo do marido afeta diretamente a sua afetivida-

de e sexualidade bem como reconfigura suas possibilidades, sua liberdade de vivê-las. Ou seja, nos caminhos que escolher trilhar, num leque possível de escolhas, naquele contexto e relação, liberdade é o exercício dessa escolha; o sujeito construirá sua vida como decidir, dentro de certas condições e possibilidades, mas criando condições de coexistência com o outro, pois não pode haver liberdade apenas do 'um', na medida em que a liberdade é relacional, se define no âmbito das relações sociais nas quais estamos inseridos. A fala de Mirela visibiliza isso, quando narra uma outra forma de se posicionar em relação ao não desejo, agora de viajar, do marido: *“Ele não gosta de sair de férias, porque ele tá sempre de férias. Ele prefere ficar em casa, e eu não deixo de fazer o que eu gosto. Saio. E ele não acha... ‘Tu vai, que eu fico!’. Então eu tenho certa liberdade, né?”*. Nesse entendimento, a liberdade de Mirela e Fernanda são construídas nas dinâmicas de poder em que elas e os maridos estão envolvidos, sendo que cada um estabelece estratégias de resistência e liberdade, estratégias para pensar sobre si, sobre suas condutas e sobre as dos outros.

Práticas de si, para Foucault (2004c), são práticas racionais e voluntárias por meio das quais os seres humanos não apenas determinam, para si mesmos, regras de conduta, como também buscam transformar-se. São exercícios de si e sobre si pelos quais se poderá, ao longo de toda a vida, viver a existência como experimentos de liberdade, como refere Glenda: *Só agora eu consegui me libertar. O fato é que... Bom, agora sim, tô até com vergonha de dizer isso, mas na época em que eu era jovem eu me inscrevi pra fazer vestibular. Na hora lá ele disse “Não! Tu não vai estudar”. E a “tansa” aqui não foi estudar. Aí, eu me sentia muito*

submissa a ele. Não estudei. Fui estudar quando eu tinha meus 38, 39 anos. Ali que começou a minha independência, quando eu fui lá pra UCS, lá pra faculdade. E de lá pra cá, eu faço as coisas que eu quero, as coisas que eu gosto, que me dão prazer, aquilo que eu acho que eu posso fazer... Entrevista em:18/05/2011

Esta liberdade de Glenda pode ser tomada, como sugere Souza Filho (2008), como uma conquista que se constrói na micropolítica das lutas específicas, das lutas pontuais como lutas das artes de si, dos cuidados de si. Não deixam de ser lutas de sujeitos que procuram elaborar suas vidas de novos modos, a partir de novas subjetivações, como sugere a participante acima, ao ser subjetivada pelo discurso de que a educação formal é uma forma de se manter social e intelectualmente ativa. A liberdade, nesse contexto, deve ser pensada como possibilidade de criação de si e rompimento com o estabelecido, apontando para um poder efetivo de mudar. E, fundamentalmente, como garantia de inteligibilidade das mudanças nas relações de poder (ibidem).

Para finalizar, as análises que aqui apresentamos, sinalizam para a multiplicidade de aspectos e interrogações que envolvem a velhice contemporânea, no que diz respeito ao gênero e à sexualidade. Com elas, evidenciamos algumas inquietações para quem trabalha com educação e saúde direcionada para o envelhecimento. Dentre elas, destacamos que não se envelhece naturalmente mas se aprende a envelhecer em determinados contextos, condições e relações, e que estas são atravessadas e dimensionadas pelo gênero tomado como organizador do social e da cultura. E, ainda nessa direção, concordamos com Fernando Pochay (2016) quando refere que:

[...]em face dos fluxos sociais e culturais envolvendo as novas gerações idosas, precisamos muito refletir sobre os processos educativos e as práticas culturais mobilizadas na produção de subjetividades na cena contemporânea, da mesma forma que somos interrogados pelas problematizações que derivam dos desafios e contestações sobre os ideais regulatórios de gênero e sexualidade. (POCAHY, 2016, p. 156.)

Assim, (re)aprender sobre si e sobre a vida, nos processos de envelhecer narrados por esse grupo determinado de mulheres, não diz respeito apenas à experiência da viuvez, mas remete também para situações de vida em que elas e seus companheiros se modificaram e mudaram de posições, nas relações de gênero vigentes. E aquilo que, nessas falas, se nomeia como liberdade, é delimitado e significado no interior das relações de gênero e sexualidade em que elas, como sujeitos, estão envolvidos. Gênero e sexualidade ainda profundamente marcados pela heteronormatividade e pela lógica androcêntrica que delimita os limites e os alcances das aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens aqui narradas. Ainda haveria muito a falar sobre tudo isto, mas um final provisório e aberto se impõe...

REFERÊNCIAS

BALDIN, Carla; FORTES, Vera Lúcia. Viuvez feminina: a fala de um grupo de idosas. **Revista Brasileira das Ciências do Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 43-54, jan./jun. 2008.

BUAES, Caroline Stumpf. Aprender a ser viúva: experiências de mulheres idosas no meio rural. **Dissertação** (Mestrado

em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2005.

COUTO, Edvaldo; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Viver para ser velho? Cuidado de si, envelhecimento e juvenilização. **Revista da FACED**, UFBA (Online), v. 1, p. 19, 2011.

DEBERT, Guita. BRIGEIRO, Mauro. Fronteiras de gênero e a sexualidade na velhice. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 27 nº 80 outubro/2012.

DOLL, Johannes; RAMOS, Anne; BUAES, Caroline. Apresentação: educação e envelhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-15, mar. 2015.

FALCÃO, Tânia Maria Lago. Dor sofrimento, dor encantamento: retratos de vidas, ser viúva em camadas médias pernambucanas. **Dissertação** (Mestrado em Antropologia) – Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, política, sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 193-217

FOUCAULT, Michel **Ditos e escritos: a ética do cuidado de si como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2004c.

KUNZLER, Roselaine Brasil. A resignificação da vida cotidiana a partir da aposentadoria e do envelhecimento. **Tese** (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço

Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEAL, Andrea Fachel; KNAUTH, Daniela; COUTO, Márcia Thereza. A invisibilidade da heterossexualidade na prevenção do HIV/ Aids entre homens. In: **Revista Brasileira de Epidemiologia** vol.18 supl.1 São Paulo Set. 2015

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar E.E.; KLEIN, Carin, DAL'IGNA, Maria Cláudia, ALVARENGA, Pesquisador Fernando Calage. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014.

MEYER, Dagmar Estermann; SCHWENGBER, Maria Simone; DAL'IGNA, Maria Claudia. Educação In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio. (Org.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2015. 682p.

NEGREIROS, Teresa Creusa de Góes Monteiro. Sexualidade e gênero no envelhecimento. **ALCEU** - v.5 - n.9 - p. 77 a 86 - jul./dez. 2004.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. Trad. Luiz Felipe G. Soares. **Estudos Feministas**, v.8, n.2, p.09-41, 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda et al. (org.). **Políticas, fundamentos e práticas do currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 147-160.

POCAHY, Fernando. Gênero, sexualidade e envelhecimento: (micro)políticas de subjetivação e educação. IN: BONIN, Iara

Tatiana; RIPPOL, Daniela (orgs.) Diferenças e Educação: um enfoque cultural. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 1-202, jan./abr. 2016.

POSSAS, Lídia. Mulheres e viuvez: recuperando fragmentos, reconstruindo papéis. In: FAZENDO GÊNERO, 8, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

UBIO, Marcela Eiras et al. A viuvez: a representação da morte na visão masculina e feminina. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 137-147, mar. 2011.

SOUZA FILHO, Alípio de. Foucault: o cuidado de si e a liberdade, ou a liberdade é uma agonística. In: ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 13-26.

TORRES, Elisangela Matos. A viuvez na vida dos idosos. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) –Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 35-82.

HOMOSSEXUALIDADE(S) E O PROCESSO DO ENVELHECER: ENTRE A SALA E A RUA

GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE

Um Grupo de Homens

Esta pesquisa situa-se na articulação das áreas dos Estudos de Gênero e da Sexualidade e dos Estudos do Envelhecimento, a Gerontologia. A investigação se deu a partir do recorte das masculinidades, neste caso da masculinidade homossexual, ou seja, dos homens que se relacionam afetiva e sexualmente com outros homens ao longo de sua trajetória. Minhas questões de pesquisa visaram compreender as sociabilidades de gays mais envelhecidos, os chamados idosos, uma vez que tanto na literatura quanto nos espaços que circulei como professor e pesquisador, especificamente no Brasil, o tema raramente era visibilizado e/ou discutido. “Encontrei” o grupo já constituído, a partir do contato com

dois coletivos organizados da cidade de Porto Alegre/RS, o Nuances¹ e o SOMOS². Após a passagem pelos respectivos espaços, o grupo seguiu se encontrando sistematicamente nas casas de seus participantes, ou seja, saiu do espaço da militância oficial e se organizou no ambiente privado.

A ideia de reunir exclusivamente homens gays surgiu, em 1998, de um jornalista gaúcho com intenção de fazer novas amizades e para enfrentar a própria solidão, os sentimentos de culpa e de auto-aceitação. Além disso, uma espécie de “seleção” entre o meio gay também fez parte do ritual dos primeiros integrantes do grupo, no sentido de privilegiar a intelectualidade dos gays maduros. Ao longo do tempo o grupo passou por várias formações, interrupções dos encontros por falta de espaço, muitos entraram e saíram. Destaco a presença marcante de um núcleo central, em torno de seis integrantes, os quais permaneceram e de certa forma sustentaram o grupo. Durante a pesquisa³, de 2009 a 2012, esses integrantes tinham todos acima dos 55 anos de idade. Outro subgrupo tinha idade compreendida entre os 40 a 50 anos, e ainda dois ou três integrantes estavam na média dos 30 anos de idade. A maioria dos integrantes pertencia à chamada classe média da capital gaúcha, todos brancos, com casa e carro próprios.

As reuniões, quinzenais, aconteciam nas casas dos próprios participantes. Muitas delas apresentaram temá-

1 NUANCES - Grupo pela Livre Orientação Sexual - tradicional e pioneiro pela livre orientação sexual, organização não-governamental voltada para a defesa dos direitos humanos dos homossexuais.

2 SOMOS - Comunicação, Saúde e Sexualidade é uma organização da sociedade civil, criada em 10 de dezembro de 2001 por um grupo de profissionais de Direito, Comunicação e Saúde, oriundos de organizações de luta pelos Direitos Humanos (DH) de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) e de pessoas que vivem com HIV/Aids.

3 Tese de Doutorado em Educação (FACED/UFRGS) orientada pelo Prof. Dr. Fernando Seffner.

ticas próprias, as quais eram estudadas por todos antes dos encontros. O clima de alegria e de acolhimento foi uma constante no grupo, a palavra era disputada, algumas vezes lágrimas faziam parte dos discursos, praticamente como se fosse um show aguardado. Muitas situações das trajetórias dos participantes eram compartilhadas durante as reuniões, regadas a bebidas e gastronomia farta, preparada especialmente para as reuniões do grupo, pelo anfitrião.

“Então, num sábado à noite, nos reunimos na casa dele e começamos a traçar um plano de como seria o grupo. Desde o início, conversamos e traçamos um perfil do grupo: pra ele o grupo tinha que ser esse tal de Areté, intelectualizado, onde as pessoas eram escolhidas e selecionadas para o grupo através de um teste que era uma sabatina. Por exemplo, se fulano se candidatava para o grupo então chegava à reunião e aí eram escolhidas umas perguntas e quem não passava pela sabatina não ingressava. Mas para o grupo se formar, os primeiros membros foram assim escolhidos por mim, ente meus conhecidos” (Coordenador, 62 anos).

De um perfil inicial com objetivo de construir um nível melhor intelectualizado, justamente pela rigidez desse modelo, o grupo foi se abrindo a novos membros e buscou aprofundar questões pessoais dos mesmos, no sentido de compartilhar experiências e oferecer suporte e apoio emocional. Três integrantes do que chamei de núcleo velho, os seis principais, mais antigos e assíduos no grupo, seguiam a doutrina espírita.

“Depois que fiquei viúvo, eu precisava de uma companhia, desde 1998. Soube do grupo por um amigo do Alberto, em Canoas, e o conheci e aí ficamos acompanhando ele e a turma toda, sou da safra antiga. Eu estava muito sozinho naquela época, estava perdido, porque o meu parceiro não queria apa-

recer e aquela coisa toda, e daí depois que ele morreu me vi obrigado a procurar outras pessoas” (Alejandro, 64 anos).

Desde o início da formação do grupo o seu Coordenador manteve um organizado sistema de registro das reuniões: seja a partir de fotografias e/ou de textos detalhados acerca dos conteúdos discutidos, na forma de atas. A figura e forte presença do coordenador aliada aos integrantes mais velhos e antigos no grupo ajudaram a mantê-lo mesmo após alguns períodos de interrupções. Conforme o tempo passava e eles envelheciam a vontade de estar juntos e mais próximos aumentava.

Envelhecendo: entre Convenções e Invenções Sociais

Podemos compreender o processo de envelhecimento humano atualmente como um “fenômeno” demográfico e uma questão de saúde pública que inspira considerações políticas e sociais (BERQUÓ, 1999; NETTO, 2005). Cada vez mais se borram e se ultrapassam fronteiras delimitadoras acerca dos modos de ser e de agir em cada idade ou fase da vida, embora ainda haja muitas expectativas e até mesmo, cobranças sociais de determinadas atitudes esperadas e valorizadas socialmente. Anita Neri afirma que “infância, adolescência, vida adulta e velhice são fases construídas socialmente, por meio de normas reguladoras que determinam as exigências e as oportunidades de cada segmento etário na ordem social” (NERI, 2001, p.17). Ao refletirmos sobre o processo de envelhecer e, de certa maneira, sobre a própria vida, na qual podemos ressignificar memórias e planejar/imaginar/desejar os tempos futuros, admitimos as inúmeras práticas e inscrições sociais que marcam nossos corpos a partir de nossa historicidade. O corpo, neste sentido,

encontra-se atravessado a partir de práticas discursivas⁴ que o constitui, que o habita, sempre a partir do jogo tenso de relações de poder que articula o individual e o social.

É o paradoxo da atualidade: todo/as querem envelhecer, mas ninguém quer ficar velho. Torna-se evidente a sofisticação de um verdadeiro arsenal midiático e tecnológico que nos seduz com a promessa de uma juventude quase que instantânea. São investimentos das mais variadas ordens: plásticas, intervenções cirúrgicas, aplicação de toxinas e produtos, dietas milagrosas, medicamentos, (super)suplementos e vitaminas diversas. É o chamado império da cultura fitness com exaltação à aparência e à visualidade: é preciso parecer jovem e, sobretudo, mostrar-se, exhibir-se e ainda comparar-se aos demais. Guita Debert (1999) ao focar a questão da (re)construção da velhice hoje, chama atenção para a heterogeneidade do envelhecimento e suas várias configurações e arranjos sociais. A autora destaca uma característica denominada de “dupla vulnerabilidade” ao relacionar idosos e as chamadas minorias, entre elas, os idosos negros, os de classe baixa e ainda os idosos “muito idosos”, isto é, a partir de oitenta anos de idade. Neste estudo, a minoria investigada foram os idosos gays.

Gay e Velho: Eu?

De uma maneira geral é possível considerar que as diferentes repercussões acerca da crescente visibilidade gay; a luta

⁴ Compreendidas como “(...) práticas sociais que instituem tanto o objeto de que falam, o discurso, como o comportamento apreendido pelo visível, o não-discursivo” (FOUCAULT, 1995, p.56). Assim, constituem-se regras históricas, no tempo e no espaço, que definem uma época e um ou mais grupos social.

por direitos humanos e sociais; os problemas de auto-aceitação, rejeição e sofrimento sobre o revelar, ou não, a homossexualidade, aliadas às tensões decorrentes dos relacionamentos afetivo-sexuais; configuram-se como as dinâmicas mais significativas encontradas em grande parte das pesquisas e estudos (FRY; McRAE, 1985; McRAE, 1983; PERLONGHER, 1987; TERTO JÚNIOR, 1989; PARKER, 1998 e 2002; GREEN, 2000; CÂMARA, 2002; TREVISAN, 2004; CARRARA, 2004; MELLO, 2005; SIMÕES, 2009; SIMÕES; FACCHINI, 2009).

A temática da velhice e o processo de envelhecimento ainda são pouco explorados no estudo das homossexualidades, sobretudo a masculina, principalmente em publicações nacionais. Na medida em que fui me aprofundando aos estudos de Gênero e Sexualidade e, sobretudo, do recorte investigativo acerca das masculinidades, aliado a uma quase ausência de bibliografias, em língua portuguesa, que contemplassem o processo de envelhecimento de gays e lésbicas, percebi que

(...) essa revisão aponta para várias lacunas dentro da literatura, há muito poucos esboços de pesquisas qualitativas e muitas populações ausentes nas pesquisas, incluindo deficientes, homossexuais, culturas diversas e aqueles menos saudáveis (GARDNER, 2006, p 77).

Só recentemente alguns grupos e seminários temáticos em Congressos passaram a investir no tema a partir da década de 90. Antônio Cristian Paiva ao refletir sobre esta questão destaca que se poderia

“(...) apontar as lacunas nos estudos sobre geração e sexualidade e, num grau mais elevado ain-

da de dissociação, nos estudos sobre geração e sexualidades periféricas, as quais divergem do ideal normativo da matriz heterossexual, familiarista por definição (...) Se consultarmos os estudos sobre velhice no Brasil, verificaremos, como regra geral, o silêncio a respeito do envelhecimento homossexual” (PAIVA, 2009, p.199).

Fábio Silva e Rosilene Montenegro (2012) além de compartilhar da constatação de PAIVA (2009), buscaram investigar as representações de homossexuais idosos em publicações homoeróticas brasileiras. Os autores destacam que na contemporaneidade, mais do que em épocas passadas, a homossexualidade (ainda) está associada à ideia do “ser jovem”, não apenas localizada no rosto, mas no corpo todo. Ao analisar as publicações *Sui Generis*, *G Magazine*, *Júnior* e *DOM* o estudo mostrou que

“(…) mesmo sendo publicadas para um público específico, os periódicos, raramente, oferecem espaço em suas páginas para falar sobre os homossexuais idosos (...) Mesmo estando inseridos de diferentes formas e momentos na história pela afirmação e visibilidade da identidade homoerótica, para os homossexuais idosos, quase sempre, é oferecido o silêncio, o não-lugar, pois entre os vários preconceitos existentes entre os homossexuais, estão aqueles contra os que dão “pinta”, isto é, que possuem traços femininos, e entre aqueles que são “bichas mariconas”, ou seja, homossexuais velhos” (SILVA; MONTENEGRO, 2012, p.06).

Na coletânea de textos “Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras”, organizado por Sergio Carrara (2004), Julio Simões contribui especificamente com esta temática ao relacionar a homossexualidade masculina e o paradigma do Curso da Vida (*Life Course*) abordando as representações do processo do envelhecimento homossexual masculino. Ao referir-se às concepções tradicionais acerca da velhice ocidental e aos valores disseminados na cultura de consumo contemporânea, o que ainda prevalece é a associação com a morte, o declínio, a finitude, perdas e depressão, ou seja, tudo àquilo que se vincula à concepção de corpo predominantemente biológica e produtiva. O quadro complexifica-se ainda mais quando o envelhecimento homossexual masculino tem como pano de fundo os centros urbanos e as metrópoles, onde na chamada “cultura gay masculina” impera o interesse da beleza e juventude dos atributos físicos, da moda e de um mercado sexual hierarquizado (SIMÕES, 2004). Este autor reflete ainda sobre o aparecimento do que chama de “envelhecimento precoce” atribuído aos gays na faixa dos 30 a 40 anos de idade onde começam a enfrentar e a sofrer a crise do envelhecimento. Preocupações sobre estar e/ou ficar sozinho, o medo da solidão, a ausência da visibilidade acerca de uma velhice feliz, a valorização da cultura da beleza e da juventude e a falta de uma preparação para a velhice foram alguns relatos de uma pesquisa sobre o processo de envelhecimento gay. Nas palavras do autor algumas reflexões acerca da temática

Quando é, por exemplo, que um gay começa a envelhecer? Quando se depara em ‘envelhecimento’? Aos trinta? Aos quarenta? Aos cin-

quenta? A matriz heterossexual nesse sentido ajuda a delimitar um campo mais ou menos desenhado para essa marcação: envelhece-se quando os filhos saem de casa, ou quando casam, ou quando vêm os netos... Mas quando não há esses marcadores geracionais expressos na norma conjugal e familiar, quando é que se começa a envelhecer? E o que a experiência de envelhecer faz mudar a percepção de si, do outro e do mundo? (PAIVA, 2009, p.201).

Nesta mesma direção a pesquisa de Fernando Pochay, contribuiu para meu próprio aprendizado enquanto pesquisador, nas complexas relações estabelecidas e vivenciadas diretamente com o campo e, sobretudo, por sua filiação teórica. Ao denominar a cultura em que vivemos de heterossexualista e velhista e acompanhar as experimentações de homens velhos em saunas e bares gays, Fernando apontou para algumas possibilidades de resistência, possíveis, em relação aos discursos hetero e homonormativos, que esboçasse uma “vida criativa”, inspirada nas teorizações de Michel Foucault. Partilho de sua posição onde esclarece que: “(...) me proponho à construção de ‘outro horizonte discursivo’, acompanhando movimentos que nos permitem viver/pensar a sexualidade do ponto de vista de uma erótica, não de uma ‘ciência sexual’” (POCAHY, 2011, p.48).

Já a tese de Claudio Nunes investigou as possibilidades (homo)eróticas de homens frequentadores de um espaço de sociabilidade gay, também em Porto Alegre, onde acompanhou diversas experimentações sexuais entre homens de diferentes idades, além de shows de *striptease* masculino. O público que circulou no espaço pesquisado apresentou várias

possibilidades de interação de maneira a resistir às práticas homonormativas. O autor presenciou algumas cenas sexuais entre jovens e idosos e outras onde o “estar fora” da cena também indicou significativo potencial erótico e prazeroso.

(...) penso que sujeitos com mais idade e outros que estão afastados dos padrões normativos de beleza – barrigudos, baixa estatura, magriscos, peludos, obesos, mutilados – são potencialmente excitáveis e excitantes também em contextos de orgia, contagiados e contagiantes em meio a outros corpos e envolvidos em trocas sexuais. Como a cena parece sinalizar, na escuridão do ambiente, estes também são “corpos que importam” (NUNES, 2012, p. 101)

O trabalho de Gustavo Saggese investigou como alguns homens de 26 a 42 anos, das camadas média e baixa do Rio de Janeiro, percebiam e enfrentavam as estratégias de manipulação no *coming out*. A pesquisa apontou, por um lado, por um anseio por reconhecimento, por aceitação e respeito e, por outro, a existência de alguns medos e receios que a ideia do assumir-se e da visibilidade poderiam trazer, suas tensões e possíveis enfrentamentos. Sob este aspecto o autor destaca que a

(...) literatura política que sucedeu o episódio de *Stonewall* parecia apontar diretamente para o problema, sugerindo a existência de um ‘armário’ onde muitos homossexuais ainda se escondiam a fim de evitar represálias da sociedade. Essa mesma literatura apontava para a necessi-

dade de sair dele (*coming out*) como a única forma de legitimar as demandas por direitos e reconhecimento público (SAGGESE, 2009, p.32).

A questão da política do armário foi articulada com as repercussões da idade no estudo de Daniel Santos e Fernando Filho, os quais buscaram investigar de que modo a homofobia regula a existência e o trânsito “entre os armários” de pessoas ditas homossexuais (SANTOS; FILHO, 2011). Ao problematizar as narrativas de quatro pessoas de diferentes idades: 18, 24, 36 e 61 anos de uma cidade do interior paulista, os autores compreenderam suas análises de regulações do armário a partir de linhas inspiradas em três platôs⁵: 1) o *Armário trancado com cadeado* – Linhas Duras; 2) o *Armário de portas fechadas* (ou encostadas) – Linhas Flexíveis; e 3) o *Armário aberto* – Linhas de Fuga. Nesta pesquisa os desejos e afetos dos homens investigados oscilaram entre diferentes percepções e vivências. Entre elas: o medo e o silenciamento de possibilidades de expressão e de sociabilidades; as negociações possíveis entre o sair e o entrar no armário buscando ensaiar estratégias de expressão dos desejos, ainda que ligadas a atividades consideradas como “marginais” como banheiros públicos, bares e festas pontuais, além do uso da internet e do recurso de viagens; e, finalmente, a criação de novos universos que procuram escapar à regulação do armário os quais permitem construir “processos de subjetivação, de reinvenção de si, de produções ético-estéticas da existência” (SANTOS; FILHO, 2011, p.14). Estes últimos, referentes às linhas de fuga do armário aber-

5 Segundo DELEUZE e GUATTARI (1999).

to remetem-nos a posturas de resistência às imposições hetero/homonormativas e à abertura de caminhos outros que permitem a circulações de desejos e de experimentações homoeróticas capazes de driblar os efeitos da moral, da normalidade, da homofobia e do sexismo.

No grupo, as duas principais questões discutidas foram a metáfora do armário (*Coming out*) e o relação com o processo do envelhecimento. Momentos de auto-rejeição e certo isolamento social a partir da vida adulta marcaram algumas passagens extremamente desagradáveis e dolorosas para alguns integrantes. Sentimentos de culpa e/ou vergonha, estratégias para esconder a homossexualidade, a busca por terapias e amigos foram recorrentes nos depoimentos da maioria dos mesmos.

“Sem dúvida, o meu processo da homossexualidade foi muito sofrido, muito difícil, eu tive muita dificuldade de me aceitar, pra mim era horrível, eu não consegui nem me olhar no espelho. Eu venho de uma família muito repressiva, eu passei por todo esse processo de auto-rejeição, de vergonha de mim mesmo, de autoestima baixa. Claro que o Espiritismo me ajudou muito e a terapia também, mas eu acho que o grupo foi fundamental, o grupo me alertou pra várias coisas, o grupo me deu suporte emocional pra eu avançar nisso” (Coordenador, 62 anos).

Após conhecer a trajetória do grupo foi interessante o fato de que a maioria dos integrantes, especialmente o núcleo velho, considerou-se como “enrustido” em suas relações, ou seja, relataram que as pessoas, principalmente familiares mais próximos e colegas de trabalho, não sabiam de sua homossexualidade e que eles mesmos procuravam não verbalizá-la. Por outro lado, pude perceber certa preo-

cupação e até mesmo uma espécie de incentivo e necessidade em falar, em confessar sobre a homossexualidade para algumas pessoas, em alguns momentos, como se esta visibilidade advinda de uma “revelação gay” funcionasse como um caminho para aliviar certos sofrimentos e/ou constrangimentos vividos pelos participantes.

“Às vezes perguntam aquela velha história: quando é que vai casar? Na família eu não tenho problema porque eu não me assumo né? Antes eles soltavam piadinha, mas hoje não” (Arlindo, 58 anos).

O processo da visibilidade e do enfrentamento de possíveis conseqüências decorrentes de uma “revelação” diante de algumas ou várias pessoas e/ou contextos diferenciados configura-se, em muitos casos, problemático e contingencial. Eve Sedgwick, poeta e crítica literária, em seu clássico estudo “A Epistemologia do Armário” (*Epistemology of the Closet*), reflete que

A epistemologia do armário não é um sistema nem datado nem um regime superado de conhecimento. Embora os eventos de junho de 1969, e posteriores, tenham revigorado em muitas pessoas o sentimento de potência, magnetismo e promessa de auto-revelação gay, o reino do segredo revelado foi escassamente afetado por Stonewall. De certa maneira, deu-se exatamente o oposto. Para as antenas finas, o frescor de cada drama de revelação gay (especialmente involuntária) parece algo ainda mais acentuado em surpresa e prazer, ao invés de envelhecido, pela atmosfera cada vez mais intensa das articulações públicas do (e sobre o) amor que é famoso por não ousar dizer seu nome (SEDGWICK, 2007, p.21).

A partir deste contexto de afirmação e visibilidade, de cenas de violência e agressão, quais caminhos apostar? É possível sair da dicotomia revelar-esconder? Como articular outras possibilidades sem recorrer a extremos? Talvez esses receios levaram o grupo a se desvincular do espaço constituído pela militância (Nuances e Somos) e migrar para um espaço mais “seguro” e, de certa forma, escondido, de suas casas. É como se os integrantes do grupo preferissem ficar nos bastidores, a atuar como protagonistas em ações militantes em espaços públicos. É como se o grupo, neste sentido, funcionasse como uma espécie de “janela” para o mundo. Esta janela poderia fazer parte de um “armário” onde, apesar de bem informados sobre o movimento LGBT, os integrantes do grupo preferem ficar na sombra, ao longe, assistindo, ainda que muito bem informados dos acontecimentos e demandas sociais.

Entre a Sala e a Rua: Sociabilidades (im)possíveis

Mesmo não participando de grupos organizados em defesa dos direitos da comunidade LGBT, tão pouco das causas associadas à militância gay, mais diretamente, os integrantes do grupo acompanharam os principais eventos e decisões jurídicas sobre a conquista referentes à legislação. De fato, eles mostraram-se bem informados sobre a pauta dos direitos humanos e sexuais e também acompanharam, sem se envolver diretamente, a constituição e a trajetória do chamado “Movimento Homossexual Brasileiro”.

“A gente tem uma perspectiva de ampliar isso para outros segmentos pois o convívio é muito rico, temos vontade de convidar outras pessoas que participam da vida lgbt que

a gente não pode porque é um grupo privado que fica complicado né? Como é que vamos convidar um garoto de programa para dentro de casa? Pode ser um preconceito mas sei lá, enfim... Até entre nós os gays mais novos que entram a gente tem um cuidado de ver mais ou menos se a pessoa tem uma cabeça mais ou menos, eu noto isso” (Ricardo, 57 anos).

Ficou evidente que seus integrantes preferiram continuar discutindo suas questões entre eles, em suas próprias casas e, em algumas reuniões especiais, convidar algumas pessoas mais engajadas politicamente, e diferentes do seu contexto, para dialogar com o coletivo. Essa discussão entre abrir e continuar fechado gerava muita polêmica no grupo, a maioria sempre preferia continuar com a referida dinâmica.

“Por que o grupo até hoje não se formalizou como grupo politicamente inserido no contexto de defesas dos nossos direitos e deveres? Por quê? Porque tem pessoas que têm medo, Por que abriria tudo, e eu faço parte dessas pessoas, eu tenho medo que nessa abertura agente perca esse contato afetivo entre nós e que é uma realidade e até se pensou numa alternativa assim: vamos fazer o nosso grupo e vamos abrir esse outro grupo, vamos levar a nossa experiência para um grupo maior. Nós manteríamos o nosso ti-ti-ti entre nós, o clube do bolinha ou da luluzinha, e num outro horário vamos abrir porque a gente vê tantos gays e jovens com situações tão complexas hoje em dia que eu acho que como a gente se reforça na amizade das pessoas e no próprio grupo né?” (Ricardo, 57 anos).

Ainda que confortáveis com as reuniões dentro de suas casas, desde os primeiros encontros que presenciei estes homens ensaiaram outros momentos extrarreuniões, em ambientes distintos, que poderiam permitir relações mais

próximas entre si, uma vez que os encontros quinzenais, em suas casas, não ofereciam um aprofundamento maior de vínculo, entre todos do grupo, segundo a maioria deles. Esta foi uma queixa recorrente do grupo. Geralmente o desejo coletivo mostrou-se direcionado a duas questões: uma relacionada a encontros de lazer ou festivos, em bares, boates, encontros para almoçar ou jantar, idas a teatros ou exposições; e outra se referiu ao planejamento de pequenas viagens, a partir de roteiros turísticos específicos. Mesmo com inúmeras reclamações entre os integrantes e solicitações de se reunirem em outros locais, poucas ações foram concretizadas neste sentido. Na maioria das vezes uma iniciativa individual sobre algum programa específico conseguiu reunir poucos integrantes em alguns momentos tímidos, isolados, o que nomeei de “subgrupos”, se pensarmos na totalidade de seus integrantes. No entanto, quando o assunto foi organizar a confraternização de final de ano, o grupo conseguiu se mobilizar e realizou três encontros significativos: dois almoços e uma confraternização em um bar do circuito gay da cidade. Cabe destacar que a maioria do grupo relatou que se sentiram mais à vontade nos encontros do almoço, ao ar livre, à confraternização no bar gay. Mais uma vez, a ideia de uma visibilidade gay foi evitada pelo grupo.

Muitos integrantes concordaram que seus comportamentos mudam de acordo com os lugares que frequentam, que é preciso ficar mais vigilante em locais públicos, entre desconhecidos e também com familiares e colegas de trabalho. Ou seja, as negociações entre sair ou permanecer no armário configuram-se como contingentes, são relativas a certos lugares e pessoas. E ainda, no grupo pareceu-me que não se pode “chamar a atenção demais”, exageros na ora-

lidade e na expressão corporal são condenados, é preciso ser discreto e isto requer certos investimentos. Percebi, no entanto, uma noção de hierarquia entre os participantes do grupo em relação à visibilidade gay e aos comportamentos compartilhados no momento das reuniões.

“Assumir, não! Com ninguém da minha família, nem com primo, irmão, nem pai nem mãe, nunca me assumi, nunca me perguntaram. Eu gostaria que a família soubesse, mas eu acho que os meus pais não têm cabeça pra aceitar esse tipo de coisa, é uma criação antiga, né? Eu nunca gostei de roupas espalhafatosas, afeminadas não, não é o meu estilo” (Arlindo, 58 anos).

“Eu assumir isso aí... não dá... e olha que eu estou numa escala cinco e já evolui um pouco. Eu acho que tolhe e limita muito. Se fosse antes, no passado, falaria, mas hoje, agora não, eu praticamente já pendurei as chuteiras” (Otávio, 59 anos).

De acordo com os relatos percebi certa expectativa de que, ao assumir-se, se abriria possibilidade para acontecer grandes conflitos, até mesmo escândalos, e que de certa forma eles seriam os culpados por discussões geradas, principalmente, na família. O fato de algumas pessoas saberem e outras não, pode apontar para certa “neurose” de alguns informantes, o que denotaria em uma espécie de saber e postura de si, construídos socialmente, que se adapta e se transforma socialmente.

Esta atenção direcionada ao chamado “segredo aberto”, mostra-se elástica, uma vez que muitos gays acabam por construir novos armários toda vez que se deparam com a ampliação de sua sociabilidade, exigindo, assim “(...) novos levantamentos, novos cálculos, novos esquemas e demandas de sigilo ou exposição. Mesmo uma pessoa gay assu-

mida lida diariamente com interlocutores que ela não sabe se sabem ou não” (SEDGWICK, 2007, p.21). A fronteira entre assumir ou não foi discutida e problematizada em inúmeros momentos no grupo, uma das questões colocadas foi a seguinte: “Quais os benefícios que teríamos em nos assumir, publicamente”? Conforme apontou Eve Sedgwick, viver “(...) no armário, e então sair dele, nunca são questões puramente herméticas. As geografias pessoais e políticas são, antes, as mais imponderáveis e convulsivas do segredo aberto” (SE-DGWICK, 2007, p. 39).

Algumas viagens foram citadas como parte da sociabilidade destes homens. A maioria do grupo afirmou, sobretudo no momento das reuniões, não frequentar saunas, bares ou boates declaradamente gays. Abaixo seguem relatos do sistema de afinidade pelos subgrupos e sua dinâmica para além dos encontros nas reuniões.

“Existem grupos por afinidade, por exemplo, o Fábio e o Alejandro moravam vizinhos e um só anda aonde o outro vai. Então tem grupos composto por duas ou três pessoas, o Coordenador e o Arlindo que moram perto, um encontra com outro e nós nos comunicamos por telefone. Quando eu estou meio deprê eu ligo primeiro para o Coordenador ele sempre me liga também pra irmos a eventos culturais. Ele sempre deixa recado na secretaria eletrônica e nos encontramos em atividades culturais” (Robson, 71 anos).

“Tenho contato mais com o Fábio e o Marcos, já viajamos juntos e ficamos mais amigos, são a minha maior afinidade no grupo. Computador, televisão, não saio muito, e alguma viagem, sauna, conheço bem o circuito, é meu ramo, eu conheço! Vou mais na C. e na P. Então pra mim é melhor, não tem michê, não gosto de michê, é uma mistura

também de casados. Não saio à noite. Saio com o Fábio no parque, só nós três: o Fábio, o Marcos e eu; curto cinema nos shopping, já fui de rua, mas agora não. Na sauna eu vou sozinho, com o Fábio, não tenho problema nenhum em ir durante o dia. Tem lugar gay pra ir, mas eu não participo, é muita gurizada, Pra mim não dá, não acho graça nenhuma, não tem um bar de coroas, eu prefiro coroas, de 50 pra cima, detesto jovens. Além da sauna não tem muito lugar pra ir, eu sei do grupo dos ursos, mas não participo” (Alejandro, 64 anos).

Para alguns integrantes foi recorrente certa reclamação da noite gay de Porto Alegre onde, de acordo com alguns relatos dá a sensação de que antigamente, no período de sua juventude tudo era melhor. Algumas falas, muitas vezes, soaram quase como um bordão ou clichê da noite porto-alegrense que não se tem lugar agradável para sair e que, de fato, não há lugar para gays velhos.

O Grupo como uma Heterotopia

Em mais de uma reunião os integrantes do grupo levantaram a possibilidade de, a médio prazo, passarem a morar próximos uns dos outros a fim de continuar convivendo e de prestar auxílio a alguém quando necessário. Os informantes mais velhos comentaram fazer planos para residir em um mesmo condomínio para ficar ainda mais próximos. As relações de parceria e de aliança foram destacadas por todos que afirmaram se fortalecer conforme o tempo passava e os vínculos eram aprofundados.

“Tu foste naquela que eu chorei? Sabe que eu, normal assim, jamais ia falar sobre um problema meu, mas eu gosto

muito de vinho branco suave, ele não deixa o cara bêbado, ele solta, relaxa, mas não no sentido agressivo, e ali eu via tudo e sabe de uma coisa eu vou contar mesmo. É o caso da minha mãe que marcou muito e cada vez que eu lembrava me dava um calafrio. E na hora que você solta isso para o grupo o problema já é do grupo, não é mais meu, é do grupo! Até o Coordenador me DISSE: você me chocou!” (Robson, 71 anos).

“No início o grupo me ajudou bastante, Alberto, Fábio, serviu de contato, se não fosse o grupo eu não sei o que seria. Hoje eu gosto mais de escutar, de aprender, a gente aprende muitas coisas observando e escutando os outros. Antes eu era muito fechado e não saía por causa do meu companheiro, ele era muito reservado e não deixava, essa vida de ir à sauna e boates jamais!” (Alejandro, 64 anos).

Neste sentido, compreendi que o grupo constrói e alimenta um movimento “para dentro”, isto é, de ajuda e de auxílio mútuo, e que isto se mostrou um pouco diferente da ação militante que se constitui sempre “para fora”. A partir dos relatos parece que os militantes já são/estão “resolvidos” e por isso lutam e necessitam de uma sociabilidade extremamente visibilizada, ao contrário deles. Ao mesmo tempo em que o grupo observa e acompanha o para fora, a ênfase de sua dinâmica configurou-se extremamente para dentro, para o cuidado de si. Meus colaboradores, principalmente os seis integrantes do núcleo velho, não são capazes de fazer o que os jovens gays fazem atualmente, no sentido da visibilidade e da rapidez do processo do assumir-se. Seu contexto e trajetória históricos foram outros. Ao mesmo tempo apresentam muita dificuldade, e sofrimento, na tentativa de criar modos e modelos próprios de vida, de sociabilidade em que sejam mais felizes e coerentes ao seu modo

de vivência e percepção de mundo. Neste sentido, a invenção deste grupo, pelo seu coordenador, jornalista, abriu novas possibilidades de relações, tanto na sala e na rua.

Para os integrantes do grupo e, sobretudo para o coordenador, as reuniões precisam servir para compartilhar experiências e minimizar sofrimentos pessoais. Este, nos momentos de entrevista, citou vários exemplos de outros homens, mais jovens, que já passaram e foram auxiliados pelo grupo. Esta função missionária aliada à questão da amizade parece apontar para o grupo como um lugar de sólidas relações de apoio e de suporte, algo para além do fútil e da provisoriedade. A ideia de autoconhecimento, do processo e da necessidade de assumir-se como uma promessa em busca “da felicidade” caracterizou o grupo desde o início do trabalho de campo. Mesmo não se reconhecendo como um grupo de autoajuda, as experiências pessoais dos participantes foram constantemente estimuladas pelo coordenador do grupo e reforçadas por alguns integrantes quando se questionam entre si sobre as dificuldades enfrentadas ao longo na vida.

Procuro apontar algumas possibilidades que este grupo de homens, sobretudo os do núcleo velho, ensaiou a respeito de seus desejos, experimentações sexuais, para além da pedagogia homonormativa presente no grupo, e da busca pelo prazer, as quais relaciono com o que Michel Foucault chamou de desenvolvimento de uma arte erótica (*ars erótica*), nesse trabalho, uma erótica do envelhecimento. Com isso busco mostrar que apesar da potente presença, e do comando do coordenador, e de parte do próprio grupo, sobre os modos mais recomendáveis de viver a homossexualidade, percebi algumas resistências e até pequenas subversões

em algumas iniciativas e atitudes de alguns informantes no sentido de estilizar a própria vida. Segundo meus colaboradores que frequentavam, quase escondidos, e os que passaram a frequentar saunas relataram-me que era interessante e que valia a pena sair de casa e circular pelos ambientes da sauna: conversar com outros homens e beber no bar, paquerar, assistir outras “transas”, participar ou não delas. Afirmaram que poderiam “transar” ou não, que isto fazia parte da rotina e dos códigos “de caça” das saunas e que teriam que administrar e conviver com isso. Ainda destacaram que, em alguns momentos, poderiam conhecer rapazes que preferissem “coroas” e que isto poderia acontecer e que, segundo eles, “seria o ideal”.

“É um momento assim que eu chamo do “chutar o pau da barraca”, como tu não tem que dar explicação para ninguém, tu tá tranquilo contigo mesmo então foda-se o que estão pensando. Tu vais levando a tua vida como dono do teu nariz, isso não tem preço cara! Isso a idade trouxe pra mim, embora eu veja pessoas que a questão da idade é muito mais complexa, alguns gays que estão se aproximando da terceira idade e que estão preocupadíssimos com a decadência física, com uma série de coisas. Então assim tu não tens que dar mais satisfação pra ninguém isso te dá uma tranquilidade de vida que não tem preço” (Ricardo, 57 anos).

Percebi que as sociabilidades e o potencial erótico dos corpos velhos que acompanhei ganharam força e maior significação a partir da sensação de pertencimento e acolhimento propiciados e oferecidos pelo grupo, onde o encorajamento e a determinação para a vivência dos prazeres possíveis passaram, na maioria das vezes, pelo, e por causa do outro.

“Uma vez nós fomos a uma boate e eu nunca tinha ido sozinho e não iria, mas fui à convite de dois integrantes do grupo, pois tem pessoas que não têm condições ou coragem de ir sozinho a bares, boates ou até saunas do movimento gay. Ela se sente mais forte, acolhida, porque se acontecer alguma coisa ela tem o amigo, tem pessoas pra ajudar, porque eu imagino que certas situações do mundo gay é muito complicado para algumas pessoas em função da idade também” (Ricardo, 57 anos).

As reuniões do grupo além funcionar como mais um espaço de sociabilidade configuraram-se como um verdadeiro fórum a fim de resolver e de aconselhar a seus integrantes sobre as mais diversas questões vivenciadas por eles. Além de experimentar outras relações para além do espaço do grupo meus informantes também se esforçaram a modificar as reuniões com mais leveza e dimensão artística, nomeadas de “Saraus”. Percebi que esta novidade acabou não só qualificando os encontros como chamando a atenção para o retorno daqueles que não compareciam ao grupo há algum tempo. Compreendi que a amizade no grupo circula e se alimenta entre e no interior dos subgrupos, entre os novos integrantes e no retorno daqueles afastados de modo a conferir, geralmente, outros e novos tons às relações propostas e inventadas por eles.

“Mas se tu tá com 3 ou 4, aí será o “bloco das irenes” que chegou e vai arrasar entendeu? É completamente diferente! Eu jamais iria numa boate sozinho mas se estiver 2 ou 3 do grupo eu estou lá e vou soltar a franga, vou me espalhar, vou me sentir à vontade pelo fato de ter amigos que estão na mesma condição e na mesma faixa etária que eu, pois daria uma boa segurança isso” (Ricardo, 57 anos).

Francisco Ortega, ao estudar a obra de Michel Foucault, se propõe a aprofundar a dimensão agonística⁶ e intersubjetiva do cuidado de si⁷ relacionando-a com a análise da amizade onde esta é compreendida como

“(...) um convite, uma apelo à experimentação de novos estilos de vida e comunidade. Reabilitá-la representa introduzir movimento e fantasia nas rígidas relações sociais, estabelecer uma tentativa de pensar e repensar as formas de relacionamento existentes em nossa sociedade, as quais, como observa Foucault, são extremamente limitadas e simplificadas” (ORTEGA, 1999, p. 26).

Nesta direção, aposto na concepção de amizade, a partir das teorizações foucaultianas e das proposições de ORTEGA (1999; 2002) como uma alternativa, criativa, destas relações imaginadas, acerca das práticas e possibilidades homoeróticas das relações compartilhadas e inventadas pelo grupo investigado.

“Os gays que participam do grupo se sentem mais empoderados, com certeza, pertencer a um coletivo, trocar ideias, se auto afirmar enquanto gay. Porque o grupo sempre tem, toda reunião, por mais fútil que ela seja, menos elaborada nas questões filosóficas e tal sempre tem um

6 Relações agonísticas são relações livres que apontam para o desafio e para a incitação recíproca e não para a submissão ao outro (ORTEGA, 1999, p.168).

7 Refere-se à “(...) noção grega, bastante complexa e rica, muito freqüente também, e que perdurou por toda a cultura grega: a de *epimélia heautoû*, que os latinos traduziram, com toda aquela insipidez, é claro, tantas vezes denunciada ou pelo menos apontada, por algo assim como *cura sui*. *Epimélia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc.” (FOUCAULT, 2010, p.4)

que diz coisas da atualidade sobre as notícias políticas dos direitos homossexuais, a gente tá sempre acompanhando, durante os 15 dias que a gente não se reúne a gente fica coletando na internet e isso reforça pra levar pra reunião, de uma maneira fantástica” (Ricardo, 57 anos).

“Por que onde é que eu poderia, solitário nessa cidade, arrumar 14, 15 pessoas pra dizer que eu encontrei um cara legal na sauna? Sem culpa ou vergonha nenhuma? Fora não teria esse espaço, aí tu terias que guardar pra ti essa felicidade ou frustração tudo tu terias que ficar pra ti, tu vais contar pra quem? Lá não, lá a gente pode dizer olha fiz e aconteci, chorei, ou não e as pessoas todas ouvem e isso é este ponto importante do grupo, é essa terapia que a gente faz, no fundo isso é uma terapia, não é uma terapia clínica mas é uma coisa que flui naturalmente, não precisa ter algum medico ou psicólogo, a gente faz isso dizendo besteira, há muito tempo!” (Fábio, 62 anos).

Neste sentido, se pensarmos na ideia de utopia como um mundo perfeito e idealizado, estes homens, ao contrário, buscaram algo que possa aproximar àquilo que Foucault chamou de heterotopia – a invenção de outros espaços, diferentes dos habituais, uma forma de contestação à ordem vigente, um contrapositionamento. No sentido foucaultiano, sabemos que a liberdade jamais é algo que está dado, se exercita continuamente no âmbito dos contextos onde resistências se mostram produtoras à criação de outros modos de vida e de novas possibilidades de experimentações. Compreendi que o grupo funciona como uma espécie de janela, de observatório do mundo onde seus integrantes compartilham suas experiências à moda de uma “terapia coletiva” e filosofam sobre a(s) homossexualidade(s) e seus

desdobramentos, sobretudo suas relações com o processo do envelhecer. A mesma “janela” que observa o mundo, “para fora”, observa e “cuida” os próprios integrantes, “para dentro”, que ora assume as posições do coletivo, ora assume a potente presença do Coordenador. Ou seja, se não se vai ao mundo, se traz ele, de alguma maneira, para dentro da sala das casas dos informantes.

Assim, posso compreender que as rotinas e os rituais do grupo, ou seja, seus movimentos e tensões acabam por dar, constantemente, vitalidade ao mesmo e praticamente garantir “o futuro” da Oficina da Gente. A recente entrada dos novos integrantes aponta nesta direção. Ao compartilhar sua experiência sobre o processo de envelhecimento, no coletivo, além de reforçar algumas representações da figura do velho, no Brasil contemporâneo, seus integrantes têm a oportunidade de inventar outras possibilidades e de ressignificar a própria velhice. Ao articular o processo de envelhecimento com a questão da amizade compreendi ser possível ensaiar e promover novos modos de envelhecer, produtores de prazer e de um cuidado de si, ético, baseado em relações intersubjetivas.

REFERÊNCIAS

BERQUÓ, Elza. Considerações sobre o Envelhecimento da população no Brasil. In.: Anita L. Neri, Guita Grin Debert (orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CAMARA, Cristina. **Cidadania e Orientação Sexual**: a trajetória do Grupo Triângulo Rosa. Rio de Janeiro: Academia Avançada, 2002.

CARRARA, Sérgio. **Só os viris e discretos serão amados?**

Disponível em <http://www.clam.org.br/publique>. Acessado em dezembro de 2009.

CARRARA, Sérgio e VIANNA, Adriana R.B. “As Vítimas do Desejo”: os Tribunais Cariocas e a Homossexualidade nos Anos 1980. In.: Adriana Piscitelli, Maria F. Gregori e Sergio Carrara (orgs.). **Sexualidade e Saberes: Convenções e Fronteiras**. Editora Garamond: Rio de Janeiro, 2004.

DEBERT, Guita Grin. A Construção e a Reconstrução da Velhice: Família, Classe Social e Etnicidade. In.: Anita L. Neri, Guita G. Debert (orgs.). **Velhice e Sociedade**. Campinas, SP: Papiurus, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2010.

GARDNER, Paula J. Envelhecimento saudável: uma revisão das pesquisas em Língua Inglesa. **Revista Movimento**, v.12, n.02, Ed. da UFRGS, Porto Alegre/RS, 2006.

GREEN, James. N. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

GREEN, James; TRINDADE, Ronaldo. **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MACRAE, Edward. Em defesa do gueto. In.: James Green & Ronaldo Trindade (orgs.). **Homossexualismo em São Paulo e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MELLO, Luiz. **Novas famílias:** conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

NERI, Anita L. Paradigmas Contemporâneos sobre o Desenvolvimento Humano em Psicologia e em Sociologia. In.: Anita Liberalesso Neri (org.). **Desenvolvimento e Envelhecimento** – perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NERI, Anita L. **Palavras-chave em Gerontologia.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2001.

NETTO, Matheus Papaléo. **Gerontologia:** A velhice e o envelhecimento em visão globalizada. São Paulo: Atheneu, 2005.

NUNES, Claudio R. F. **Trazendo a noite para o dia:** apontamentos sobre erotismo, strip tease masculino, pedagogias de gênero e sexualidade. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da existência em Foucault.** Graal Editora, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Genealogias da Amizade.** Iluminuras, 2002.

PAIVA, Antonio C. S. **Corpos/Seres que não importam** – Sobre homossexuais velhos. **Revista de Estudos Gays:** Bagoas, v.3. p. 191-208 – UFRN, 2009.

PARKER, Richard. **Corpos, Prazeres e Paixões:** cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1992.

PARKER, Richard. **Abaixo do Equador.** Tradução de Rytta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2002.

PERLONGHER, N. **O negócio do michê: prostituição viril em São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POCAHY, Fernando Altair. **Entre Vapores e Dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS, Porto Alegre/RS, 2011.

SAGGESE, Gustavo S. R. **Quando o armário é aberto: visibilidade e estratégias de manipulação no *coming out* de homens homossexuais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, RJ, 2009.

SANTOS, Daniel Kerry dos; FILHO, Fernando Silva Teixeira. Proposições e pistas cartográficas nos estudos de gênero e das sexualidades. **Anais do Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. UDESC, 2010.

SEDGWICK, E. K. A Epistemologia do Armário. **Cadernos Pagu**, Campinas, Nº 28, 2007.

SILVA & MONTENEGRO. Jovem e bonito, velho e feio? Os homossexuais e as publicações homoeróticas brasileiras. **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de gênero da ABEH**. Volume 1, Número 1. Salvador: UFBA, 2012.

SIMÕES, Julio de Assis. Homossexualidade masculina e Curso da Vida: pensando idades e identidades sexuais. In.: CARRARA, Sergio *et al* (org.). **Sexualidade e Saberes: Convenções e Fronteiras** – Garamond, Rio de Janeiro, 2004.

SIMÕES, Julio A. & FACCHINI, Regina. **Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fund. Perseu Abramo, 2009.

TERTO JÚNIOR, Veriano de Souza. **No escurinho do Cinema... socialidade orgiástica nas tardes cariocas.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil: da colônia à atualidade.** Edição revista e ampliada. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

(TRANS)ENVELHECIMENTO: MODOS DE VIDA NA (TRANS) CONTEMPORANEIDADE

FRANCISCO FRANCINETE LEITE JUNIOR

Introdução

O estudo aqui apresentado origina-se de uma pesquisa de mestrado intitulada *Travestilidades e Envelhecimentos: Cartografando Modos de vida na Transcontemporaneidade*¹ desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas

1 O termo transcontemporaneidade, é utilizado para designar o momento histórico vivenciado na atualidade, no âmbito do qual as transformações profundas que vêm se materializando no sistema de produção econômica estão produzindo alterações também nas estruturas sociais e econômicas tradicionais, tais como o Estado, a família e os gêneros.

Multiversos: corpo, gênero e sexualidade nos processos de subjetivação². Com isso, buscamos compreender a produção de performatividades de gênero e as experimentações da sexualidade na experiência interseccional³ da travestilidade e envelhecimento em contextos fortalezenses. Os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam este estudo abrangem perspectivas discursiva-desconstrucionistas, por compreender-se que os discursos atravessam os sujeitos, possibilitando-lhes a realização de um exercício de desconstrução que os conduz à feitura de um movimento de dobra sobre si mesmos. Repensando-se a normatização e a naturalização dos discursos hegemônicos, tão presente nas produções dos pesquisadores, recorre-se também aos estudos pós-estruturalistas de base foucaultiana, comum nos debates pós-modernos, bem como às teorizações *queer*. A Cartografia também está presente, possibilitando pensar de forma rizomática as problemáticas que povoam tal seara e induzindo a acompanhar movimentos e deslocamentos dos sujeitos nas vivências de seus desejos e prazeres.

As Apostas no Método

Para falar de Cartografia como princípio de um método preciso suspender a abordagem de algumas concep-

2 Coordenado na época pelo Professor Fernando Pocahy, orientador da dissertação.

3 Intersecção é um conceito/prática que aponta para as articulações entre marcadores sociais e será melhor discutido mais adiante. Porém pode-se adiantar que se trata de conceito importante neste estudo, porquanto compreendido como prática-conceito que apresenta a capacidade de articular diferentes formas de dominação e posições no tocante à desigualdade produzida pelos discursos, possibilitando articular os distintos marcadores sociais de identidade e diferença, favorecendo, assim, a problematização dos processos de subjetivação na pós-modernidade (Pocahy, 2013).

ções clássicas da noção de método e de epistemologia da ciência. Para essa, o conhecimento é produzido a partir de uma ação ativa do sujeito sobre o objeto pronto à espera de ser compreendido. Para dar conta do objeto pensado é imprescindível que eu realize sustentação teórico-metodológica que me possibilite lançar-me sobre ele com subsídios adequados, e a Cartografia se apresenta como promissora nessa empreitada, inspirando-me a pensar metodologicamente o “objeto de estudo”.

A princípio considero pertinente ressaltar que a teoria e a prática estão intrinsecamente relacionadas, reiterando a posição de Foucault, segundo Fischer (1996) um dos pensadores que jamais separa teoria e prática, por entender essa associação como uma necessidade vital, devido à precariedade do discurso. Assim, vivê-lo como processo possibilita-nos realizar transformações.

A Cartografia contribui com a ideia de movimento, permitindo acompanhar trajetórias e compor um mapa em movimento, permeado por desejos, percebidos enquanto fluxos que transbordam e se desenvolvem durante a caminhada. O limiar é algo sempre presente nesse método, em um constante reconstruir-se diante do objeto que atravessa o pesquisador, e tem no provisório, no temporário, a sua marca. Rolnik (1989) considera o cartógrafo um verdadeiro antropófago, vivendo de expropriar-se e se apropriar, devorar e desovar, numa constante desconstrução.

Nesse contexto, a Cartografia acompanha os processos de produção de subjetividades que se desenvolvem na contemporaneidade, apresentando-se como uma perspectiva possível e diferente dos métodos visualizados até o momento. O cartógrafo, por conseguinte, claramente se afeiçoa

e se orienta pela capacidade de afetar e ser afetado. A afetação a que aqui me refiro é pensada em consonância com o pensamento de Fonseca, Nascimento e Maraschin (2012), para quem algo aciona um ponto fraco na gente. O ato de afetar, portanto, denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é pequeno diante do que temos a conhecer. Sinaliza, assim, a força de expansão da vida e da atividade que podemos nos permitir viver.

O ambiente que serviu de lócus para esta pesquisa foi a Região Metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, aonde nos dirigimos em busca de espaços de socialização que nos permitissem estabelecer contato direto com as interlocutoras e observar a dinâmica dos próprios espaços, passíveis de serem visualizados, sentidos e afetados pelas performatividades de gênero e experimentações da sexualidade na experiência da interseccionalidade da travestilidade com o envelhecimento.

O ponto de partida foi o Centro de Referência Janaína Dutra é um equipamento vinculado à Coordenadoria de Políticas para a Diversidade Sexual da Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos da Prefeitura de Fortaleza. O Centro permitiu aproximar-me de vítimas de discriminação e violência motivada pela orientação sexual e/ou identidade de gênero, assim como articular e consolidar a Rede de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos LGBT, razão pela qual se disponibilizou a facilitar a aproximação de pessoas que, por sua vez, indicaram outras, a partir do emprego da técnica *snowball* (bola de neve).

Durante a fase de campo da pesquisa não me descuidei de levar em consideração a sua mutabilidade (algo não definido ou determinado) e a consequente flexibilidade que eu deveria manter nesse momento de produção, buscando

subsídios em Sade, Ferraz e Rocha (2013) para pensar que as pesquisas de campo estão frequentemente voltadas para grupos específicos, os quais apresentam experiências singulares, muitas vezes marcadas por muitas dificuldades, e até mesmo por sofrimento. Numa investigação cartográfica, conhecer tais experiências equivale a transformá-las, o que coloca o desafio de pensar qual é o rumo a ser dado à intervenção e como fazer. Os sentidos adquiridos pela pesquisa dependem dos modos como o seu processo é incorporado, isto é, dos modos de sentir e agir mobilizados.

Os procedimentos utilizados por uma pesquisa podem reforçar frustrações e dificuldades, podem mobilizar experiências que não são compartilhadas e, ao mantê-las isoladas, não contribuem para que sejam encarnadas em modos de ação mais potentes. Mas também é possível construir dispositivos que reconheçam a experiência do outro, que contribuam para a emergência de novas subjetividades, de novas possibilidades de ação e de conexão com o mundo. Na pesquisa citada acima, por exemplo, há uma aposta na potência inventiva das variações dos modos de existir sem ver (Moraes e Kastrup, 2010). Não se trata de negar que haja limitações impostas pela ausência da visão, mas sim de fazer existir a variação, de conferir um estatuto de positividade a essa dimensão de variação, de forma que as linhas que separam eficiência e deficiência sejam nuançadas e embaralhadas.

Minha vivência em campo oportunizou a compreensão da inseparabilidade entre o conhecer e o fazer, entre o pesquisar e o intervir, presente na afirmação de Passos e Barros (2012) de que “toda pesquisa é intervenção.” (p. 17).

Para acompanhar o desenvolvimento da investigação optei por “habitar” um espaço que ainda se materializará

neste texto na medida em que eu for descrevendo minha inserção no campo, e que considero como um território não somente no seu sentido geográfico e espacial, mas também numa acepção mais ampliada, que por vezes pode extrapolar os sentidos “concretos” puramente visíveis e imediatos, como para Rolnik e Guattari (2011), que concebem o território tanto como um espaço vivido quanto um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”.

Os sujeitos nesta pesquisa, aqui denominados de interlocutoras, em número de três, escolhidas, através da técnica de *snowball*, de forma intencional e por conveniência, são compreendidos como seus contrutores e constituintes. Elegi como critérios de inclusão das interlocutoras na pesquisa que se intitulassem como travestis, apresentassem idade superior a 50 anos e residissem na Região Metropolitana de Fortaleza. Considero relevante esclarecer que preteri o critério de caracterização do sujeito idoso da Organização Mundial da Saúde (60 anos ou mais em países em desenvolvimento e 65 anos ou mais em países desenvolvidos) em prol de uma idade aproximada. Assim contamos com três interlocutoras, denominada a partir literatura cearense como Iracema, Aurélia e Luciola.

Os procedimentos metodológicos propostos para a produção dos dados no âmbito desta pesquisa articularam-se num contexto de fala livre, problematizando corpo, gênero e sexualidade em intersecção com o fator geracional, buscando interlocução com pessoas vivendo a interpelação discursiva da travestilidade.

Conhecedor de que cada técnica de “coleta” de dados apresenta especificidades e adequações de acordo com o objeto de estudo selecionado, buscando acompanhar as movimentações e resistências das travestis diante das produ-

ções discursivas optei por utilizar os diários de campo, fruto do contato com as interlocutoras no período de setembro de 2014 à março de 2015, ocasiões em que registrei as observações, sensações e sentimentos em caderno de notas, sem levar em conta uma determinação ou roteiro próprio, mas os elementos pertinentes ao contato com as interlocutoras, certamente influenciado por minhas leituras prévias.

Para análise dos dados, encarei o desafio de utilizar a análise do discurso como ferramenta para o tratamento dos dados coletados, mediante a qual se identifica, por intermédio do discurso, a relação do sujeito com a problemática estudada, e se extraem as categorias emergentes nos discursos. Conforme Fischer (2001), na perspectiva de Foucault, ao analisarmos os discursos devemos, antes de tudo, recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas, bastante comum quando se fala em fazer o estudo de um discurso. Segundo a autora, Foucault observa que é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.

Portanto, as leituras dos dados produzidos serviram como norteador para a análise das narrativas e do conteúdo construído, assegurando a produção de um texto no qual discorreremos sobre as implicações das relações efetivas com a produção de sujeitos abjetos posicionados pela interpelação abjeta.

A Cartografia presentificou-se na análise, porque as produções discursivas referentes à temática da travestilidade reiteram a heteronormatividade compulsória e as homo/

transnormatividades, fazendo-nos perceber, conforme L. Barros e M. Barros (2013), que a análise em cartografia possibilitou no decorrer de toda a pesquisa, o acesso a uma objetividade que, em lugar de fixar um sentido unívoco, tende a proliferar sentidos, afirmando, assim, um paradoxo, por meio de uma atitude analítica.

Corpo, Gênero e Sexualidade na (trans)contemporaneidade

Muitas são as articulações teóricas necessárias para sustentar este trabalho de pesquisa sobre travestilidade em intersecção com o envelhecimento, entre as quais apontamos o pensar a complexidade do humano numa perspectiva inter e transdisciplinar, necessária por acreditarmos que mais do que pensar, problematizamos as noções de humano que nos são ofertadas e que informam epistemologias de mundo ou materializações dessas epistemologias. Realizamos, assim, um exercício de bricolagem, destinado a colar, reinventar e compor a realidade. O *bricoleur* e o cartógrafo se misturam na antropofagia, ambos incorporando vidas e devolvendo potência ao mundo (Maraschin & Raniere, 2012), sendo importante percebermos como se constituem para nos situarmos (mesmo que provisoriamente) diante de temas como corpo, gênero e sexualidade, e tornarmos visível a construção que pretendemos fazer neste estudo.

Evoca-se, nesse momento, o termo transcontemporaneidade para designar o momento histórico vivenciado na atualidade, no âmbito do qual as transformações profundas que vêm se materializando no sistema de produção econômica estão produzindo alterações também nas estruturas

sociais e econômicas tradicionais, tais como o Estado, a família e os gêneros. Rose Braidotti (2009) como citado em Silvério e Peres (2013) explica que nos tempos correntes, as imagens, ideias, culturas, modismos, descobertas científicas, enfim, tudo aquilo que oferece colorido à nossa subjetividade, transita e rearranja-se de forma rápida e fugaz, permitindo que os acontecimentos coexistam e coabitem os contextos de forma descontínua e não mais positivista.

Partindo desse contexto, podemos pensar a sexualidade como um constructo histórico e social, percebido por Michel Foucault como um dispositivo historicamente construído, uma vez que se submete a múltiplos discursos sobre a sua manifestação e regulação, que disciplinam, normatizam, instauram prazeres e produzem “verdades”. A definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência dos meios de “vigia” e “coerção” social, e se destina a designar o conjunto heterogêneo que envolve discursos, instituições, organizações, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, ou seja, o dito e o não dito (Foucault, 1993)

Assim, com base em Foucault, Jeffrey Weeks (2010) argumenta que a própria ideia de “sexualidade” como um domínio unificado é essencialmente uma ideia burguesa, desenvolvida como parte do processo de autoafirmação de uma classe ansiosa para diferenciar a si mesma da imoralidade da aristocracia e da promiscuidade supostamente irrestrita das classes inferiores. Cabe ressaltar que os dispositivos agem sobre os sujeitos constituindo e produzindo marcas (discursivas) sobre os corpos.

O corpo aqui é tomado como algo que busca uma inteligibilidade na tentativa de nomeá-lo. Silvana Vilodre Goellner (2012) nos possibilita pensar o corpo como algo produzido na

e pela cultura, o que se revela como um desafio e uma necessidade. Desafio porque acaba por romper com o olhar naturalista sob o qual o corpo foi observado, explicado, classificado e tratado, revelando-o, ao desnaturalizá-lo, como uma construção histórica. Essa percepção abre espaço para a compreensão de que um corpo não é apenas um corpo, mas também o seu entorno, do mesmo modo construído pela linguagem, revelando muito da identidade do sujeito que o habita, dada a posição de centralidade que passou a ocupar na cultura contemporânea.

No entanto, para Foucault (2009), tal corpo está submetido à disciplina no âmbito de um processo denominado por ele de docilização, que traz em si o controle das atividades e a composição das forças sob a égide do bom adestramento, exercendo sobre esse sujeito uma vigilância constante e hierárquica com forte conotação normalizadora.

Logicamente estes cursos de vida não são únicos e variações são possíveis, mas os tomemos como cursos de vida exemplares. Isso por que, ainda segundo Butler (2003) nem todas as identidades de gênero são possíveis ou legítimas de serem repetidas até a introjeção. Existiria assim um sistema, uma norma que regula quais as identidades de gêneros permitidas e como elas devem ser estruturadas e pensadas: a heteronormatividade⁴. Segundo esta norma heterossexual os corpos que são legítimos de existirem devem estabelecer uma coerência atrelando o corpo sexual, a identidade de gênero e as práticas sexuais esperadas.

4 O termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes.. (Petry e Meye, 2011).

Diante disso, Butler (1999) chama atenção para a necessidade de legitimarmos existências que o ideal normativo reduziu ao *status* de abjetas. A complexidade da iniciativa revela a sua ambiguidade e nos leva a indagar: Que corpos *importam*? Que corpos se *materializam* e obtêm legitimidade social? Os corpos considerados abjetos pela norma estão desconstituídos de sua humanidade, por isso são relegados à invisibilidade. Butler (1999) enfatiza que o abjeto não se restringe ao sexo e à heteronormatividade, relacionando-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas “vidas” e cuja materialidade é entendida como “não importante”.

Nesse sentido, evidenciamos o engajamento da autora de se colocar além de um enquadramento filosófico feminista e se concentrar em questões éticas, a fim de desvincular do caráter patológico aqueles/as que apresentam complexidades de gênero e sexualidade não absorvidas pelo ideal normativo, vislumbrando, a partir da desmistificação das configurações sociais excludentes, devolver-lhes o direito básico de uma existência legítima.

Com a ideia de performatividade, Butler (1999) coloca os indivíduos excluídos pela norma no mesmo patamar dos gêneros dominantes, sugerindo que o ideal normativo tem caráter ilusório e não pode ser determinante na classificação de identidades sexuais enquanto normais ou patológicas. O corpo não acata completamente as normas que impõem sua materialização. Nesse sentido, o corpo resiste tanto às intenções do sujeito quanto às normas sociais.

Implicadas nas vivências dos sujeitos, a sexualidade, o sexo e a noção de gênero convocam-nos a pensar numa relação íntima com o poder, mais especificamente com os jogos de poder e saber, cabendo a reiteração da compreensão

de que as pessoas produzem discursos, e também reproduzem os discursos advindos de instituições e replicados pelos sujeitos, provocando atravessamentos.

Haraway (2004) apresenta-nos o Gênero como um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas. Retoma as abordagens marxistas tradicionais que não levaram a um conceito político de gênero por duas razões principais: primeiro, as mulheres, como os povos “tribais”, existiam de maneira instável nas fronteiras do natural e do social nos escritos mais importantes de Marx e Engels, de modo que seus esforços para explicar a posição subordinada das mulheres foram minados pela categoria da divisão natural do trabalho, que se apoia numa heterossexualidade inquestionável; segundo, Marx e Engels teorizaram a relação econômica de propriedade como a base da opressão das mulheres no casamento, de modo que a sua subordinação pudesse ser examinada em termos das relações capitalistas de classe, mas não em termos de uma política sexual específica entre homens e mulheres.

Em meio a esse contexto, as discussões de Teresa de Lauretis (1994), que defende a ideia de que os discursos (institucionais, artísticos como cinema e literatura, entre outros), em sua totalidade, contribuem para perpetuar as diferenças estereotipadas impostas para diferenciar masculino e feminino, suscitam algumas reflexões, como a que se produz em torno das afirmações de que o gênero é uma representação, e se concretiza no comportamento das pessoas; de que a representação do gênero é a sua construção, que evolui à medida que a sociedade também evolui; e de que a construção do gênero é ininterrupta, mas também se concretiza por meio de sua desconstrução.

Retomando Haraway, percebemos que em seu texto *Um Manifesto para os cyborgs: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80*, publicado em 1994, apresenta-nos a figura do *cyborg*, espécie de organismo cibernético híbrido, máquina e organismo, que representa uma ligação da realidade social com a ficção, levando-nos a refletir sobre o quão hibridizado estamos com as questões da tecnologia e o avanço das ciências. Haraway (1994) coloca o *cyborg* como uma criatura num mundo pós-gênero, evidenciando o trânsito, o borrado das fronteiras, antes tão demarcadas.

Para além do termo Gênero, Guacira Lopes Louro (2008) sob a possibilidade de “desessencializar” as identidades gendradas e sexualizadas, apresenta-nos o termo *Queer*, que apesar da impossibilidade de ser traduzido literalmente, leva-nos a entendimentos sobre seu sentido. *Queer*, que funcionou como insulto e xingamento para sujeitos não heterossexuais: gays, lésbicas, transgêneros, travestis, entre outros, foi assumido por esses mesmos sujeitos para identificar-se como bizarros, estranhos, esquisitos, transgressores, perturbadores, desestabilizadores, mas fundamentalmente para representar “a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada” (p.38).

Cabe ressaltar que a interseccionalidade da travestilidade e do envelhecimento com outros marcadores sociais redefine o olhar sobre a experiência dos sujeitos na posição das travestilidades. A idade é um dispositivo que incita os sujeitos a se movimentarem diante dos códigos morais que definem as gerações (Pocahy, 2012), constituindo-se enquanto performativo; por isso reconhecemos a necessidade desses sujeitos marginalizados de desenvolver um movimento de deslocamento das margens para o centro, proporcionando

o repensar das suas vivências e experiências como sujeitos travestis em processo de envelhecimento e a visualização de seus modos de vida na transcontemporaneidade.

O Marcador Geracional na Travestilidade

Segundo Kulick (2008), os modos de subjetivação na experiência trans tornam-se possíveis e desejáveis apenas porque se acredita existirem conexões entre o corpo físico de uma pessoa (seu papel social e sua posição cultural) e sua atividade sexual, restando clara sua ligação com os próprios contextos socioculturais em que estão inseridos.

Entendemos que os conceitos de gênero e velhice são instituídos no tempo e no espaço por meio de reguladores sociais que os definem como tais, fazendo-nos pensar em interseccionalidades. Compartilhando do pensamento de Pochay (2013), temos claro que a interseccionalidade é uma prática-conceito, que marca reivindicações. Tal conceito apresenta a capacidade de articular diferentes formas de dominação e posições, no que se refere às desigualdades produzidas pelos discursos, bem como distintos marcadores sociais de identidade e diferença, e de realizar a problematização dos processos de subjetivação na pós-modernidade.

Assim, a interseccionalidade apresenta-se como uma aposta para compreender os discursos normativos sobre corpo, gênero e sexualidade. Pochay (2013), seguindo o rastro de militantes e teóricas feministas em busca de compreender tal conceito, afirma que a interseccionalidade se constitui para além do reconhecimento à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias

como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade, produzindo desejos, movimentando os sujeitos em prazeres e gerando te(n)sões.

Uma dessas teóricas, Adriana Piscitelli (2008), nos fala sobre interseccionalidades e/ou categorias de articulação, afirmando que consistem em propostas de trabalho que oferecem ferramentas analíticas para apreendermos a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades. É importante destacar que não se trata, aqui, da diferença sexual, tampouco da relação entre gênero e raça ou gênero e sexualidade, mas da diferença em sentido amplo, para dar cabida às interações entre possíveis diferenças presentes em contextos específicos.

Conceição Nogueira e João Manuel de Oliveira (2010) colaboram para a clarificação desse conceito quando afirmam que a teoria da interseccionalidade pretende examinar o modo como as várias categorias (social e culturalmente construídas) interagem em múltiplos níveis para se manifestarem em termos de desigualdade social. Afirmam que os modelos clássicos de compreensão dos fenômenos de opressão dentro da sociedade, como os mais comuns, baseados no sexo/gênero, na raça/etnicidade, na classe, na religião, na nacionalidade, na orientação sexual ou na deficiência, não agem de forma independente uns dos outros; pelo contrário, essas formas de opressão inter-relacionam-se criando um sistema de opressão que reflete a intersecção de múltiplas formas de discriminação.

Esse conceito nos desperta para o pensamento de que não existe nenhum gênero e velhice “originais”, “naturais”, “essenciais”, “universais”, “imutáveis”, “fixos”, “neutros” e “verdadeiros”. Na verdade, todas as possibilidades de velhi-

ce e/ou gênero são válidas e permeadas por interseccionalidades. Elas se concretizam, segundo Antunes e Mercadante (2011), enquanto *performatividades*, conceito que emerge também como importante nessa discussão.

Nesse sentido, precisamos ter clara a distinção entre *performance* e performatividade: enquanto a primeira pressupõe a existência de um indivíduo/agente para o seu desenvolvimento, a última produz, nomeia, inventa, instaura esse sujeito. Conforme Sara Salin (2012), performatividade é uma das ideias-chave da teórica estadunidense Judith Butler, que descreve os processos pelos quais a identidade dos sujeitos é construída no interior da linguagem e do discurso, numa perspectiva que compartilha com o pensamento foucaultiano, principalmente no que concerne ao modo de análise genealógico.

Salin (2012) ressalta que Butler realiza uma investigação genealógica da constituição do sujeito supondo que o sexo e o gênero são efeitos e não causas. A crítica de Butler relativa à categoria de sujeito se ajusta à noção de identidades “genericadas” e sexuadas como performativas, conceito cambiante e que se desenvolve gradualmente. A ideia de performatividade surge quando Butler afirma que todos os gêneros demonstram ser performativos, portanto, constituintes da identidade que pretendem ser, ou que simulam ser.

Bento (2008) reitera que estudar os gêneros a partir das diferenças sexuais, ou de uma estrutura binária, pode sugerir explicitamente que todo discurso necessita do pressuposto da diferença sexual, que funcionaria como um estágio pré-cultural. A diferença sexual pode reificar o gênero a um limite tácito heterossexual para expressar as identidades de gênero, as sexualidades, as subjetividades e as corporeidades.

Segundo Antunes e Mercadante (2011), no caso da travesti de mais idade tanto a noção de velhice quanto a noção de gênero que habitam seu corpo são consequência das normas padronizadas de velhice e/ou gênero, e não causa delas. O que os especialistas do corpo tentam encontrar como “velhice” e/ou “gênero” é, antes de tudo, a competência esperada da *performance* de “velhice” e/ou “gênero” daquele que está sendo analisado e julgado.

Pocahy (2012) ressalta que a idade é uma categoria política, histórica e contingente, assim como o gênero, não sendo possível ser pensada/articulada de forma isolada. Isso significa dizer que a idade organiza a vida ao conferir-lhe *status* de “humanidade” em diferentes formas e condições politicoculturais, no mesmo instante em que gênero e sexualidade se tornam visíveis e possíveis nessa trama discursiva, estabelecendo possibilidades e limites para cada uma das idades da vida.

Ao considerarmos a produção em torno das performatividades de gênero e da sexualidade, o envelhecimento surge como mais um elemento da subjetivação transgênera. As memórias, os corpos, as formas de invenção e reinvenção da vida das travestis provocam-nos o interesse de conhecer modos de vida posicionados à margem e com eles aprender algo da experiência política e cultural do que nossas sociedades contemporâneas definem como o envelhecimento e sua relação com a sexualidade, isso é, interessa-nos compreender algo dos modos de subjetivação que cercam e marcam as vidas (ditas) abjetas. Interessa-nos, por conseguinte, compreender os discursos que incorporam a multiplicidade de elementos discursivos, demonstrando a capacidade de manifestar-se na forma de produção de diferença.

Dores e Delícias de Ser o que é

Para as análises a seguir, e em cumprimento às indicações de sigilo e anonimato das interlocutoras da pesquisa, buscamos inspiração na literatura cearense que evoca o contexto da capital, Fortaleza. Recorremos ao escritor também cearense José de Alencar, que em sua obra retrata várias mulheres, entre as quais destacamos três, protagonistas de três obras diferentes: *Iracema*, do romance homônimo publicado pela primeira vez em 1865, que integra a trilogia indianista do autor; Aurélia, do Romance *Senhora*, um dos últimos de Alencar, publicado em 1875, dois anos antes de sua morte, na forma de folhetim; e Lúcia, ou melhor, Lucíola, do romance homônimo, publicado em 1862, que inicia sua série de *Perfis de Mulher*. Da mesma forma que *Iracema*, *Senhora* é, juntamente com *Lucíola*, um dos pontos altos da produção do autor, e assim como *Iracema*, tem marcadamente a experiência das reivindicações e lutas.

Como *Iracema*, conhecida por “a virgem dos lábios de mel”, tornou-se símbolo do Ceará a interlocutora que exhibe seus lábios sempre vermelhos e que não nega a sua miscigenação. O heroísmo nessa obra é uma marca forte, assim como a trajetória desta interlocutora que marca a História do movimento LGBT. (Alencar, 1977a).

A segunda interlocutora, que nomeamos de Aurélia, que assim como a personagem apresenta postura austera e polida, ocupando uma posição empoderada, revela-se como diferente. A personagem, assim como a interlocutora, destaca-se pela sua maneira de agir e de pensar, opondo-se a algumas regras determinadas pela sociedade que não lhe

agradavam. Aurélia a todos pode dominar e tem tudo o que quer ter; é educada, delicada, corajosa, elegante, informada, inteligente e experiente (Alencar, 1977b).

Denominamos a terceira interlocutora de Lúcia, ou melhor, Lucíola, por apresentar a rua como espaço prioritário de suas *performances*, além de ser ambulante e prostituta. A personagem Lúcia é uma mulher que exerce o ofício de cortesã. É cobiçada pelos homens e invejada pelas mulheres. Sua profissão a torna muito mal-falada pela cidade, e as pessoas não sabem quem realmente é, além de ser vítima de preconceito, tal qual a interlocutora aqui apresentada (Alencar, 1977c).

Primeira Interlocutora: Iracema

No que se refere especificamente ao Envelhecimento, percebi que a expressão facial da interlocutora chamava atenção, seus lábios recuavam para o canto da boca e seus olhos se direcionavam para cima, como se estranhasse aquilo. Ao perguntar-lhe sobre essa expressão, obtive como resposta que significa que não queria aceitar, que não queria ser velha. Remetendo à Organização Mundial da Saúde e ao Estatuto do Idoso, indaguei-lhe sobre o que achava da classificação das pessoas com idade superior a 60 anos como idosas. Ela veementemente afirmou que não concordava, pois entendia que a velhice estava na mentalidade das pessoas. E justificou suas palavras dizendo: *“Porque . . . tipo cada pessoa de 90 anos que é tão mais jovem que os jovens que eu conheço.”* (Interlocutora 1 - Iracema).

Perguntei-lhe então o significado de envelhecimento, obtendo a seguinte resposta:

É o amadurecimento, né? . . . é, acho que seja isso, envelhecimento é amadurecimento, é . . . ai, sei lá, . . . agora me pegou. . . Significa o que pra mim? (questiona-se, como se buscasse uma resposta mais completa) é o amadurecimento da vida, dos obstáculos que você passou, amadurecimento é isso mesmo. (Interlocutora 1 - Iracema).

A interlocutora apresenta-nos o amadurecimento, sendo esta palavra utilizada para sintetizar seu pensamento sobre o processo de envelhecimento, carrega em si a compreensão de um processo que necessita do tempo para conquistar sonhos e desejos. Continuando a entrevista, perguntei-lhe quando e como alguém pode ser considerado por ela uma pessoa idosa, e percebi que a indagação produziu-lhe um grande desconforto e deixou-a com muita dificuldade de externar seu pensamento, conforme podemos visualizar no trecho transcrito na sequência:

Interlocutora: Eu num. . . assim. . . eu num acho. . . assim pessoas. . . como eu te falei na primeira pergunta assim. . . eu num acho assim. . . pessoas idosas. . . quando as pessoas num querem. . . num querem. . . como é que se diz? Num querem assumir que é velha. Entendeu assim. . . Eu digo que eu sou velha não quero mais ir trabalhar, não quero eu. . . ai dá não. . . Tô burrinha. . . essa pergunta ai. . . (Risos da entrevistada e do pesquisador). (Interlocutora 1 - Iracema).

Diante disso, questiono-me: Por que será que é tão difícil falar sobre a velhice? Que desconforto é esse? E esse medo e negação da velhice? Esses elementos são temas de estudo de algumas teóricas e teóricos de Gênero, que interseccionam gênero e geração, e nos permitem perceber a esfera da subjetivação pertinente às vivências. Indagada sobre se se considerava uma pessoa idosa, a interlocutora negou

repetidas vezes, balançando a cabeça como reforço ao que estava dizendo.

Segui com a entrevista, buscando colher mais elementos da sua opinião sobre quando e porque alguém pode ser considerado idoso para a sociedade. A interlocutora retomou um dado já mencionado para dizer: “É... *pra sociedade a partir dos 60 anos, né isso? ... segundo o IBGE...*”, e continua: “*Só que assim... pra... eu acho... muitas pessoas assim... que assim diz que é de idade, que tem idade avançada pra poder não pegar fila de banco, fila de mercantil, então usa a velhice pra isso.*” (Interlocutora 1 - Iracema).

A interlocutora valeu-se de suas recordações para discutir sobre essa relação entre envelhecimento e medo da violência:

Ei... É... assim... uma parte assim da idade da gente é que a gente diz que já é velha é porque a gente vai amadurecendo. E com o passar do tempo a gente vai sentindo que a violência tá muita. Ou então você, você pra evitar violência você fica em casa, né isso. Porque até na casa da gente tá perigoso, imagine na rua. Como eu tava falando pras meninas, que a gente tinha, não a gente tinha... tem... a gente tem que evitar a violência. Porque a violência tá pra todo mundo. Seu for passando numa rua e tem uma pessoa enchendo meu juízo, dizendo qualquer coisa comigo, me chamando de viado fei, de alguma coisa, eu atravesso a rua, eu atravesso para a outra calçada. Então eu num vou reivindicar... Porque se tiver duas ou três pessoas e tiver um armado, entendeu, então eu vou trazer violência para mim. Ignoro... ai eu ignoro... muitas coisas eu ignoro. Se tem um bar que não me aceita eu não vou mais naquele bar, vou no vizinho. Então não vou discutir com aquele coi-

so. Vou numa loja a vendedora não quer me atender, tem outra que quer... Então não vou... É... eu não vou trazendo violência pra mim, porque a maioria das pessoas não está preparada pra nós travesti. Principalmente pra nós assim que já tá de idade mais avançada, que elas não tá mesmo. (Interlocutora 1 - Iracema).

Iracema nos evidencia as negociações e assujeitamentos, implicando não só em uma relação de obediência, mas também na adoção pelo indivíduo do discurso do outro, no momento mesmo de enunciação de uma verdade sobre si. Assim percebo que a interlocutora apresenta a culpabilização e as estratégias de resistência aprendidas e ensinadas nas experiências cotidianas, muito embora, apesar do isolamento mencionado, procure fazer o que lhe dá mais prazer na vida. Em seu relato, na continuidade, evidenciamos a associação da palavra felicidade ao prazer: *“Ah... ai... eu gosto... ser feliz né!... Ajudar o próximo... Isso me deixa feliz!... Rezar me deixa feliz... Cuidar das minhas cachorras me deixa feliz... Ehh a felicidade maior.”* (Interlocutora 1 - Iracema). Ela demonstra manter uma relação prazerosa de cuidados e afetos com suas cachorras, expressa em casos contados com entusiasmo e risos, que revelam que sua vida é preenchida pelo convívio com elas.

A segunda interlocutora inicia sua entrevista se autodenominando no masculino, usando o artigo “o”, fazendo-me lembrar do quão tenso é o marcador de gênero na linguagem, que nomeia e identifica. A não existência do artigo invisibiliza, remetendo à condição de abjeção.

O uso do artigo é um desafio trilhado hoje por vários estudiosos - alguns utilizam o artigo “o” a partir das normas gramaticais; outros, como os movimentos sociais e de afir-

mação defendem o uso do “a” -, inexistindo consenso entre os mesmos. A tentativa de uma terceira via com a utilização de “@”, “X”, também tem tomado forma. Destacamos que a interlocutora nega a princípio a categoria travesti, em seguida se denomina “Travesti do Aurélio”, expressão cujo uso, ao ser questionada, explica com base na definição do verbete *Travesti* no Dicionário Aurélio como Homem que se veste de mulher, sendo portanto essa sua condição.

Cabe problematizarmos os estigmas e preconceitos impressos no termo que para a interlocutora é algo que a mesma não se identifica, negando a princípio, porém em seguida recorre a norma, através do dicionário para justificar-se.

Entrando nas questões sobre o envelhecimento indaguei-lhe sobre o que achava da classificação da Organização Mundial da Saúde e do Estatuto do Idoso das pessoas com idade superior a 60 anos como idosas. A interlocutora respondeu assim:

Eu concordo meu lindo. Porque. . . é realmente. . . uma pessoa que viveu sessenta anos é um bocado de tempo, né? Porque isso é. . . uma coisa que é até bíblico né. A gente não nasceu para durar tanto tempo. É tanto que na Bíblia diz que foi a mulher de Abraão, né? que teve um filho na velhice. Só que a velhice daquela época era o que as pessoas duravam. As pessoas duravam em média 30 e poucos anos né verdade? Essa história da gente envelhecer eu acho que ela não existiu propriamente dito, foi nós que criamos essa situação. A gente nascia, ficava adulto e morria, nera verdade? Pelo. . . pela que a gente ler dos nossos antepassado. Nós fomos colocando através de conhecimento, através de alimentação de tudo e chegamos à idade que a gente chega hoje. Eu acho que é velhice mesmo. Eu considero uma pessoa velha com sessenta anos. Velha. . . não incapaz! Porque

é outro segmento, né verdade? . . . Você ser velha, ter história, ter idade, é outra coisa, agora você ser incapacitado de trabalhar ou de . . . de amar porque tem essa idade, aí eu não concordo. Que fique bem claro! (Interlocutora 2 - Aurélia).

A interlocutora recorreu à leitura da Bíblia para explicar o envelhecimento, manifestando sua concordância com a classificação, mas ressaltando a adequação desse processo à realidade, com as possibilidades de aumento no tempo e na qualidade de vida que apresenta. Negou-se veementemente a associar a velhice a incapacidade e apresentou sua própria definição de envelhecer:

Eu acho. . . no meu caso. . . envelhecer significa é. . . ter menos energia, ter menos coragem de arriscar, tipo assim. . . eu to tendo um problema terrível na minha velhice que é a minha visão. . . Tá sendo o processo mais difícil pra mim. . . essa história de visão. Porque por mais que eu tente eu não me adapto aos óculos. E é uma limitação que é complicada. . . são dores que vem junta. . . mais facilidade de determinadas doenças que a gente não sente quando é bem jovem. Eu acho que envelhecer é isso. . . é trazer esse peso (enfático) pra cima do corpo. . . e ficar difícil (suspirando) da gente carregar. Pra mim é isso. (Interlocutora 2 - Aurélia).

As 'limitações' do corpo decorrentes do processo de envelhecimento toma corpo na fala da interlocutora que perceber que a idade se materializa no corpo que apresenta limitações advinda do desgastes do tempo. Os pensamentos impressos nas palavras da interlocutora sobre o "peso" da idade, expressos no seu relato na sequência, deixam-nos perceber que para além da questão subjetiva, os aspectos físicos do "peso" no corpo apresentam marcas e elementos que só se sente/entende quando se experiência. Em suas palavras:

Eu acho que... é... pelo que eu observo diante do meu trabalho eu acho que as pessoas se tornam idosas quando elas param de se cuidar, entendeu? Porque chega uma hora que você diz... ai... eu tenho sessenta anos, ou aquela história... ou mais... eu não sirvo mais, eu não consigo mais trabalhar com a mesma energia, eu não consigo mais amar com a mesma intensidade, eu não consigo nem mais ter uma vida sexual com o mesmo vigor... e você vai se deixando pra lá... e você vai e para de se cuidar, de fazer exercício, para de passar um cremezinho... porque graças a Deus a gente vive num... numa hora tão boa, de uma tecnologia tão avançada que remédio pra ruga a gente comprar na farmácia. Ai... eu acho que esse desleixo consigo mesmo é que coloca pra baixo, que é onde ela será um pouco excluída da sociedade. Mas quando ela é arrumadinha, cheirosinha, eu acho que ela vai longe mesmo... acho mesmo... (Interlocutora 2 - Aurélia).

Aurélia relaciona o tornar-se idosa com o parar de cuidar de si. Foucault (2004) nos apresenta que o cuidado de si não é cuidado de interesses (riqueza, privilégios, poder), é um cuidado ético-moral, orientado para a vida, a existência, entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais as pessoas não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo.

Ao ser questionada sobre se se considerava idosa, depois de um silêncio prolongado a interlocutora afirmou:

Idooosa não, eu me considero dentro daquele bloco dos velhos que eu te disse... que tem uma coisa que já me cansa... Em processo... mas eu faço parte do grupo assim,

que procuro me manter em ordem. . . tipo assim, eu procuro me exercitar, eu procuro me manter magro, eu procuro andar limpinho, eu procuro. . . ter um visual assim. . . Vamos falar de roupa. . . Procurar uma roupas que me dê. . . um. . . um diferencial, em outras palavras eu tento envelhecer decente para continuar sendo aceito pelas pessoas que eu queira, que elas me queiram perto delas. (Interlocutora 2 - Aurélia).

Neste momento percebe-se a existência de contravérsias na fala da interlocutora que subverte a lógica, pois socialmente apresenta-se o termo idoso como valorizado e velho como desvalorizado, no caso de Aurélia ela inverte negando ser idosa e se colocando como velha, nas palavras de “aquele bloco dos velhos que te disse..”. Além disso faz contrapontos entre juventude e velhice, discutindo os estereótipos.

No discurso da interlocutora evidenciamos um misto de aceitação da velhice e adequação ao que a sociedade impõe para os idosos padrões higienizados e fortemente pautados pela ideia de qualidade de vida. Tem-se marcadamente a aceitação do outro como parâmetro para a sua existência.

Aqui, Aurélia nos traz a metáfora do circo, para pensarmos a delimitação do espaço, ou melhor do território que ocupa. Sua cena é pensada na criação de cenários e personagens, fazendo-nos pensar as vivências e assujeitamentos, para “ser aceita”. Evoca-nos as discussões de Bento (2008) ao nos incitar a pensar o reconhecimento ou autorização. Afinal “armar o circo é transgressor ou uma submissão as normas. Afinal cabe ressaltar que sua existência é muito centrada na segurança, que considera fundamental, e a despeito de não ser marcada por grandes emoções, sua vida é cheia de afazeres que a satisfazem.

Lucíola, nossa terceira interlocutora, inicia a entrevista remetendo-se ao que preconizam a Organização Mundial da Saúde e o Estatuto do Idoso que sobre a idade limite de 60 anos acima da qual as pessoas são consideradas idosas a interlocutora declarou que

A idade é. . . um tempo no qual nós estamos vivendo, então quanto mais tempo nós passarmos aqui na terra, que Deus nos der, pra idade não importa. . . quanto tempo nós temos, ou deixamos de ter, o que importa é que vivemos. (Interlocutora 3 - Lucíola).

Assim, reiterou ela, envelhecer é estar viva. A associação de envelhecimento com a continuidade da vida nos faz recorrer a uma perspectiva que traz o envelhecimento enquanto processo e não enquanto fase estática, fixa a um marco cronológico.

Conforme já mencionado, a idade, segundo Pocahy (2012), é uma categoria política, histórica e contingente, assim como o gênero. Isso significa que a idade confere ao sujeito o *status* de “humanidade” em diferentes formas e condições politicoculturais, no mesmo instante em que gênero e sexualidade se tornam visíveis e possíveis, estabelecendo possibilidades e limites para cada uma das idades da vida.

Assim, uma pessoa pode ser considerada idosa, na concepção da interlocutora, quando *“a pessoa começa se tornar cansada, a pessoa começa a se tornar um pouco assim com os traços da idade que vem a chegar.”* E prosseguiu com seu raciocínio dizendo:

Então pra mim essa pessoa já está assim com a idade um pouco já avantajada na qual dá pra perceber-se através dos traços. Eu tenho 53 anos, mas ninguém diz que eu tenho essa idade. O povo pensa que eu sou uma boneca!

(gargalhada). Mas tira bem o que a maquiagem aí a idade vem (gargalhada). Abafa⁵! . . . Pra mim ser idosa é como minha avó. . . tem 106 anos. . . Pra mim ela é uma senhora idosa (enfaticamente). Porque ela viveu todo isso e é muito difícil hoje em dia uma pessoa chegar nessa idade. E ela tá viva até hoje! (Interlocutora 3 - Luciola).

Na sua descrição chamam atenção dois aspectos muito fortes - a ideia de Responsabilidade e os desafios diários, cujo enfrentamento inicia desde cedo com os procedimentos destinados a sua feminilização. Ressaltou também a grande satisfação de ter uma casa, destacando que quando abre os olhos e se percebe viva e dentro dela agradece a Deus por mais um dia, por mais uma oportunidade que ele lhe deu de viver. Ainda sobre os cuidados com a aparência, complementou: “[...] e eu adooooooooo me maquiar e por onde eu passar todo mundo olhar pra mim. Ser o centro das atenções. . . (gargalhada)” (Interlocutora 3 - Luciola).

Acredito que as três companheiras nessa cartografia trazem em si marcada a intersecção entre gênero e geração apresentam também várias outras dimensões que possibilitam análises e nos mostram o quão complexo é o humano. Esse é um conceito construído e legitimado por terceiros, muitas vezes grafado “ser humano”, com o intuito de classificar os que ocupam tal posição e os que não são dignos dela, a quem resta apenas o lugar de não humano, de abjeto. Nesse contexto, evidenciamos não um caráter determinista e engessado, mas possibilidades de trânsitos entre as margens e o centro.

As movimentações do campo e as (im)possibilidades me fizeram deparar com cada uma das interlocutoras e em al-

5 Termo advindo do Bajubá que significa que é preciso silenciar.

gumas horas de conversa me foi possível inebriar-me com as dores e delícias experimentadas em suas trajetórias trilhadas em busca de uma afirmação, uma territorialização, mostrando os vários fluxos que perpassam suas vidas, numa pulverização de experiências não lineares, passíveis de serem vistas sob uma ótica rizomática. Isso significa dizer que constitui um desafio pesquisarmos nas fronteiras e nos destituirmos de um arsenal determinista e patologizante, principalmente no campo da Psicologia, que tem marcada na sua gênese uma perspectiva ainda enrijecida, abrindo-nos para as transformações em um mundo que vive a transcontemporaneidade.

A partir de uma experimentação de inspiração cartográfica iniciamos nossa pesquisa conhecendo as interlocutoras selecionadas por meio de suas condições sociodemográficas, em seguida no tocante ao envelhecimento, aos aspectos do cotidiano, e em relação aos prazeres e modos de vida, posteriormente discutimos sexualidade e saúde e tratamos do engajamento associativo e comunitário e por fim abordamos suas perspectivas de futuro.

Ressaltamos que mesmo nos valendo dessa sequência temática como direcionamento, as movimentações foram respeitadas, e nos vimos abordando questões não pensadas *a priori*, que nos permitiram ampliar a concepção sobre as experiências na travestilidade e no envelhecimento em intersecção, abrangendo discussões sobre conjugalidades, prostituição, e vida com HIV/AIDS, entre outro

In(Conclusões)

Pensar a intersecção Gênero e Geração conforme se propôs neste estudo constitui um desafio que ressalta a im-

possibilidade de darmos conta em palavras do que foi vivenciado na experiência de acompanhar modos de vida. O prazer e o desejo deslocam o sujeito, personificando a fluidez e o movimento e mostrando ser impossível cristalizar algo que é vivo, pulsátil. A travestilidade perpassa assim a zona de abjeção e demonstra sua resistência diante das produções discursivas que condicionam os sujeitos a uma heteronormatividade que restringe as possibilidades de existência.

Padrões, regras e normas inquietam/incomodam os sujeitos fazendo-os resistirem de formas variadas e possíveis, mediante o estabelecimento de negociações para viver no avesso TTda norma. No entanto, percebe-se muitas vezes o caminho é viver dentro da norma. Seus modos de vida são ressignificados de acordo com o que desejam, e suas vidas são construídas a partir dos contextos possíveis. A performatividade assume papel preponderante na análise.

Sabemos que chegar ao (quase) fim deste estudo consiste em um darmo-nos conta da incompletude e da incapacidade de finalizar algo que está em movimento. O exercício de perceber (pré)conceitos estabelecidos e a possibilidade de sua ressignificação é um marco nesse momento.

Percebemos, assim, que mesmo tendo traçado objetivos, esses não se caracterizaram enquanto amarras para os sujeitos, mas como possibilidades. Daí que a cartografia dessas experiências constituiu uma atividade de (des)construção diante da complexidade da vida. Nesse sentido, não nos podemos ater à pretensão de dar conta da intersecção da esfera do envelhecer na travestilidade, ou melhor, do (trans) envelhecimento, por se tratar de algo ainda em construção, a partir de experiências subjetivas representadas nos modos de vida de três interlocutoras; tampouco de universaliz-

zar os resultados, pretendendo apenas abrir espaço para o debate em torno do tema.

Por fim, tenho a (in)certeza de que este estudo de fato tensiona a prática da Psicologia como a de outras áreas, fazendo-nos problematizar, revelando a constante e necessária atenção, o acolhimento e o acesso a todos os direitos que conferem ao *status* de humano. Concluimos, portanto, que os modos de vida das travestis nos possibilitaram perceber as movimentações, estilos e possibilidades de existência. Com elas percebemos que suas trajetórias são marcadas por lutas e resistências, resignificadas e amadurecidas pelas ações do tempo, no entanto tem-se claramente também a submissão a norma, silenciando muitas vezes suas vidas que pulsam e decorrem da ação e do desejo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, J. M. . **Iracema**. Rio de Janeiro: Dicopel. 1977a
- ALENCAR, J. M. . **Senhora**. Rio de Janeiro: Dicopel. 1977b
- ALENCAR, J. M. . **Lucíola**. Rio de Janeiro: Dicopel. 1977c
- ANTUNES, P. P. S., & Mercadante, E. F.. Travestis, envelhecimento e velhice. **Revista Kairós Gerontologia Temática**, São Paulo, 14, (5), 109-132, 2011.
- BARROS, L. M. R., & Barros, M. E. B.. O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, 25 (2), 373-390, 2013.
- BENEDETTI, M. R. . **Toda Feita**: o Corpo e o Gênero das Travestis. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

BENTO, B. . **O que é a transexualidade**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

BUTLER, J. . Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In G. L. Louro (Org.), **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (pp. 151-?). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, J.. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, J.. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. R. Aguiar trad., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 001/99, de 22 de março de 1999. Brasília.

FISCHER, R. M. B.. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: M. V. Costa (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, pp. 39-60, 1996.

FISCHER, R. M. B. . Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre, 114, 197-223, 2001.

FONSECA, T. M. G., Nascimento, M. L., & Maraschin, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. R. Machado, trad, 6a ed.,, Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOELLNER, S. V. . A produção cultural do corpo. In G. L. Louro, J. Felipe, & S. V. Goellner (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade**: um

debate contemporâneo na Educação. (). Petrópolis, RJ: 8a ed., Vozes, pp. 28-40, 2012.

HARAWAY, D. (). Um manifesto para os cyborgs: Ciência, tecnologia e feminismo socialista na década de 80. In H. B. Holanda (Org.). **O feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 243-288, 1994.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, (22), 201-246, 2004.

KULICK, D. T. . **Travesti**: Prostituição, sexo, gênero e cultura no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LAURETIS, T.. A tecnologia do gênero. In H. B. Holanda (Org.). **O feminismo como crítica cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, pp. 206-242, 1994.

LOURO, G, L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARASCHIN, C., & Raniere, É. Bricolar. In Fonseca, T. M. G., Nascimento, M. L., & Maraschin, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre, RS: Sulina, pp. 41-44, 2012.

NOGUEIRA, M. Conceição; Oliveira, João Manuel de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero**. Editor Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero, 2010.

PASSOS, E., & Barros, R. B. **Pista 1**: A Cartografia como método de Pesquisa- Intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Da Escóssia (Orgs.), **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, pp. 17-31, 2012.

POCAHY, F. A.. Entre vapores & vídeos pornôis: dissidências homo/eróticas na trama discursiva do envelhecimento masculino. *Revista Estudo Feministas*, 20 (2), 357-376, maio/agosto, 2012.

POCAHY, F. A.. Interseccionalidade: uma prática-teorização feminista possível na “era pós- gênero”? In P. G. Dornelles, I. Wenzel, & S. V. Schengber (Orgs.). **A Educação Física em diálogo com os Estudos Feministas**. Ijuí: Unijuí, pp. 1-17, 2013.

PRINS, B., & Meijer, I. C.. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, 10(1), 155-167, 2002.

REVEL, J.. **Dicionário Foucault**. A. A. Silva, trad., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RODRIGUES, R. C. C.. **De Danielle a Chryssóstomo**: Quando travestis, bonecas e homossexuais entram em cena. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2012.

ROLNIK, S.. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, S., & Guattari, F.. **Micropolíticas**: cartografias do Desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 11a ed., 2011.

SALIN, S. . **Judith Butler e a Teoria Queer**. G. L. Louro, trad. e notas, Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVÉRIO, R. C., Jr., & Peres, W. S. . Das amizades entre homens gays: As redes de homosocialização em uma cidade paulista de pequeno porte. **Anais Simpósio Internacional de Educação Sexual: Corpo, Identidade de Gênero e Heteronormatividade no Espaço Escolar**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2013.

WEEKS, J.. O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 35-82, 2010.

ZAMBRANO, E.. **Trocando os documentos**: Um estudo antropológico sobre a cirurgia de troca de sexo. Dissertação (Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), 2003.

ZAMBRANO, E. . **“Nós também somos família”**: Estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil), 2008.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles Rio de Janeiro, Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Centro Interdisciplinar de Estudo em Novas Tecnologias e Informações, 2004.

CARTOGRAFIAS DE REDE DE AQUENDAÇÃO EM GRUPOS (HOMO)ERÓTICOS NO FACEBOOK: DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO, SEXUALIDADE E ENVELHECIMENTO¹

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

RICHARD ROSENO

FERNANDO POCAHY

Te(n)são nas tramas do envelhecimento

Este capítulo é resultado de nossos “mergulhos” (ALVES, 2008) em grupos de *aquendaço*² na rede social digital Facebook. Consideramos aqui a rede como espaço-tempo desde onde são tecidos e produzidos significados e tramas de conhecimento relacionados à (homo)sexualidade, gênero, raça e geração, entre outros marcadores. Nossa aposta

1 Este estudo está vinculado aos projetos coordenados por Fernando Pocahy nos editais CHS-CNPq-2015 e JCNE-Faperj-2014.

2 Termo êmico/ expressão usual em vários contextos e sociabilidades LGBT, aplicado aqui no seu sentido de prática sexual, também identificado como pegação.

é que os grupos na rede social Facebook (entre outras) se constituem em/de complexas “redes educativas” (ALVES, 2012). Neles, (sujeitos) praticantes culturais articulam múltiplas redes educativas nas quais se constituem como trabalhadorxs, habitantes de *territórios existenciais* diversos e contestados, criadorxs³ de conhecimentos, produtores de significações e de estéticas, membros de coletivos vários, subjetividade em *multitudes* de/em/nos cotidianos.

A pesquisa em tela, parte do projeto de pesquisa institucional “Gênero, sexualidade e envelhecimento”⁴ busca analisar formas de regulação do gênero e da sexualidade em sua articulação com a produção discursiva do envelhecimento. O estudo toma como lócus privilegiado de suas problematizações tanto a compreensão dos processos de vulnerabilidade social da população autodeclarada LGBT e outras minorias sexuais e de gênero, como também as nucleações e composições de resistência, as formas de dissidência e contestação às interpelações abjetas – a partir de diversos cotidianos.

Diante de regulações as quais o (cis)sistema heteronormativo impõe inteligibilidades e modos de assujeitamento, ocupamo-nos com esta cena de pesquisa em acompanhar movimentos de produção de significações e práticas de sentido relacionadas a (im)possíveis experimentações dissidentes da sexualidade e do gênero, interseccionadas ao marcador social do envelhecimento. Iniciamos nossa via(da)gem investigativa a partir de alguns acontecimentos coti-

3 Empregamos no grupo de pesquisa o ‘x’ como forma de desobediência às inflexões de gênero binárias. Com isso, desejamos operar em consonância aqueles que não desejam ser interpeladxs sob qualquer forma de operação linguística de gênero.

4 Esta pesquisa é financiada pelo CNPq/Edital Ciências Humanas e Sociais-2015 e pela FAPERJ/JCNE-2014-2017.

dianos que se oferecem como produtivos analisadores e fios para tecer uma conversa – que aqui denominamos interlocução em pesquisa.

O primeiro *fio* para essa tessitura de um *babado de pesquisa* é puxado de um caso de agressão⁵ (entre inúmeros outros que impetrados a população LGBT) envolvendo um casal de homens idosos no bairro da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Nessa situação, o casal foi insultado e agredido fisicamente por um grupo de homens jovens no interior do condomínio onde residiam. Impedidos de retornarem para casa, o casal denunciou publicamente a situação, obtendo repercussão nacional. Destarte muitas notificações de LGBTfobia serem diariamente veiculadas, ocupa destaque a intersecção geracional que expõe o casal a uma dupla posição de vulnerabilidade: serem idosos e gays. Intersecção essa pouco visibilizada no interior mesmo do próprio ativismo LGBT, uma vez que muitos idosos e idosas LGBT encontram-se em uma situação muito particular de invisibilização: são contingenciados a retornarem ao armário (POCAHY, 2011).

O outro analisador diz respeito a uma cena em um grupo do *Facebook*, voltado à discussão do tema envelhecimento e homossexualidade. Curiosamente em suas práticas cotidianas de moderação o administrador regula postagens que indicam certo desvio/desvio da ‘verdadeirá e ‘legítima motivação política do grupo: os direitos LGBT. A regulação a que nos referimos se exemplifica a partir de um usuário que evidenciou interesses sexuais para além dos termos convencionados, no instante em que pergunta se “havia al-

5 <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2017-04-27/casal-de-idosos-denuncia-agressao-homofobica.html>

gum coroa interessado nele”. Essa postagem (entre outras) foi interpelada desde uma posição que aparentemente nos apresenta uma discussão sobre sexualidade que se quer e está, muitas vezes, apartada do erotismo – como se desejo e política não estivessem atravessados. Isso nos fez pensar nas inúmeras vozes marcadas pela questão geracional que são silenciadas todos os dias, reguladas nos termos de um ideal para a velhice que impõe sanções a inúmeros desejos e prazeres envolvendo os corpos ditos idosos - considerados impróprios no interior de uma zona de exclusão (a exclusão dentro da exclusão) e como se não pudessem existir senão como sujeitos de uma sexualidade do passado. Apagamento da sexualidade, um corpo velho não está autorizado a sentir prazer ou ‘escandalizar’. Por outro lado, nota-se a desigualdade de gênero nas redes a respeito da possibilidade de uma mulher trans idosa e/ou lésbica a expressar suas sexualidades é absurdamente menor e desigual o número de grupos de aquendação na rede facebook direcionado a mulheres lésbicas. Se o desejo masculino idoso e gay é pouco observado, sobretudo o de mulheres lésbicas idosas (cis ou trans), considerado inexistente. Embora nossos interlocutores principais não sejam as mulheres idosas, destacamos um marcador importante de desigualdade entre os gêneros evidenciado também na cibercultura.

A partir dessas regulações nessas duas cenas (analisadores espontâneos) movemo-nos na direção de problematizar os efeitos da heteronormatividade, marcadamente materializados em violências físicas e morais. Diante dessas cenas, interessa-nos acompanhar as dissidências e as formas de captura e regulação interseccionados desde os marcadores geracional, racial, de localidade, performance

de gênero, entre outros, tecidas na(s) rede(s) de aquedação – redes de prazer insurgentes (também) na cibercultura.

De acordo com Daniel Santos e Mara Lago (2015) a velhice considerada inteligível é pressuposta como heterossexual e a homossexualidade dita “aceita” é inscrita nas marcas do que se entende por “jovem”. Nesses termos, o “velho gay” tenciona o jogo das representações normativas sobre a velhice (sempre heterossexual) e sobre a homossexualidade (sempre jovem, de corpos torneados, branca, de classe média, com poder de consumo, etc.)

Ao tratarem da complexidade da questão de Gênero, sexualidade e envelhecimento LGBT no Brasil, Pochay e Dornelles (2017) indicam que as novas gerações de idosos e de idosas e o quadro intergeracional convidam a sociedade brasileira a (re)pensar os processos educativos, tecnologias e ciência, políticas públicas e suas práticas culturais. Assim como expõem as marcas que xs idosxs carregam do preconceito, da discriminação, do racismo e do sexismo. Em contrapartida, salientam que as imagens da velhice “vêm acompanhadas de resistências que desafiam as práticas regulatórias e as representações normativas” (idem, p. 126).

Carlos Eduardo Henning (2017) faz uma revisão crítica e sistematizada da noção de “gerontologia LGBT”, apresentando densamente como a noção tem aparecido no campo do conhecimento norte-americano, mas não se restringindo somente a este. Henning (2017, 284) fala que a “investigação mais ampla desenvolveu diálogos frutíferos com pesquisas nacionais que examinam, de distintas maneiras, os processos de assunção de sujeitos envelhecidos no contemporâneo”. A sistematização feita pelo autor é uma contraposição ao cenário heteronormativo sobre a velhice que ainda tende

a ser hegemônico na gerontologia *mainstream* e destaca que, no campo do conhecimento, a noção de gerontologia LGBT tem aparecido como: gerontologia gay, gerontologia gay e lésbica, gerontologia GLB, gerontologia GLBTI, gerontologia queer, dentre outros.

Aquendendo (nas/ com as) redes educativas da/na cibercultura

Estudiosxs vêm nos informando que a conexão dos computadores às redes digitais (internet) tem reconfigurado hábitos, práticas sociais, sexuais e de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, política, ciência, economia, educação e vem possibilitando novas práticas cotidianas, múltiplas formas de sociabilidades e de comunicação. Esse novo arranjo sociotécnico conectado em rede dá sentido e forma à “cibercultura” (LEMOS, 2007, 2008, 2010; LEMOS & LÉVY, 2010). André Lemos (2007, 2008, 2010) argumenta que a cibercultura instaura uma arquitetura midiática única (arquitetura “pós-massiva”) em nossa história em que, pela primeira vez, qualquer pessoa pode produzir e publicar informação em tempo real, em diversos formatos e modulações, adicionar e colaborar em rede com outros, reconfigurando a indústria cultural (“massiva”), através de práticas cotidianas insurgentes, algumas delas desobedientes. O autor propõe a emergência de três princípios que estariam na base da cibercultura: a liberação do polo da emissão (qualquer pessoa pode produzir e emitir informação), a conexão em rede e a reconfiguração sociocultural a partir de novas práticas produtivas e recombinatórias.

De outra parte, Pierre Lévy (1999, 2010) sinaliza que a cibercultura é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento das redes digitais. Assim, com o crescimento exponencial das redes digitais, novas arquiteturas digitais são desenvolvidas como, por exemplo, a “computação social” (LÉVY, 2010) ou web que constrói e compartilha de maneira colaborativa as memórias numéricas em rede: fotos, vídeos, música, textos, conhecimento enciclopédicos, que são também conteúdos criados, organizados e compartilhado pelos próprios usuários. Podemos dizer que a computação social potencializou a aquendação⁶ em rede ou “pegação virtual” que “são as interações homoeróticas propiciadas por sites, redes sociais e aplicativos para *smartphones*” (HENNING, 2017, p. 285), conectando pessoas de localidades distintas, ou próximas, mas que não teriam tido a oportunidade de se conhecer, ampliando assim as redes de prazeres e agrupando usuários que partilham de desejos semelhantes.

Observamos, pois, as redes digitais como um espaço de novo contato e interação a qual oferece muitas possibilidades de circulação em rede aos idosos gays, o que possibilita que seus relacionamentos se articulem a novos espaços de comunicação, para além do imaginá-

6 Segundo Pocahy (2013, p. 2013) “aquendar é expressão usual que se pode oferecer às significações de pegar, fazer e dar atenção, no sentido mais erótico em que se possa conjugar o verbo e/ou oferecer-se à fruição dos prazeres sexuais”. A argumentação do autor considera que se trata de uma experimentação linguística que é composta por duas forças de significado: invenção e re/posicionamento político-epistemológica. Valemos-nos dessa insurgência linguística para acompanhar os fluxos e modos de produção de sentido que sem abrem em redes que se acoplam nos sistemas enunciativos da cibercultura.

rio limitado para as sociabilidades envolvendo o protagonismo dos maduros - em boa parte saunas, cinemões (e aqui não estamos desqualificando esses espaços, mas afirmando que eles têm sido hoje complementados por outras redes de sociabilidade).

Certas condições de acesso e interação nas redes, onde de certa forma se poderia 'livremente' comentar, postar e intervir, constitui o ciberespaço como lócus de produção de subjetividade, a partir de certa (auto)narração de si, onde tantos sujeitos outros posicionados como menores ou abjetados, incluindo-se idosos gays, vem se posicionando, formulando seus modos coletivos para expressar-se e movimentar-se. E a partir da pluralidade sobre corpo e prazer, observamos por aqui as imagens, desejos, regulações, mas também formas de acolhimento e de desejo em relação a idosos gays e suas movimentações de re[ex]istência em redes que os movimentam em outras conectividades e fluxos desejantes. As redes e suas expansões como um acontecimento cibercultural agenciam assim novos modos de se relacionar, e entre essas novas possibilidades, a sexualidade e erotismo também passam a ser tensionadas, pois renova-se e movimentase nos termos de dispositivos também ao traçar outros modos de realizar/expressar desejos, prazeres e modos de subjetividade. A partir dessa multiplicidade consideramos que para acompanhar esses fluxos, o trabalho em perspectiva cartográfica poderia nos fornecer maiores condições de habitar-fruir-e-problematizar a emergência e as acontecimentalizações em torno da intersecção dos enunciados corpo, gênero, sexualidade, raça, idade, diversidade funcional, localidade, entre outros.

A cartografia como modo de problematização

O cotidiano desta pesquisa envolveu 18 grupos de aquecimento no Facebook. Nesses espaços-tempos participamos ativamente, interagimos e compartilhamos também nossas experiências enquanto usuários do/no grupo. Esta pesquisa aconteceu ao longo do primeiro semestre de 2017. Mergulhamos nesse cotidiano em rede buscando cartografar as partilhas de afetos, de desejos e de experiências eróticas interseccionadas desde a questão geracional, racial, de localidade, performance de gênero, dentre outros marcadores de diferenças. Nossas apostas de trabalho sustentam-se em abordagem teórico-metodológica discursivo desconstrucionista, entendendo que ela potencializa o alargamento das fronteiras de conhecimento sobre a (homo) sexualidade, gênero e envelhecimento em tempos de cibercultura e tenciona as naturalizações, evidenciando o jogo ficcional das normas e as experimentações de resistência e re-existência.

A pesquisa, então, tenta traçar perspectivas outras, “descolonizando” a experiência do homoerotismo dos cânones do corpo gay jovem, branco, sarado, classe média, etc... Mesmo que nós estejamos mais ou menos situados nessas posições de privilégio, impactando a semiótica do desejo na/em rede. Mas e sobre outros arranjos de sociabilidade no que estamos interessados; não no sentido de encontrarmos espaços libertos de qualquer relação de poder-saber-prazer, mas espaços em disputa, espaços negociados, espaços dissidentes e também espaços por onde outros arranjos e hierarquias podem se (re)estabelecer, agora desde outros fluxos semióticos, ético, estéticos e políticos insurgentes na cibercultura.

Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2009), ao discutirem os princípios de uma cartografia, nos sugerem que essa forma

de pesquisa-intervenção não é fazer pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Numa cartografia não há oposição entre teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. Requer implicação, comprometimento e engajamento do pesquisador com o cotidiano em que se movimenta uma pesquisa- mundo. O cartógrafo é um sujeito-(i)mundo, conectado nesses espaços-tempos com os mundos e territórios existenciais dos quais ele não somente participa, mas colabora na sua intensa e inventiva produção. Por isso, pesquisa-in(ter)venção. Cartografia como acompanhar processos, o(s) devir(es), os fluxos...

O pesquisador-cartógrafo aprende que a sua (de)formação acontece no decorrer do seu pesquisar, e que ela se dá também principalmente e fundamentalmente por meio de sua implicação e de seu enredamento em múltiplas redes educativas (que lhe compõem e que passam a se constituir a partir do encontro nos *espaçostempos* e territórios a que se lança/ mergulha). A cartografia requer uma postura aberta aos acontecimentos insurgentes que atravessam a pesquisa-vida, que deslocam o imperativo sujeito-objeto - pois se trata de acompanhar-fruir em/com/ desde práticas que agenciam significados e sentidos e, assim, novos contornos a pesquisa.

Em “Cartografia sentimental”, Suely Rolnik (2016) fala que o cartógrafo bebe de fontes variadas, seus operadores conceituais podem emergir de um filme, conversa ou filosofia, é movido pelo desejo, a teoria se faz juntamente com as paisagens cuja formação ele acompanha – as teorias são formas de cartografar, nos adverte a autora. Rolnik aponta que o mapa é a representação de um todo estático, enquanto que a cartografia é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação e dos fluxos da

paisagem. Para essa autora, o que define o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade que ele se propõe fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho.

Tanto Alvarez e Passos (2009) quanto Rolnik (2016) partilham de ideias que se aproximam e que nos ajudaram no *pensar-fazer* desta pesquisa: a teoria é produzida a partir da prática; não se separa sujeito-objeto; parte da implicação e do desejo do pesquisador-cartógrafo com seu cotidiano de pesquisa; o pesquisador-cartógrafo deve estar aberto às experiências; a construção do conhecimento é feita junto com os praticantes de um determinado cotidiano, e não sobre eles.

Cartografando as redes de aquecimento em grupos no Facebook

Nossos passos iniciais, embora marcados no papel por tinta, são registrados por nós a lápis para expressar sua mutabilidade infinita, movimentar esse que é nosso como pesquisadores-cartógrafos e praticantes das redes... nosso traço pode ser borrado, apagado, reiniciado, reinventado... efemeridade e consistência política dão o tom. A partir desses movimentos múltiplos, traçam-se aqui os rastros de grupos no *online*, grupos que se propõem a formas de interação a que denominamos com eles aquecimento - entre os usuários; esses numerosos grupos se arranjam em pluralidade de desejos, de propostas, de vontades, conectando localidades em uma era global. Ao passo que íamos interagindo e participando dos grupos diversos algumas das redes enunciativas que movimentam e são movimentadas por seus praticante, expondo-nos de forma generosa suas cartografias. As publicações que compõem os primeiros traços dessa cartografia apresentamos

algumas entradas de problematização, alguns enunciados de aproximação dos grupos, que se encontraram mais fortemente presentes durante nossa via(da)gem de campo: **imagens de corpos, brincadeiras de aqueção(pegação), curte o que?, localização, alargamento das redes e repetições.**

Imagens de corpo: Muitas são as imagens divulgadas e compartilhadas nos grupos, elas variam em interesses, propostas e usos (brincadeiras/jogos/"tours"), desprendidas algumas vezes e noutras nem tanto de normas estéticas dominantes. Nos grupos de aqueção/pegação direcionado a idosos gays nota-se em evidencia o interesse por parte dos jovens pelo corpo gay (dito) velho, barbudo e peludo, mas dentro de certos limites, ditos de 'boa aparência' (certamente branco, heteronormativo, sarado e etc). Essas figuras recebem muitas curtidas, reações de "amei" ou admiração - como o "uau" e comentários. Lugares esses onde o corpo maduro e "bem cuidado" aparece com admirações, embora marcadas pelo ideal de um homem gay idoso de centro estético normativo considerado atraente e agradável. As fotos de corpo inteiro - nus ou seminus - em suas variações aparecem exibindo o tamanho do pênis, convidando parceiros a curtidas, conversas, encontros e sexo *online*. Imagens de cueca, com as mãos segurando o pênis e com o peitoral exposto são também bastante comuns. No entanto há um limite regulador ao divulgar o corpo, as famosas *nudes* não podem ser divulgadas em formato visível a todos - elas precisam ser carregadas em formatos de arquivos quando trata-se de nudez, já que há a regulação pelo próprio Facebook, conteúdo esse considerado obsceno e muitas vezes denunciado pelos próprios integrantes dos grupos de pegação (sejam internautas que tenham caráter homofóbico ou membros que se incomodam com nudez explícita). A pluralidade acerca dos tipos desejados aparece na busca

por “*daddys*”, “Coroas ativo” que dominem os novinhos”, notadamente em conversações do tipo “Alguns maduros dominadores afim de novinho?”. No entanto, nota-se além desejos marcados pelo padrão de certa aparência, percebe-se assim os jogos de inversão, que provocam confusão em normas marcadas pela imagem estereotipada dos maduros dominando os jovens. E nesses casos os idosos gays procuram jovens dominadores, como muito nota-se no grupo “Gays idosos afeminados e machos do Brasil”, onde as publicações fazem muitas vezes convites a rapazes dominadores durante o sexo, ressaltando assim a procura de “machões” divulgando imagens vestindo calcinha fio dental, cabelos longos e comportamentos ditos femininos. Ainda assim, os corpos ditos viris são maioria entre aqueles veiculados nos grupos, com a exposição de pelos, de masculinidades dominadoras, em repetidas vezes são buscadas pelos jovens nesses grupos, reafirmando o jogo entre o *daddy* e *sun*, filhos e papais e *leks* (moleque) e maduros. As reproduções de certa hetero/homonorma como jogos de dominação aparecem muito comumente nesses espaços de sociabilidade, uma vez que estamos sendo constantemente interpelados pela (cis/hetero)norma. De modo que fica evidente que não pode-se escapar dela por completo. No entanto, esses corpos ganham a possibilidade de que essas marcas impostas (re)signifiquem seus modos de expor desejos e desejar, onde a cibercultura aparece como um espaço de resistência, em movimentos estético-políticos.

Brincadeiras de aquecimento: Os modos de se mobilizarem e tratamentos dos usuários dos grupos são feitos muitas vezes por investigações e questionamentos acerca do tamanho do pênis, exibição de imagens com atos sexuais. Os interesses mais evidentes nesses espaços de sociabilidade, são de fato as brincadeiras sexuais, do tipo :

“Qual o tamanho da sua piroca? Postem fotos *aew* galera e o tamanho”, “Pega ou Passa?”, “Ficaria com a pessoa dessa foto?”, “Quem queria estar assim?” (referente à uma foto com dois homens nus beijando-se). As provocações vão além daqueles espaços de sociabilidade online do facebook, ampliam-se a grupos de pegação no *whatsapp*, os quais são possíveis de que qualquer um que clique nos *links* e sejam adicionados aos grupos, onde as conversas são instantâneas e divulgação de imagens a todo instante. Membros esses marcados por muitos interesses e expectativas, nos grupos do *Facebook* de pegação aparecem também dando relevância a personalidades dos integrantes, como nas falas: “Responda sobre você: A) idade; B) Cidade, Estado, C) 1 – Ativ. / 2 - Pass.”. O que nos faz perceber que esses espaços não se limitam a pegação virtual, se alarga a interesses e marcação de encontros, embora os desejos sexuais em sua maioria notados sejam de intenção a realização sexual, as vontades de encontrar um parceiro fixo também aparecem. Notável em falas como : “quero casar, tem alguém aí?”, “Olá, boa noite! sempre sozinho”, “Alguém ai pra cuidar de mim?”, “ Vocês só querem sexo e nada sério” e “ solteiro louco pra casar”. Sobre essas falas o que percebe-se portanto é que embora os temas e títulos sejam sempre marcados por características que limitam os assuntos e desejos ali tratados, os internautas vão além dessas barreiras estabelecidas pela proposta inicial dos grupos, rompem com as dicotomias, se reinventam e entendem-se também no direito de expressar e expor corpos e desejos ditos abjetos fora daquele espaço. As postagens de imagens e falas são tão diversas quanto os desejos nelas representados. Muito embora, a centralidade genital ainda apareça como um regulador do gênero, refor-

çando a cisnorma. No entanto, ainda não podemos avançar nessa hipótese, uma vez que as discussões sobre questões trans ainda permanecem silenciadas nesses espaços (muito pouco ou nada tensionadas, pelo que pudemos acompanhar), em especial relação a homens não cisgêneros.

Curte o quê?: Além das brincadeiras e intenções de pegação, nota-se interesses a saber sobre os desejos dos integrantes, e desse modo, a heteronorma aparece afirmando binaridade com a pergunta clássica sobre preferências sexuais: “ativo ou passivo?”. No entanto, os internautas se propõem a caminhos que certamente borram e rompem com o normativo, evidenciadas nas postagens: “flex?”, “curte chupar?”, “faz a três?” e desdobra-se em muitas outras: “Curte pelos?”, “Quem curte magrinhos?”, “Alguns passivos magrinhos?”, “Alguns coroa afeminado?”. Embora pareça que a tentativa é capturar esses desejos, algumas movimentações fazem-se além das possibilidades de captura através da linguagem. Os desejos são tão variantes que convidam-nos a emergir em questionamentos acerca de nossas próprias limitações e taxonomias as quais fomos/viemos sendo enquadrados. As postagens com as perguntas “Alguém curte amputado?”, “Alguém curte trans?”, “Bom dia, ativo, tenho XX anos e sou cadeirante” e “Boa tarde! Alguns afeminado, delicado ou CDzinha(croosdresser) que curta ser versátil ou ativa?”, nos convidam a repensar acerca das normas que nós mesm@s levamos em consideração quando afirmamos as dicotomias binárias entre o ativo dominador e o passivo frágil, que de fato, as representações dos desejos observados nas redes de sociabilidade vão também além dessas.

Localização: “Sou de BH e vocês?”, “Sou carioca, alguém do Rio por aqui?”, “Cadê pessoal de Curitiba e região?”

e “Novo aqui no grupo, alguém de São Paulo afim de algo?”. Ao nos depararmos com essas publicações acompanhamos a possibilidade de conexão e aproximação entre pessoas que buscam parcerias em regiões do Brasil, de norte a sul, do interior às capitais. A geopolítica dos prazeres parece movimentar-se de forma a cruzar as fronteiras do marcador regional, tão pouco problematizada ainda. Nessa mesma linha, percebemos também que usuários dos grupos que são de uma mesma localidade interagiam entre si, solicitando amizade no Facebook para conversarem “in box” (bate-papo) ou compartilhavam o número de seus celulares para a aquendação via WhatsApp e para a formação de grupos, alargando, assim, as suas próprias redes em conexões imediatas e experimentações presenciais.

Uma pausa cartográfica...

Nos movimentos de aproximação com os grupos percebemos a pluralidades de desejos e iconografias de corpo, ainda que marcado pela idade, regulado por certo padrão estético do envelhecimento. Nossa postura em direção a uma cartografia nos conduziu ao desafio de acompanhar esses fluxos de linguagem-afeto-desejo por caminhos rizomáticos e plenos em acontecimentos em partidas e saídas, descontinuidades, continuidades... Tentamos sobretudo trazê-la para o espaço da problematização em pesquisa com o cuidado em não engessá-las (e/ou interpretá-las), muito embora a potência de suas (des)arrumações não caiba tão prontamente nos jogos da produção acadêmica formal. O que podemos fazer é acompanhar os efeitos disso tudo em nós, corpos desejantes que estão a todo tempo em movimento, negociando significados em rede, produzindo novos sentidos(-outros).

Nesta cartografia nos aproximamos com cuidado, mas não menos intensamente. Nossos corpos produziram efeitos nesse encontro, assim como eles em nós. Os rastros por eles deixados são de muitos caminhos, muitas formas outras de conhecer-praticar o envelhecimento (e como nós mesmos vivenciamos essa interpelação nos nossos cotidianos e redes educativas do prazer). Nesses grupos, acompanhamos movimentos intensos de afeções desejanças que indicam algum tipo de desafio e alguma contestação (por mais regulada que possa ter se apresentado até então) às representações e os regimes de verdade que se estabelecem em torno do envelhecimento. Espaços esses de intensa produção subjetividade. As redes de idosos gays englobam esses plurais em movimento nômade e mostram resistências no sentido de produzirem suas próprias imagens, conectando redes de significado e fabricando/inventando sentidos outros ao corpo, gênero e a sexualidade nas tramas da interpelação geracional.

As conversas que aconteceram nos grupos, além de formarem redes de afetos, desejos e prazeres entre xs praticantes, são produtoras de micropolíticas cotidianas – elas fortalecem redes de resistência LGBTQ e fazem conectar questões geracionais, de gênero, de raça e de localização numa mesma ambiência e articulam complexas tramas de intercâmbio de experiências sociais e culturais, algo que nos espaços de sociabilidade tradicionais (clubes, bares, associações, paradas do orgulho, etc) parecem mais refratários e hostis aos idosos. Essas micropolíticas cotidianas em rede são potencializadas em função do princípio do polo de emissão liberado e da livre circulação da palavra, pois “sempre que podemos emitir livremente e nos conectar a outros, cria-se uma potência política, social e cultural: a potência da reconfiguração e da transformação” (LEMOS, 2010, p. 27).

Por outro lado, é preciso tomar essas redes de aquendação como redes educativas, conforme discutida por Alves (2012), pois produzem intensas experimentações de produção de conhecimento-vida, onde o praticante, ao ter acesso a elas e ser por elas afetado, se constitui nesse fluxo informacional, ampliando seu repertório cultural e de práticas-saberes. As múltiplas redes educativas reverberam nas práticas e nas teorias que criamos, transmitimos e reproduzimos, como também constituem e moldam nossos corpos, fazendo proliferar outras pedagogias culturais.

Além de formarem redes de aquendação e mobilizarem complexas redes educativas, consideramos os grupos do Facebook como “espaços de educação” (POCAHY, 2013), onde o aprender e o ensinar acontecem simultaneamente por meio de práticas partilhadas de desejos, prazeres e afetos, voltadas para as pedagogias de gênero e de sexualidade. O que se percebe acompanhando as cartografias desses/nesses espaços de sociabilidades nas redes, estão em fluxo, produzindo mudanças e modificando a si mesmas.... Os desejos, as brincadeiras, as relações aparecem nos grupos através de uma profusão de sentidos e experimentação de cidadania sexual. In/felizmente muitos idosos nesses grupos possuem as redes como único espaço de possibilidade de expressarem suas sexualidades. Mas o computador e as redes que permitem a interação, se de um lado podem ser um espaço de liberdade, também pode ser normalizador e regulador. O que as redes permitem? Como esses corpos gays marcados pela interpeção da velhice têm existir desviado, de certa forma, à heteronormatividade? Desafios esses, de aberturas e reaberturas, tem sido entendido por nós como fundamentais a pensarmos nessa cartografia (produção de outros planos de produção de

subjetividade) que acompanha a cibercultura como um espaço-tempo possível de *hospitalidade* a identidades (fluidas) e respeito acerca das diferenças. Em que pese essa positividade, a rede é, como dissemos, um espaço-tempo agonístico - de disputa, confronto... É certo que uma norma estará sempre em funcionamento, engendrada no interior de nossas relações, praticantes de discurso, agentes de redes enunciativas. Embora as regulações estejam presentes nas redes, as resistências de idosos gays nesses espaços certamente são as marcas principais as quais nos obrigaram a repensar nossas práticas e modos de olhar o envelhecimento gay. Afinal, os corpos velhos também gozam, amam, se divertem, navegando no tempo presente da cibercultura.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In.: PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virgínia Kastrup e ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009,131-149 p.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008.

ALVES, Nilda. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. **Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.**

HENNING, Carlos Eduardo. Gerontologia LGBT: velhice, gênero, sexualidade e a constituição dos “Idosos LGBT”. Porto Alegre: **Revista Horizontes Antropológicos**, ano 23, n. 47, jan./abr. 2017, 283-323 p.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. In: MARTINS, Camila Duprat; CASTRO & SILVA; e MOTTA, Renata (org.) **Territórios recombinantes: arte e tecnologia/ debates e laboratórios.** São Paulo: Instituto Sergio Motta, 2007, p. 35-48.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura.** Porto Alegre: Sulina, 4ªed , 2008.

LEMOS, André. Os sentidos da tecnologia: cibercultura e ciberdemocracia. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre (Org). **O futuro da internet: em direção a uma democracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. (coleção Trans).

LÉVY, Pierre. A mutação inacabada da esfera pública. In: LEMOS, André; LÉVY, Pierre (Org). **O futuro da internet: em direção a uma democracia planetária.** São Paulo: Paulus, 2010.

POCAHY, Fernando Altair. In.: FILHO, Fernando Silva Teixeira; PERES, Wiliam Siqueira; RONDINI, Carina Alexandra; e SOUZA, Leonardo Lemos de Souza (Orgs.s). **Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea.** Mato Grosso: Cuiabá, Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT), 2013, p. 213-234.

POCAHY, Fernando Altair; DORNELLES, Priscila Gomes. Gênero, sexualidade e envelhecimento: mapeando a pesquisa e a intervenção social LGBT no Brasil. **Journal of Studies in Citizenship and Sustainability**, n. 2, 2017. Disponível em: < http://civemorum.com.pt/artigos/1/JSCS.2_Pocahy&Dornelles_p123.138.pdf>.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

JUVENTUDES, SEXUALIDADES E VIDA COM HIV/AIDS: O QUE DIZEM OS/AS JOVENS+?

JEANE FÉLIX

Pra começo de conversa

“A culpa minha eu carrego, mas jamais por ter feito mal dessa maneira a outra pessoa” - João¹

Entre as (des)aprendizagens e (re)aprendizagens presentes na vida de *jovens+*², aquelas associadas às vivências da sexualidade são as que incitam mais dúvidas, medos, incertezas. Uma vez que é pela via sexual que ocorrem os maiores índices de transmissão do HIV/aids, é para as práticas sexuais que estão voltadas as ações e intervenções

1 Os nomes utilizados aqui foram escolhidos pelos/as jovens entrevistados/as. Para conhecer como se deu a escolha pelos nomes ver Félix, 2012a.

2 *Jovens+* é o termo que venho utilizando para me referir aos/as jovens que vivem com HIV/aids em sinalização ao modo pelo qual muitos/as deles/as referem-se a si próprios/as e ao conjunto de jovens soropositivos/as.

no âmbito da prevenção. A possibilidade de transmitir HIV para outra pessoa foi mencionada por *jovens+* como algo *terrível*, uma culpa que não se quer ter, como disse João no trecho com o qual introduzi este texto. Para os/as *jovens+* que entrevistei, a possibilidade de infectar um/a parceiro/a, quer seja eventual ou fixo/a, é algo que assusta e, em virtude disso, indicaram que a prevenção é uma ação obrigatória, da qual não é possível abrir mão.

Assim, este artigo que visa refletir sobre os modos pelos quais as relações afetivas e sexuais são vivenciadas e ressignificadas pelos/as *jovens+*, particularmente no tocante à revelação do diagnóstico e suas influências para a vivência da sexualidade, e é parte de minha tese de Doutorado em Educação, defendida em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Dagmar Meyer, intitulada “*Quer teclar?*”: *aprendizagens sobre juventudes e soropositividades a partir de bate-papos virtuais*. Trata-se de uma tese que objetivou compreender os modos pelos quais jovens soropositivos/as (des)aprendem a tornar-se pessoas que vivem com HIV/aids (FÉLIX, 2012a). O material empírico da tese, também utilizado aqui, foi produzido por meio de *entrevistas narrativas online* (FÉLIX, 2014) com 16 *jovens+* e analisadas na perspectiva da análise cultural.

Articular HIV/aids, juventudes e sexualidades é necessário para nos ajudar a compreender como os/as *jovens+* vivenciam suas experiências afetivas e sexuais, o que aprendem com elas e como lidam cotidianamente com os desafios que a experiência soropositiva lhes impõe³. An-

³ Parte dessa discussão foi tratada em outro artigo de minha autoria em parceria com Rosângela Soares (FÉLIX e SOARES, 2012).

tes de apresentar as reflexões que proponho, passo a definir brevemente o que estou tomando neste texto por HIV/aids, juventude e sexualidade. Cabe indicar que a aids, dita assim mesmo em letras minúsculas, não é apenas causada pelo vírus da Síndrome da Imunodeficiência Humana (HIV). A aids descrita em caixa alta, como a sigla que se refere aos aspectos epidemiológicos não dá conta das vidas que pulsam “apesar” da infecção pelo HIV. Viver com HIV e estar com aids são coisas diferentes. Para fins deste texto, a aids é compreendida como algo que se constitui no âmbito da cultura, “não sendo, pois, um dado *natural* ou universal: cada família, cada parceiro/a, cada pessoa e cada jovem que vive com HIV pode reagir de diferentes modos ao diagnóstico, ao tratamento, à vida sexual pós-infecção etc.” (FÉLIX, 2012, p. 27). Em outros termos, não há como dissociar os aspectos clínicos do cenário sociocultural mais amplo no qual a aids se insere. Não é apenas uma epidemia viral, clínica e biológica, mas uma epidemia de aspectos morais, culturais e discursivos. Ela é mais do que se disse e se pensou sobre ela, do que uma infecção viral. A aids é uma doença dos nossos tempos, dos tempos da globalização e não pode ser pensada fora desse contexto social e cultural no qual é vivida e constantemente (re)significada (PARKER, 1997; GALVAO, 2000; SANTOS, 2002).

A juventude, assim como a aids, também é uma construção social na medida em que não se limita a uma simples passagem entre faixas etárias (dos 15 e 29 anos, como indica o Estatuto da Juventude). A juventude, ou melhor, as juventudes, plurais e pulsantes, são compostas pelas semelhanças e diferenças que podem ser vivenciadas por indivíduos de uma mesma geração. Tais semelhanças e diferenças são

produzidas e modificadas a partir dos marcadores de gênero, raça/cor, local de moradia, condições socioeconômicas, entre outras, que atravessam, incorporam, aproximam e diferenciam tais experiências e os sentidos que os sujeitos atribuem a elas (PAIS, 1990; 2004; 2005; REGUILLO, 2003; SOARES, 2005; ANDRADE, 2008; DAMICO, 2011).

A *sexualidade* também é compreendida como um fenômeno cultural, social e histórico. Na perspectiva indicada por Foucault, trata-se de um “dispositivo político” (2001, p. 142), no qual o corpo anatômico e fisiológico continua a existir, porém não como algo natural e isolado das relações de poder. Para Weeks (2001, p. 42), a sexualidade “tem sido um marcador particularmente sensível de outras relações de poder”. A sexualidade, dessa maneira é uma construção sociocultural, cujos códigos sobre o que é ou não permitido fazer em seu âmbito são definidos e ensinados por instâncias como escolas, serviços de saúde, igrejas etc. (LOURO, 1999).

Juventudes, sexualidades e HIV/aids

Retomando o trecho da fala de João, utilizado para abrir este texto, nos damos conta de um atravessamento das vivências da sexualidade por jovens+: a culpa por uma possível transmissão ensina aos/as jovens que é preciso se prevenir, no caso em questão, usando preservativo⁴. Assim, subjetivados/as pelos discursos do sexo seguro, esses/as jovens precisam desenvolver estratégias para proteger-se e

4 No âmbito deste texto não abordarei outras estratégias de prevenção utilizadas atualmente pelo setor saúde como, por exemplo, a prevenção combinada, a profilaxia pré-exposição. Dessa forma, sempre que estiver me referindo a prevenção aqui, estou falando sobre o uso de camisinhas.

cuidar de si e de seus/suas parceiros/as sexuais. Uma das decorrências disso é que muitos/as *jovens+* preferem relacionar-se apenas com pessoas soropositivas, pois, no caso de haver algum *acidente* (o rompimento de uma camisinha, por exemplo), os efeitos (uma reinfeção por HIV, infecção por outra DST e/ou gravidez não planejada) não seriam *tão grandes* quanto a culpa por uma possível nova infecção. No caso de uma gravidez não planejada há, ainda, a responsabilidade, sobretudo das mulheres, de não transmitir o HIV para o/s bebê/s, o que implica, particularmente, seguir à *risca* todo o protocolo clínico de prevenção da transmissão vertical do HIV; caso contrário, a culpa e a responsabilidade a elas atribuídas serão muito grandes.

Nessa perspectiva, culpa e responsabilidade foram termos mencionados por muitos/as deles/as durante as entrevistas, o que me faz pensar que, por essa razão, consideram-se mais responsáveis em relação ao uso de preservativos, pois não é apenas sua prevenção que está em jogo, mas, também, o cuidado com parceiros e parceiras. Cabe lembrar que as práticas de cuidado e autocuidado são pilares de sustentação das intervenções tradicionais no campo da educação em saúde, que tratam de educar o público ao qual se destinam a responsabilizar pela sua própria saúde, conforme indicou Oliveira (2011). Na direção indicada por esta autora, penso que os/as *jovens+* são ensinados/as, desde que conhecem o próprio diagnóstico, a cuidar de sua saúde, sua vida, sua prevenção e, fazendo isso, estariam também cuidando das pessoas com as quais se relacionam. Para tanto, é preciso desaprender hábitos anteriores para aprender e apreender novos hábitos, incorporando-os à sua vida cotidiana.

As intervenções no campo da educação em saúde sustentam-se na premissa de preparar os indivíduos a cuidarem de si, o que se dá por meio de ações educativas. Nessa direção, cabe destacar que tais ensinamentos em relação ao cuidado consigo têm envolvido “a imposição de estilos de vida estabelecidos desde o ponto de vista dos profissionais de saúde, como saudáveis” (ibidem, p. 186). Isto é, mesmo que sejam apresentadas como “escolhas possíveis, não obrigatórias” (ibidem) – que seriam tomadas a partir do conhecimento de informações técnicas sobre sua condição de saúde –, via de regra, tais escolhas correspondem às orientações dos/as profissionais de saúde, já que suas falas emergem carregadas “de ‘verdades’ da ciência, a qual é difícil de contrariar” (ibidem).

A reflexão proposta por Dora Oliveira (2011) me parece potente para pensar que, em relação aos/às *juvenst*, as políticas públicas e as intervenções realizadas pelos serviços de saúde propõem-se a garantir a opção de escolha destes/as no tocante ao seu tratamento. No entanto as relações de poder-saber estabelecidas entre profissionais de saúde (particularmente médicos homens) e os/as usuários (particularmente jovens) colocam essa possibilidade de escolha como algo que existe apenas no âmbito da formalidade. Além dos aspectos de gênero aqui existentes, há também dimensões da valorização do saber científico em detrimento de outros saberes que os sujeitos possuem, o que dispõe o primeiro sempre em lugar privilegiado em relação ao segundo. Além disso, há uma dimensão de geração, aqui presente, que também precisa ser pensada. Os/as jovens, em geral, são compreendidos/as como pessoas em desenvolvimento, cujas *verdadeiras* aprendizagens só ocorrerão com o tempo, no *futuro*, por meio das experiências. Parece haver um

duplo movimento em relação aos/as jovens: de um lado, há investimentos de vários setores e instituições no intuito de compreendê-los/as como sujeitos de direitos, inclusive de direitos sexuais e de direitos reprodutivos, por outro, há uma perspectiva de que os/as jovens, sobretudo os de menor idade, precisam ser tutelados/as, cuidados/as, protegidos/as, essa última perspectiva tem justificado interferências de moralistas e reacionárias de todas as ordens para proibir/dificultar/impossibilitar a abordagem de temas como gênero, sexualidade e diversidade nas escolas, com efeitos retrógrados perversos para a educação desses sujeitos em particular e também da educação em sentido mais amplo.

Juventudes, sexualidades e revelação do diagnóstico

Para pensar a revelação do diagnóstico em suas relações com a sexualidade, penso que cabem algumas questões: os/as *jovens+* devem sempre revelar o diagnóstico às pessoas com quem se relacionam sexual e afetivamente? Qual o *melhor momento* para revelar o diagnóstico aos/às parceiros/as? Que estratégias são utilizadas por eles e por elas quando decidem revelar o diagnóstico? Como o HIV atravessa e dimensiona suas relações sexuais? Para essas questões, obviamente, não há respostas fixas e únicas. Mas as conversas com os/as *jovens+* me deram alguns sinais para pensar em respostas possíveis.

“eu mantenho a seguinte prática em meus relacionamentos: se for uma relação de confiança que sei que será duradoura...eu CONTO. se não...for algo corriqueiro...eu NÃO CONTO!! mas em todos os casos...eu previno como deve ser... em respeito a minha saúde e a saúde do outro” - Hugo

A estratégia utilizada por Hugo foi relatada por outros/as jovens que afirmam se preocupar com a prevenção em respeito à própria saúde e à saúde do/a parceiro/a, embora a revelação do diagnóstico só seja feita quando é “uma relação de confiança”, que “será duradoura”. Uma relação duradoura pode ser interpretada de diversas maneiras; para os/as jovens, entretanto, elas costumam ser consideradas duradouras após poucos encontros. Os relacionamentos na (e da) juventude (mas não apenas nela) costumam ser instantâneos, efêmeros, passageiros, refletindo o encurtamento dos tempos e das distâncias (LÉVY, 1999; BAUMAN, 1998) vividos nos *nossos dias*, com desdobramentos em diversas esferas da sociedade, como o *mundo do trabalho* (e seus vínculos empregatícios temporários) e os casamentos (que já não duram mais “até que a morte os separe”). Como indica Justo (2005, p. 67), vivemos “a era da ‘instantaneidade’ em que não é mais preciso aguardar, esperar ou retardar a satisfação de um desejo, um gesto, uma palavra, e assim por diante”. Nesse sentido, o tempo demandado para que um relacionamento passe de eventual para duradouro pode ser rápido demais e isso talvez tenha efeitos importantes no que diz respeito, principalmente, aos cuidados que *jovens+* necessitam ter consigo e com os outros. Para João, a intimidade e as relações “duradouras” vividas pelos/as jovens se dão em um tempo bastante curto, segundo ele: “Pouquíssimas semanas já são suficientes”.

Houve, também, alguns *jovens+* que relataram não fazer sexo se o/a parceiro/a não souber, como no caso de Caio, citado em seguida. Nesse sentido, não se trata de possíveis relações duradouras ou não e, sim, de relações que podem ser pontuais, mas que implicam envolvimento íntimo.

“eu, normalmente, não conto pra ficante que a gente só vai no cinema umas três vezes nem se vê. Mas, só rola sexo depois que o cara sabe. Nunca transei com ninguém que não sabia. Acho isso horrível, pode acabar com tudo antes mesmo de começar” - Caio

Para Caio, revelar o diagnóstico aos possíveis parceiros duradouros significa condição fundamental para que haja envolvimento sexual, ou seja, não há sexo se o parceiro não sabe sobre sua condição sorológica. Ele relatou ter vivenciado diversas situações desconfortáveis em relação à revelação para parceiros sexuais – alguns não voltaram a procurá-lo após conhecerem sua sorologia. Algumas vezes, a revelação do diagnóstico a parceiros e parceiras sexuais e afetivos/as vai acontecendo aos poucos. Com o tempo, os/as jovens aprendem que é preciso *preparar* o outro para receber o diagnóstico e que este/a, por sua vez, pode precisar de um tempo para acostumar-se com a notícia e aprender a lidar com ela. Os processos de ensino e aprendizagem são continuamente retomados quando o assunto é revelação diagnóstica, e isso não acontece apenas quando se trata de contar a parceiros/as sexuais e afetivos/as mas, também, para amigos/as e familiares, pois há o receio da rejeição e do preconceito, como já indiquei. Nesse sentido, em conversa com Rafaela, perguntei: E como você contaria para um menino que estivesse a fim, que você vive com HIV? Ela responde:

“bom, primeiramente eu pensaria muito se ele merece saber meu segredo. se sim, perguntaria o que ele sabe sobre DST, falaria que eu só transo com camisinha...aí, lógico que ele deve perguntar o pq? Aí eu falaria que tenho o vírus da aids desde que nasci OU falaria de uma amiga que tem HIV e que o namorado descobriu e tal...e perguntaria ‘e aí fulano,

o que vc faria?’ Dependendo da resposta dele eu falaria, se não acabaria ali... acho que todo relacionamento sério tem que começar com a verdade” - Rafaela

O segredo, como disse Rafaela, é algo que não pode ser revelado para qualquer pessoa, de qualquer maneira. É preciso “merecer” recebê-lo. Esta jovem indica duas possibilidades para revelar o diagnóstico a um parceiro sexual: a primeira, de caráter pedagógico, dialogando sobre os conhecimentos que o parceiro tem sobre o tema, introduzindo uma conversa na tentativa de fazê-lo questionar o uso de preservativo, antes de contar sobre o segredo que a acompanha desde o nascimento. Essa estratégia, de ir introduzindo o tema a partir dos conhecimentos prévios do parceiro, foi mencionada por outros/as jovens que entrevistei. A segunda possibilidade para revelar o diagnóstico, apontada por Rafaela, é bastante comum (essa estratégia é utilizada por outros/as jovens que entrevistei, bem como por *jovens+* com os/as quais convivi nos últimos anos): ir contando sua situação como se essa fosse vivenciada por outras pessoas, para observar a reação do/a parceiro/a. No caso de Rafaela, a depender do modo como o parceiro reagisse, ela terminaria a relação nesse instante. Outros/as jovens me disseram ter continuado a relação sem revelar o diagnóstico, por medo de rejeição por parte do/a parceiro. Houve, também, os/as que mantiveram a relação e retornaram a introduzir o assunto; aqueles/as que contaram em outro momento; e os/as que vivenciaram o *sumiço* e a rejeição em decorrência da revelação, como na situação contada por Caio.

“assim, eu tava ficando com ele [um garoto], e como vi que ia rolar sexo contei. Ele marcou de sair a noite comigo para conversar e nunca apareceu. Ai eu liguei ele inventou histórias, pediu desculpas e eu liguei o foda-se” - Caio

Não me cabe entender o motivo pelo qual o possível parceiro sexual de Caio “pediu desculpas e sumiu” após conhecer seu diagnóstico. No entanto essa situação me provoca a pensar que, numa cultura em que a norma é a soronegatividade, parece compreensível a fuga de um envolvimento sexual sabidamente soropositivo e também que o HIV atravessa as relações sexuais de modo que, em alguns casos, pode parecer violação ou falta de confiança não contar. Essa situação me faz refletir, ainda, sobre o desconhecimento que a maioria das pessoas têm acerca das questões relacionadas à vida com HIV/aids. Alguns/algumas jovens que entrevistei falaram sobre a falta de conhecimentos e informações que tinham antes de conhecerem seu diagnóstico. Fabrício, Murilo e Luan referiram-se ao fato de que, antes do diagnóstico, “não passava pela cabeça” a possibilidade de conhecer pessoas soropositivas e que o desejo de conhecer pessoas vivendo com HIV só se deu a partir do momento em que se perceberam na mesma situação, indicando para a invisibilidade da temática no âmbito da norma soronegativa. Cabe destacar que não apenas os/as parceiros/as sexuais e afetivos não procuraram mais os/as jovens desta pesquisa após conhecerem seu diagnóstico. Embora em menor número, houve jovens que vivenciaram a ausência de amigos e amigas, como foi relatado por Enzo.

Assim, parece ser compreensível a reação de medo, ausência e fuga de um/a parceiro/a que passa a conhecer a sorologia da pessoa com a qual está se relacionando. Nessa direção, Fabrício relatou que “antes de saber que tinha HIV não saberia como reagir com algum [soropositivo]”. Em outras palavras, é necessário ocorrer um processo de ensino e aprendizagem também para o/a parceiro/a soronegativo/a, que muitas vezes

não consegue continuar a relação por falta (ou insuficiência) de conhecimentos e informações acerca das práticas sexuais entre casais sorodiscordantes ou sorodiferentes.

Alguns jovens, como Rafael e Murilo, falaram sobre as dificuldades que sentem com os relacionamentos sexuais e afetivos desde que conheceram seu diagnóstico. Em entrevista com Rafael, pergunto: você está namorando ou ficando com alguém no momento?

“ Não consigo, algo me travou... eu não consigo sentir vontade de gostar de meninos. Sei lá...amorteceu - Rafael

Na sequência, pergunto: Não namorou depois do diagnóstico?

Rafael diz: “Não. Nunca mais!”

No caso de Rafael, o diagnóstico implicou diretamente na “falta de vontade” de relacionar-se sexual e afetivamente novamente, talvez porque sua infecção tenha ocorrido no interior de uma relação estável na qual ele se comportava monogamicamente e o seu parceiro não. O chamado “amor romântico”⁵ (FELIPE, 2007; COSTA, 2005), associado à norma soronegativa presente na nossa sociedade, é um importante contexto de risco e vulnerabilidade para homens e mulheres, jovens ou não. Em nome do amor (e da *pseudocerteza* da soronegatividade do/a parceiro), deixa-se de usar preservativo, fazem-se acordos de fidelidade e monogamia que nem sempre são respeitados por ambos os/as parceiros/as, e deixa-se de fazer exames para conhecer a condição sorológica. Nas palavras de Rafael, “foi minha carência que me colocou em maus lençóis”.

5 No texto *Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade*, Jane Felipe problematiza a noção romântica de amor presente na nossa cultura, em nome da qual se estabelecem, no âmbito das relações de poder, as relações amorosas.

As noções de conjugalidade, presentes na nossa cultura e representadas pelo amor romântico, sustentam-se, sobretudo, na noção de monogamia e de confiança como sendo indispensáveis para as relações sexuais (MEYER et al., 2004). Monogamia, amor e confiança são comportamentos entendidos como atributos femininos e, nessa direção, têm sido indicados como os principais contextos de vulnerabilidade para a feminização da aids no nosso país (BRASIL, 2007), uma vez que, conforme apontado por Meyer e cols. (2004, p. 72), estes comportamentos “representados como barreiras para a adoção do preservativo, modos ditos ‘femininos’ de viver a sexualidade têm sido desvalorizados nas campanhas de prevenção”. É interessante perceber que, embora sejam comportamentos associados às mulheres, eles foram indicados aqui como motivadores para a infecção de jovens homens gays, como pudemos inferir com o excerto das entrevistas com Rafael, já mencionadas aqui. Além de Rafael, outros jovens como Caio e Murilo indicaram que a não proteção que ocasionou suas respectivas infecções se deu com parceiros fixos, em relações estáveis. O fato de a monogamia, a confiança e o amor romântico serem motivadores da infecção de jovens homens, em meu ponto de vista, coloca em xeque as noções hegemônicas nas quais estes se definem como se fossem comportamentos mais característicos de mulheres e/ou de modos femininos de ser. É possível, ainda, em outra direção, apontar que tais comportamentos femininos teriam sido responsáveis pela infecção também de homens, ou seja, que estes jovens se comportaram como mulheres (como se isso significasse algo ruim *a priori*) e que, por isso, se infectaram. Mas, diante dessa perspectiva (com a qual, inclusive, não concordo), como explicaríamos a infecção dos/as demais

jovens de transmissão horizontal, cujas práticas de risco não estiveram relacionadas às dimensões que venho tratando aqui? Não pretendo prolongar tal discussão, gostaria apenas que a levássemos em consideração, pois ela desloca algumas das especulações que podem ser feitas.

Quando o amor romântico tem como efeito a infecção por HIV, pode ocorrer uma sensação de desconfiança e desconforto em relação a algo em que se acreditava; muitas vezes, é a própria relação (construída nas bases desse amor romântico) que é questionada. Assim como Rafael, Murilo, Nilton e Caio também afirmaram só terem transado sem preservativo com namorados, em relações fixas. Embora não tenha deixado de ficar depois que soube o seu diagnóstico, como ocorreu com Rafael, Murilo passou a ser mais cuidadoso na escolha dos homens com quem se relaciona sexual e afetivamente, após o diagnóstico. No início, procurou relacionar-se apenas com outros soropositivos, mas depois decidiu que sua condição sorológica “não limita o tipo de pessoa que vou me relacionar”.

Os relacionamentos sexuais e afetivos dos/as *jovens+* implicam negociar, decidir sobre a revelação de diagnóstico ou não, fazer “sexo seguro”, aprender sobre as práticas sexuais que envolvem poucos riscos à sua saúde e à saúde das pessoas com as quais se relacionam. Em outras palavras, o cardápio de (des)aprendizagens que atravessa a vida sexual de um/a *jovem+* é composto por uma lista grande de cuidados, medos, ansiedades, incertezas. Mesmo que se tenha informações técnicas *corretas*, na prática, na vivência das relações, as coisas não se dão de modo simples para todos/as. E isso não tem, necessariamente, relação com o tipo de transmissão, uma vez que ouvi tanto de jovens de

transmissão horizontal quanto vertical relatos semelhantes no tocante à vivência da sexualidade. Sobre o envolvimento afetivo com uma jovem soronegativa, Wallace relatou:

[embora tenha informações técnicas sobre prevenção] “tem umas coisas, tipo grilos... sei que não tem nd [nada] a ver, mas ficam na minha mente, tipo afita, gengivite [...]. Ain, não sei o que fazer, não qro [quero] machucá-la nem passar nd pra ela” - Wallace

Jeane diz: sei como é...você conversam sobre essas coisas?

Wallace diz: hurrum [confirmando], ela fica tranquila mas eu não... acho que não me perdoaria se ela contraísse [o HIV]

A fala de Wallace, a meu ver, indica que ter informações *corretas* não é suficiente para tranquilizar os/as jovens+ diante de uma relação sorodiferente, que é quando um/a dos/as parceiros é soropositivo/a e o/a outro/a soronegativo/a. Parece ser necessário investir em espaços e momentos para dialogar sobre os medos, as dúvidas, as inseguranças. Apenas transmitir informação é insuficiente para apoiar os/as jovens na tomada de decisões em relação às práticas sexuais e às relações afetivas. Vários/as jovens relataram a ausência de pessoas/espaços para falar sobre sexualidade, motivo pelo qual alguns/algumas mencionaram ter aceitado participar da pesquisa. Murilo afirmou “tirar proveito das nossas conversas”, referindo-se ao fato de aproveitar a oportunidade de conversar com alguém que estuda o HIV/aids para tirar dúvidas, conhecer materiais educativos e obter informações sobre políticas públicas e ações de organizações não-governamentais voltadas a pessoas que vivem com HIV.

A reincidente afirmação de quase todos/as os/as jovens que entrevistei (não apenas os/as que integram o corpo de informantes da tese), quanto à ausência de pessoas com quem conversar sobre as várias dimensões da vida com HIV e de outras questões que a ela se atrelam, me inclina a pensar que as políticas públicas e os programas de prevenção e tratamento do HIV/aids não delimitam espaços e ações para incorporar amigos/as, familiares e parceiros/as amorosos/as para apoiá-los/as em seus dilemas e ansiedades. Tampouco dispensam investimentos na direção de acolher parceiros/as e familiares na direção de ajudá-los/as a lidar com o diagnóstico, compreender sua situação sorológica e seus efeitos, bem como para sentirem-se seguros para apoiar o/a *jovem+* com o/a qual vivem ou convivem. Do meu ponto de vista, esse hiato interfere nos modos como os/as *jovens+*, seus familiares, amigos/as e parceiros lidam com as experiências associadas às vivências com HIV/aids.

Além disso, o medo de sentir-se responsável pela possível infecção de seu/sua parceiro/a é um fantasma que acompanha quase todos/as os/as jovens que entrevistei, talvez porque os discursos sobre o cuidado consigo e com os outros assumam este tom: que os/as *jovens+* são responsáveis por proteger a si mesmos/as e a seus parceiros e parceiras. A responsabilização com a qual se interpela *jovens+* não se dá apenas no âmbito da prevenção, mas ocorre também em relação à ingestão de medicamentos, em que a culpabilização é acionada quando acontecem *falhas* na adesão, levando-se pouco em consideração os fatores que aqui interferem.

A prevenção extrapola o uso de preservativos, passando pelo uso de outros instrumentos de proteção (como

luvas) e masturbação sem penetração. Isso porque os/as jovens têm dúvidas sobre o que efetivamente pode transmitir o HIV; e sobre algumas especificidades das práticas sexuais (como sexo oral, por exemplo) ainda faltam informações que permitam aos/às jovens exercer sua sexualidade sem dúvidas e/ou medos relacionados à transmissão do HIV para os/as parceiros/as. Ter dúvidas no campo das práticas sexuais foi mencionado por vários/as dos/as jovens que entrevistei, o que indica a necessidade de produção de material informativo e o investimento em ações educativas direcionadas a essa população; e, também, menos burocracia e formalidade nas consultas com as equipes de saúde, particularmente médicos/as, para permitir que os/as jovens sintam-se à vontade para perguntar/falar sobre sexualidade e práticas sexuais. Outra questão que me parece importante de ser levada em consideração quando o assunto é prevenção (para pessoas soropositivas e também para as soronegativas) é a dimensão do prazer, cuja existência é muitas vezes negada/trocada pela dimensão do cuidado e da proteção. A conversa com Adriana traz elementos importantes para pensar em prevenção e prazer.

Jeane diz: “me fale, então, se a soropositividade mudou suas relações afetivas e sexuais...se sim, de que modo?

Adriana diz: “sim...me preocupo muito quando me relaciono sexualmente. pra falar a verdade ainda tenho dúvidas sobre questões como sexo oral... em mulheres +... quando namorei, usávamos luva cirúrgica, o que no quesito sensibilidade é até mais gostoso, pois desliza, mas no quesito estética era estranho e as vezes ficava meio deslocado, é um momento de intimidade e instinto aí tínhamos que parar e colocar a luva... - Adriana

Estética e cuidados, prazer e afeto, intimidade e prevenção misturam-se, confundem-se e assumem um papel importante na vida sexual e nas práticas sexuais dos/as *jovens+*. Eles/as vão desenvolvendo e aprendendo formas para sentirem-se mais seguros/as no âmbito das relações sexuais, mesmo que isso implique uma *quebra* na intimidade, como o momento de “parar e colocar a luva” mencionado por Adriana. A própria utilização de luvas não é convencional e não está presente nos manuais de prevenção, mas Adriana a adotou como insumo de prevenção pela sensação de segurança e proteção que tal artifício lhe oferece. De qualquer modo, a decisão de usar luvas para a introdução de dedos nos órgãos sexuais, assim como quaisquer outros insumos de prevenção, convencionais ou não, não se dá fora das relações de poder e das negociações integrantes das relações sexuais. Há acordos sobre *o que pode* e *o que não pode* no âmbito das práticas sexuais, e tais acordos não se dão sem conflitos e angústias que dificultam o exercício da sexualidade. Para que os/as *jovens+* consigam *relaxar* e exercer sua sexualidade de modo tranquilo, é fundamental que eles/as se sintam seguros/as de que não vai haver transmissão do HIV para o/a parceiro/a.

Muitos/as *jovens+* que entrevistei (e também outros/as com os/as quais convivi durante minha trajetória profissional) preferem relacionar-se apenas com pessoas soropositivas, sejam elas, *jovens* ou não. Essa me pareceu ser uma reação comum após o recebimento do diagnóstico: achar que não namorará mais ou que namorará apenas pessoas soropositivas, o que me faz pensar no atravessamento do HIV na vida afetiva e sexual desses/as *jovens*. Nessa perspectiva, as chamadas relações soroconcordantes propiciam

aos/às jovens exercer sua sexualidade de modo mais tranquilo em relação à sorologia, e o HIV não é o motivo de rejeições e preconceitos. As diferenças, no campo das relações soros concordantes, passam a ser outras, uma vez que a soropositividade atravessa a vida dos/as parceiros/as.

Pra finalizar (sem concluir)...

A revelação do diagnóstico é um dos momentos mais difíceis e, ao mesmo tempo, mais importantes da vida de um/a *jovem+*, independentemente do tipo de infecção. Os/as jovens de transmissão horizontal, após conhecerem seu diagnóstico soropositivo, precisam aprender a lidar com essa *nova* situação sorológica, o que implica, entre outras coisas, mudar hábitos e práticas cotidianas, sobretudo em relação aos cuidados consigo e com seus parceiros/as afetivos/as e sexuais. Em outras palavras, precisam desaprender hábitos anteriores ao diagnóstico e aprender outras e novas formas de cuidar de si e da própria vida. No tocante aos/às jovens que nasceram com HIV, os cuidados e as idas frequentes aos serviços de saúde fazem parte de suas vidas, desde muito cedo, e o diagnóstico representa a revelação do seu segredo.

Os/as *jovens+* desenvolvem estratégias para revelar o diagnóstico a familiares, colegas, amigos/as, parceiros sexuais e afetivos/as. Há distinções importantes em relação a quando, como, em que circunstâncias e a quem contar. No tocante às relações afetivas e sexuais, essas estratégias se multiplicam e estão diretamente atreladas ao tipo de relação (se pontual ou duradoura, por exemplo). O processo de revelação exige, também, que familiares,

cuidadores/as e os/as próprios/as jovens apreendam os significados atribuídos ao HIV, às pessoas que vivem com HIV e à vida com HIV e, assim, desenvolvam estratégias para lidar com a condição sorológica. Desse modo, revelar o diagnóstico configura-se como um processo complexo, pois está associado às incertezas de como o *outro* receberá essa notícia. Associa-se a isso, ainda, o medo de ser rejeitado e excluído de relações, particularmente das relações afetivas, amorosas e sexuais.

Ainda há muito a aprender sobre as vivências da sexualidade na juventude e sobre as relações entre juventude, sexualidade e vida com HIV/aids. Tais aprendizagens me parecem que são importantes porque, como professoras e professores, precisamos “aceitar” que a vida pulsa, que há experiências mais prazerosas do que as que desenvolvemos em nossas salas de aula (que, aliás, quase nunca propiciam prazer), que a transmissão de informações não é suficiente para mudança de práticas, que as pessoas que vivem com HIV estão entre nós e são muitos/as de nós apesar da invisibilidade que ainda cerca o tema. Enfim, para finalizar, mas não para concluir, que as experiências de *juvens+* trazidas aqui possam nos deslocar das reflexões que partem de um mundo soronegativo e se ampliem para um mundo muito mais plural (ainda bem!) do que temos dado conta.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

COSTA, Sérgio. Amores fáceis: romantismo e consumo na modernidade tardia. **Novos estudos – CEBRAP**, n. 73, p. 111-124, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n73/a08n73.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

DAMICO, José Geraldo Soares. **Juventudes governadas**: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina C. et al. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. v. 1, p. 31-45.

FÉLIX, Jeane. **“Quer teclar?”**: aprendizagens sobre juventudes e soropositividades através de bate-papos virtuais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FÉLIX, Jeane. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na Educação e na Saúde. In: Dagmar Elisabeth Estermann Meyer; MarLucy Alves Paraíso. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, v. 2, p. 118-136.

FÉLIX, Jeane; SOARES, Rosângela. **Jovens+** e relações afetivo-sexuais. **Labrys** (Edição em Português. Online), v. 22, p. www.labrys.net, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

GALVÃO, Jane. **AIDS no Brasil: a agenda de construção de uma epidemia.** Rio de Janeiro: ABIA; São Paulo: Ed. 34, 2000.

JUSTO, José Sterza. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia** - Universidade Federal Fluminense, v. 17, n. 1, p. 61-77, jan./jun. 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

MEYER, Dagmar E.E. et al. ‘Mulher sem-vergonha’ e ‘traidor responsável’: problematizando representações de gênero em anúncios televisivos oficiais de prevenção ao HIV/AIDS. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 51-76, 2004.

OLIVEIRA, Dora Lúcia Liedens Corrêa de. A enfermagem e suas apostas no autocuidado: investimentos emancipatórios ou práticas de sujeição? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 1, p. 185-188, jan./fev. 2011.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, José Machado. Introdução. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria da Silva (orgs.). **Tribos urbanas: produção artística e identidades.** São Paulo: Annablume, p. 9-21, 2004.

PAIS, José Machado. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 53-70, 2005.

PARKER, Richard. **A construção da solidariedade: aids, sexualidade e política no Brasil.** Rio de Janeiro: ABIA/IMS-UERJ/Relume-Dumará, 1994.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 103-118, mai./ago. 2003.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil**: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000). 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOARES, Rosângela. **Namoro MTV**: juventude e pedagogias amorosas/sexuais no Fica Comigo. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 35-82.

MENINAS PRIVADAS DE LIBERDADE NO SINASE: SOCIOEDUCAÇÃO E VIGILÂNCIA DO GÊNERO¹

CECILIA NUNES FROEMMING

Introdução

A referência do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8060 (BRASIL, 1990) ao afirmar crianças e adolescentes sujeitos de direitos é, no contexto brasileiro, revolucionária frente a longa trajetória do Brasil de punição aos adolescentes em *situação irregular*; em especial àqueles acusados de cometerem ato infracional. Os sentidos do paradigma de proteção social do ECA formam afirmados em contexto de afirmação da responsabilidade do Estado em promover direitos sociais.

¹ Este artigo refere-se a pesquisa realizada para a tese "Da seletividade penal ao percurso punitivo: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo", orientada pela Professora Dra. Debora Diniz no Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade de Brasília – UnB (FROEMMING, 2016).

A regulação da política de atendimento socioeducativo é tardia: dezesseis anos após a promulgação do ECA, o Brasil estabelece as diretrizes de atendimento por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE (BRASIL, 2006) e promulga a Lei Federal nº 12.504 que institui o SINASE em 2012 (BRASIL, 2012). Este é o alicerce da política de socioeducação, que mesmo após tantos anos, é realizada a sombra do *menorismo* e, hoje, da redução da idade penal e do aumento do tempo de internação.²

Considerando as premissas dos marcos legais, a política de socioeducação trata da responsabilização pelo ato e dos serviços das políticas públicas que podem auxiliar as e os adolescentes a florescer em meio a precariedade da vida. Este artigo visa contextualizar os marcos legais da política de socioeducação, com foco na criminalização que estão expostas as adolescentes. Por fim, visa problematizar as narrativas técnicas culpabilizadoras e vigilantes do gênero, advindas dos documentos escritos por equipes compostas (em grande maioria) por advogados, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos.³

As formas e os conteúdos expressos pelos documentos escritos pelos técnicos de humanidades são permea-

2 A doutrina menorista ou da situação irregular são parte do paradigma das legislações anteriores ao ECA. De forma simplista, definia-se todos as crianças e adolescentes abandonadas ou que cometeram ato infracional e a aplicação da norma legal no binômio carência/delinquência; dirigidas às crianças e adolescentes em situação de rua ou advindos de família *desestruturada* – em oposição ao modelo burguês tomado como norma.

3 Neste texto, utilizo de dois modos de falar: os técnicos serão referenciados em masculino, seguindo o domínio patriarcal da linguagem, visto que são atores do poder patriarcal. Eles movem a engrenagem da questão social em um marco de direitos, sob a ótica punitiva. As adolescentes, que também nomeio de meninas, serão a referência em feminino. Utilizo adolescentes pois é a linguagem da política pública, que entende essa categoria entre os 12 e 18 anos.

dos de culpabilização e heteronormas; demonstrando que as concepções advindas dos documentos elaborados pelos profissionais parte do sistema de atendimento socioeducativo no Brasil expressam que o paradoxo entre natureza punitiva e socioeducação. Entender a formação discursiva composta por estes marcos legais busca compreender o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições do exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Marcos normativos e situacionais do atendimento socioeducativo no Brasil

Os processos históricos que conformam as políticas públicas da infância na história do Brasil não proporcionaram às famílias pauperizadas condições materiais para subsistência ou desenvolvimento de novos projetos de vida. A maioria das leis e dos serviços promulgados tratavam a vigilância e o controle dos menores, considerados indivíduos decadentes e abandonados. O poder disciplinador sobre a família, instituição-chave no controle social, foi evoluindo nos marcos legais da modernidade, em especial exercidos pelo poder judiciário (DONZELOT, 1985).⁴

4 Como antecedentes da criação de uma rede de assistência à infância no Brasil, destaca-se o Decreto nº 1.331, de 1º de fevereiro de 1854, que ordenava que todos os menores vagando em estado de necessidade sejam recolhidos e que a eles fosse ministrado algum ensino. A categoria dos “menores em situação irregular” permanece de alguma forma desde o Código Penal de 1890 até o Código de Menores de 1979.

Há duas classificações de interesse do Estado (e da filantropia) que permanecem na história: abandonados e infratores. As políticas de internação como saída para a infração (delinquência) ou o abandono de crianças foram utilizadas pelo Estado para a correção via reclusão. Demarcar legalmente as normas familiares e as regras de conduta, e por consequência criar a situação irregular da infância, mesmo que temporária, é criminalizar estratégias de sobrevivência das famílias.

Reconhecer a trajetória histórica da forma como a sociedade pensa a infância se trata de enunciar mecanismos de dominação, assujeitamento e exploração tanto da infância quanto dos chamados cuidados ou políticas públicas a ela destinados. A Constituição Federal de 1988 expressou o fim da associação formal entre pobreza e delinquência, que prosseguiu na regulação das políticas de infância com o ECA.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE

No Brasil, considero três marcos legais fundantes da política de socioeducação. O primeiro é o desenvolvimento da Proteção Integral à Criança e ao Adolescente, que diferencia o ECA das legislações anteriores. No ECA é nominado pela primeira vez o sistema de atendimento aos adolescentes que cometeram ato infracional como medidas socioeducativas. O segundo marco é a Resolução nº 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), que estabeleceu o SINASE em âmbito nacional (BRASIL, 2006). O terceiro

marco é a Lei Federal nº 12.594/2012, que instituiu o SINASE (BRASIL, 2012).⁵

O ECA define por ato infracional “a conduta descrita como crime ou contravenção penal” praticada por adolescente e prevê a aplicação de seis modalidades de medida socioeducativa: advertência; obrigação de reparar o dano; prestação de serviços à comunidade; liberdade assistida; inserção em regime de semiliberdade; e internação em estabelecimento educacional (BRASIL, 1990). Quatro das medidas do ECA são executadas em espaços públicos sem privação de liberdade do ou da adolescente: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida. A privação de liberdade é referida pelo ECA como “internação em estabelecimento educacional”, e a restrição de liberdade em medida socioeducativa de semiliberdade. A aplicação de ambas deve seguir os princípios de brevidade e excepcionalidade.

Os dados populacionais sobre adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas foram publicados pela última vez referentes ao ano de 2013. A escassez de dados, a precariedade das metodologias e a falta de um sistema nacional de informações que relacione os tipos de medidas, bem como as sentenças e a execução da medida são exemplos do (não) lugar da socioeducação nas políticas públicas. A criminalização dos e das adolescentes pode se-

5 O ECA pouco define o uso do termo “socioeducação” para referir-se a uma política de atendimento que envolve ações pedagógicas e processos judiciais. Para Antonio Carlos Gomes da Costa (2004), parte da concepção de educação social em oposição ao modelo anterior da situação irregular e baseado em justiça retributiva. Visando a proteção integral, a socioeducação é um conjunto articulado de programas, serviços e ações com determinantes da educação social que envolvem a ação socioeducativa. Portanto, além do processo judicial, a socioeducação envolve ações pedagógicas que devem ter o potencial de emancipação e mudança das trajetórias de vida.

guir diversas vias, inclusive a invisibilidade dos dados e a falta de problematização da situação do atendimento socioeducativo.⁶

Segundo dados da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (2013), os atos infracionais mais cometidos por meninas são, por ordem: tráfico de drogas, roubo e homicídio. Esses dados revelam uma diferença em relação aos adolescentes do sexo masculino, sendo que para eles o ato infracional análogo ao crime de roubo é o primeiro lugar em números absolutos, em segundo tráfico de drogas e homicídio.⁷

Meninas em atendimento socioeducativo: trabalho infantil e criminalização

6 Não há publicações sobre adolescentes sentenciados pelo sistema de justiça. Isso significa que não sabemos o fluxo de adolescentes que cumprem medida socioeducativa no Brasil: quantos foram sentenciados com medidas socioeducativas (ou mesmo de advertência), quantos já tiveram suas medidas extintas e/ou quantos receberam progressão de medida (da privação de liberdade para a vigilância em meio aberto). Compreendo a contagem e controle populacional como uma técnica biopolítica, nos marcos de Michel Foucault. Porém, a falta de sistemas de informação capazes de produzir diagnósticos realistas da socioeducação no Brasil confirma que população de adolescentes *criminosos* é abjeta.

7 Para fins do estudo da tese supracitada, acessei dados brutos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República para desagregar os dados sobre atos infracionais. Conforme o Levantamento Anual do SINASE publicado, no ano de 2013 haviam 23.066 adolescentes e jovens (de 12 a 21 anos) privados de liberdade no Brasil — internação, internação provisória e semiliberdade (BRASIL, 2013). As meninas em privação de liberdade totalizam 4%: são 985 meninas e 22.081 meninos. Cumprem medida em meio aberto (prestação de serviços à comunidade e liberdade assistida) 88.022 adolescentes em território nacional (sem menção a dados desagregados por sexo). O mesmo levantamento mostra que, no que se refere à faixa etária dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade, a maioria, 57%, tem entre 16 e 17 anos. Na faixa entre 14 e 15 anos, são 19%. Os totais para as faixas acima de 16 anos indicam 79% dos adolescentes e jovens em privação e restrição de liberdade. Sobre a cor dos adolescentes, o levantamento diz que 57,41% são pardos e pretos, 24,58% são brancos, indígenas somam 0,16%, e amarelos, 0,70%. Não há informação de cor sobre 17,15% deles, e os dados não são desagregados por sexo/ gênero (BRASIL, 2013).

O envolvimento de crianças e adolescentes com o tráfico de drogas é considerado uma das piores formas de trabalho infantil, conforme a Organização Internacional do Trabalho, ratificada pela legislação brasileira. O documento é a “Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação – Convenção 182” que foi sancionada pelo Brasil por meio do Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000. Nesta esteira, a Súmula Vinculante nº 492 do Superior Tribunal de Justiça – STJ indica que a medida socioeducativa de privação de liberdade não é prioritária em atos relacionados ao tráfico de drogas.⁸

É importante problematizar a categoria *tráfico de drogas*: o que aprisiona as meninas são atos infracionais relacionados a forma de penalização que expressa a política criminal de drogas no Brasil, onde a legalidade legitima o aprisionamento da juventude vulnerável. Para Salo de Carvalho (2014) o dispositivo legal que trata do tráfico de drogas, a Lei Federal 11.343 de 2006 estabelece condutas idênticas tanto para portar drogas como para traficar; ficando sobre a discricionariedade do sistema de justiça decidir quem é o traficante – que vai ser preso - e quem é o usuário – tratado com políticas de atenção.

Art. 28. Quem **adquirir, guardar, tiver em depósito, transportar ou trazer consigo**, para consumo pessoal, drogas sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou re-

⁸ “O ato infracional análogo ao tráfico de drogas, por si só, não conduz obrigatoriamente à imposição de medida socioeducativa de internação do adolescente” (Súmula 492, TERCEIRA SEÇÃO, julgado em 08/08/2012, publicado no Diário de Justiça Eletrônico em 13/08/2012).

gulamentar será submetido às seguintes penas: I - advertência sobre os efeitos das drogas; II - prestação de serviços à comunidade; III - medida educativa de comparecimento a programa ou curso educativo.

Art. 33. Importar, exportar, remeter, preparar, produzir, fabricar, **adquirir**, vender, expor à venda, oferecer, **ter em depósito, transportar, trazer consigo, guardar**, prescrever, ministrar, entregar a consumo ou fornecer drogas, ainda que gratuitamente, sem autorização ou em desacordo com determinação legal ou regulamentar: Pena - reclusão de 5 (cinco) a 15 (quinze) anos e pagamento de 500 (quinhentos) a 1.500 (mil e quinhentos) dias-multa. (BRASIL, 2006).

As cinco condutas objetivas idênticas (destacadas em negrito) impõem consequências jurídicas radicalmente inversas. As mesmas condutas que proíbem a prisão por porte de drogas são utilizadas para o enquadramento do tráfico que estabelece uma ampla pena privativa de liberdade. Considerando que o ato infracional é juridicamente analisado a partir da figura concreta do crime penal, a aplicação desta lei é a mesma relativa ao SINASE.

A existência de um mercado para o tráfico de drogas pressupõe atividade econômica, mesmo que ilegal. Isso gera a existência de trabalho, mesmo que não reconhecido. A economia política da droga também fortaleceu os sistemas de controle social aprofundando seu caráter violador de direitos na medida em que sua demonização aumenta a cada dia o número de mortos na “guerra do tráfico” e legitima a violência policial, tanto quando a vítima é convertida

em suposto traficante; quanto nas abordagens aos supostos traficantes (MALAGUTI, 2003).

É economia política, mesmo que ilegal – e uma das piores formas de trabalho infantil. É expressão da centralidade do trabalho na vida humana; mesmo que a margem da legalidade da economia política neoliberal. Esta é a forma encontrada pelas meninas de pertencer ao capitalismo marginalmente, na qual esta dinâmica econômica é uma política de gestão da vida que apresenta uma série de faces perversas; em especial a exploração relativa a violência de gênero e opressão. No sistema prisional, 68% das mulheres presas no Brasil estão lá por crimes relacionados a política de drogas (BRASIL, 2014). No sistema socioeducativo, cerca de 40% das adolescentes cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade por este envolvimento. O número de meninos é um pouco menor, cerca de 25% (BRASIL, 2013). No período de 2000 a 2014 o aumento da população feminina foi de 567,4%, enquanto a média de crescimento masculino, no mesmo período, foi de 220,20% (BRASIL, 2014).

O conceito de situação irregular continua sendo utilizado hoje, pois se priva de liberdade aquelas que estão envolvidas na economia política do tráfico de drogas, que é uma das piores formas de trabalho infantil e muitas vezes uma economia política familiar. O poder da declaração de irregularidade pelo Estado ainda pode ser visto hoje nas análises dos técnicos de humanidades: as famílias continuam sendo consideradas desestruturadas e os atendimentos pedagógicos demarcam condições de vida e comportamentos das famílias.

Durante o período de dois anos, quarenta e uma (41) adolescentes tiveram seus registros de ingresso no sistema

socioeducativo do Distrito Federal pela atribuição de atos infracionais relacionados a política de drogas.⁹ As variáveis sociodemográficas apresentam fatores que podem ser determinantes para a criminalização, bem como são relativos à estrutura patriarcal da sociedade.

Das quarenta e uma adolescentes (41) neste período, trinta (30) delas não estudavam no primeiro atendimento e apenas onze (11) estavam matriculadas na escola. Suas responsáveis eram mulheres: mães, tias, avós. Na única situação que o pai era responsável legal, ele alega na sentença judicial não ter tempo para a filha. Quatro (4) adolescentes eram mães, sendo que a elas se dirigiam expressões de responsabilização e culpa pela gravidez precoce. Dezesesseis (16) adolescentes tinham familiares presos, em internação socioeducativa ou ainda em acolhimento institucional. Oito (8) delas estavam em situação de rua ou habitavam sozinhas em ocupações com condições precárias. A renda da família de metade (19) das adolescentes não é fixa, e considerada pelos documentos como precária. Suas famílias são – ou foram- atendidas por instituições do Estado, em especial órgãos da política de Assistência Social e o Conselho Tutelar (FROEMMING, 2016).

As meninas apresentam todas as características que as envolvem em um sistema penal punitivo. A seletividade

⁹ Na análise destes documentos, não busquei identificar as profissões relacionadas. São documentos de atendimento socioeducativo entre sentenças, ocorrências, relatórios, planos individuais de atendimento. São parte de duas Varas de Infância e vinte e três unidades de atendimento socioeducativos no Distrito Federal entre Janeiro de 2014 e Janeiro de 2016, envolvendo onze profissões. Foram analisados na tese supracitada, envolvendo a aprovação dos comitês científicos de pesquisa. Saliento que nenhum documento consta cor/raça/etnia das adolescentes, que não será um âmbito de análise deste momento. Porém, a invisibilidade da cor pode ser um fator central para o racismo institucional.

de penal, para Lola Castro (2002), é a expressa pelas condições de incriminação da população, que opera nos níveis informais, como a estigmatização dos níveis escolares, divisão da população pela sua classe social em conformistas e desviados por meio de estereótipos, distribuição desigual de oportunidades de acesso a educação, cultura, trabalho e bens disponíveis; e a criminalização formal, no qual as tarefas legislativas (como mecanismos de detenção, sentença e execução penal) são poderosos filtros da seletividade.

As adolescentes atendidas pelo Estado penal são mulheres em uma ordem de poder patriarcal. Seu envolvimento com o tráfico de drogas deveria ser avaliado a partir da inclusão precária no mundo do trabalho, visto que é uma das piores formas de trabalho infantil. Ao invés disto, o Estado penal atua na gestão da precarização da vida e da legitimação da desigualdade social, pois o tráfico de drogas expressa a punição como domínio permanente da vida das mulheres pobres. O território, enquanto o uso do espaço público, é a periferia das grandes cidades.¹⁰

A precariedade da vida é uma condição compartilhada em todas as existências sociais. Porém, há mais níveis diferentes de riscos sociais alocadas em intersecções como raça, classe, território. A precariedade é inerente a vida humana, mas seu reconhecimento é construído politicamente: alguns enquadramentos políticos estão mais suscetíveis a necessitar de políticas para escapar da con-

10 O fenômeno do aumento do encarceramento, da seletividade e do populismo penal é objeto de grandes estudos contemporâneos. Estes não são exclusividade da periferia do capitalismo; mas dos Estados Unidos e da Europa. Neste sentido, a leitura de Loic Wacquant sobre o Estado Penal, de David Garland sobre a cultura do controle e a obsessão securitária, e ainda de Robert Castel sobre a criminalização da juventude são imprescindíveis.

dição precária (BUTLER, 2010). A gestão da vida nas periferias é acompanhada de uma série de controles às populações, em especial a interpelações por raça/etnia e classe, tornando-as objetos de desqualificação e facilitando o ingresso em atividades ilegais. As barreiras de discriminação policial, judiciária, de escola e trabalho são dinâmicas de ilegitimidade política e neutralização social (CASTEL, 2008). A seletividade da socioeducação é sobre pessoas concretas, cujas vidas são marcadas pela precariedade e estão submetidas ao acaso da existência.

Entre PIAS e Ocorrências: narrativas técnicas da vigilância do gênero

Uma pergunta central percorreu a minha leitura das narrativas técnicas: A quem serve a pedagogia social produzida pelos documentos? Uma série de documentos fazem parte da mítica da socioeducação. A eles, se atribuem as possibilidades de desenvolvimento de projetos de vida, participação de adolescentes e suas famílias, mudanças de valores sociais... Por fim, eles apenas fazem parte de um rito jurídico ubuesco; de caráter absurdo, cínico e caricatural (FOUCAULT, 2001).

Este recorte expressa apenas a análise do PIA – Plano Individual de Atendimento; pois é um elemento central da medida socioeducativa. A Lei Federal nº 12.594/2012 dedica um capítulo inteiro a ele (Capítulo IV); que cita que ele deve ser preenchido com a participação dos pais ou responsáveis. Os itens mínimos do PIA (Art. 54): avaliação interdisciplinar; os objetivos declarados pelo adolescente; previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação

profissional; atividades de integração e apoio à família; formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e as medidas específicas de atenção à sua saúde. O PIA também é o espaço para a equipe técnica que atende as adolescentes para a designação do programa de atendimento mais adequado. Portanto, caso uma adolescente cumpra medida de internação de liberdade, é neste documento que a equipe técnica indica a medida em meio aberto. Nenhum dos documentos avaliados apresenta este indicativo. Pelo contrário, muitos citam a permanência.

Docilizar, disciplinar e controlar são três adjetivos que podem emergir da leitura dos documentos. Preenchidos por técnicos sociais em diferentes atribuições, eles expressam as tecnologias disciplinares. No caso específico das meninas, a vigilância do gênero permeia quase todas as frases. No regime de precarização da vida, elas todas estão no mesmo lugar: aquele das vulnerabilidades sociais. Esse lugar é analisado pelos técnicos de humanidades pelo viés familista: os relatos das composições socioeconômicas quase sempre vêm acompanhadas de atribuições da família como o espaço em potencial do fracasso, ou do sucesso. Por “família”, os documentos referem-se a mãe ou às mulheres que ocupam uma posição de responsabilidade pela adolescente; como as avós ou tias. Os documentos indicam a atribuição às mães pelo ingresso na seara infracional, ora pela falta de controle e autoridade; ora pela falta de cuidados necessários ao *bom desenvolvimento*. Há diversas orientações “a genitora quanto à importância de impor limites aos filhos”. A ruptura familiar pela separação dos genitores ou desconhecimento da identidade paterna; bem como o uso do termo famílias desestruturadas são parte dos documentos.

Outro ponto de convergência nos documentos analisados são as expressões relativas a Condutas e comportamentos: parte da vigilância do gênero, abarca questões como “hábitos pessoais de higiene” e expressões tais como “bom comportamento”. Este termo é utilizado para expressar as orientações de convívio com a família e/ou amigas adequadas; bem como para citar a forma de agir em atividades com profissionais. Há a expressividade de que o envolvimento com más influências como objeto de avaliação do ingresso e da possível continuidade em atos infracionais. As meninas são codificadas nos documentos com afirmações de serem influenciáveis, que podem ser levadas a novo ato infracional, caso mantenham certas amizades. Nos relatos com conversas familiares, há uma série de apontamento da evolução de um comportamento incontrolável para um bom comportamento.

Não há nos documentos espaço relativo a orientação sexual das adolescentes, assim como não há nenhuma expressão de vivências ou práticas sexuais; a não ser nas relatadas situações de namorados ou do companheiro. Esta não parece ser uma dimensão avaliativa para compor a identificação das meninas. A heteronormatividade que acompanha os processos de vigilância do gênero pode ser uma das possíveis razões para que esta não seja uma dimensão de composição dos relatórios. Outra dimensão que chama atenção é sobre direitos sexuais e reprodutivos; pois há uma redução do atendimento à saúde em descrição do uso de drogas e da atividade sexual das adolescentes. A permanência de estereótipos pode ser observada nos documentos que citam a presença ou a necessidade de figuras masculinas na vida das adolescentes, como fator de proteção e limites.

Nenhum documento expressa a participação direta das adolescentes. O diagnóstico das situações vivenciadas pelas meninas e metas surgidas correspondentes parecem perfazer uma neutralização da autonomia em prol daquilo que lhes é sugerido como norma. Além de compreender que as adolescentes são incapazes, no sentido de organizar suas vidas; ainda restringe o trabalho técnico a apontamentos morais. A descrição do atendimento técnico demonstra que a relação estabelecida segue o binômio obediência – desobediência.

A responsabilidade pelo ato infracional parece ser revelada pela atribuição de bom comportamento, o que se restringe a qualidade de sujeito das meninas. Ainda há uma forte tendência em considerar a responsabilização em uma relação intrínseca com culpabilização, sendo esta emergida dos documentos técnicos em duas especificidades: a culpabilização da conduta das adolescentes e a do engajamento das mães no atendimento socioeducativo e na vida das meninas. Nenhum documento expressa encaminhamentos relativos a medida socioeducativa, como sugestão pelo encarceramento da medida ou mesmo de progressão para medida alternativa a privação de liberdade.

Se a prisão, como afirma Michel Foucault (1975), é um dispositivo para gerenciar, seletiva e desigualmente, as ilegalidades populares; para as mulheres ela também é um dispositivo de controle dos corpos a partir da heteronomia das adolescentes sobre suas vidas que representa alienação sobre seus corpos. A tutela do Estado abrange o poder familiar na figura da autoridade sob as mulheres: a análise dos atendimentos dos técnicos sociais é sobre a capacidade de limites impostos pelas mães, cuja responsabilidade

de estende a outras mulheres da rede de cuidados, como avós, tias ou irmãs.

Os processos penais são um ato do Estado contra os sujeitos: desta forma, a economia política da pena voltada às meninas é uma projeção genocida desta população que faz parte do ciclo econômico da periferia do capitalismo. Essas meninas são posse do patriarcado, cujas vidas desde cedo marcadas. Nossa prática de técnicos sociais poderia elevar a potência e a autonomia das meninas. Mas são marcadas por suspeição, desconfiança e a ideia da culpa/punição da adolescente.

O que os documentos analisados me mostraram foi uma máquina de produção de verdades punitivas. Os dispositivos de poder estão escritos ali, documentados: a narrativa nos mostra um arquivo disciplinar com elementos da vigilância do gênero que exigem no comportamento social das adolescentes atitudes típicas da abstração burguesa e performática do gênero para as mulheres; desconectadas totalmente das intersecções com os motivos de abandono que as levaram ali; e ainda sem instâncias concretas de construção de novos projetos de vida. As formas descritivas e a falta de ferramentas públicas para intervenção concreta o tornam um instrumento vazio de sentido fora dos ritos jurídicos.

Os documentos da socioeducação, em especial aqueles produzidos por nós, podem ser testemunhos de resistência e não uma continuidade do poder disciplinar. Senão, realizamos um dobramento do poder judiciário que tanto criticamos. Isolamos e segregamos ainda mais meninas que já estão em privação de liberdade por meio de nossas chamadas ocorrências. Mecanismos disciplinares já provaram his-

toricamente não são a melhor forma de responsabilização, e os marcos legais da socioeducação já superaram isto ao instituir o SINASE. Resistência e insubordinação são ações que não deveriam ser punidas por sanções disciplinares.

Os efeitos das escritas disciplinares nos documentos da socioeducação não são visíveis, mas produzem posições de sujeito, criando subjetividades vinculadas a conceitos como desestruturadas e delinquentes. Analisar a documentação das adolescentes não visa denunciar os trabalhos dos técnicos sociais ou mesmo em busca de veredictos diferentes das sentenças. O nível de exigência para os técnicos sociais não proporciona o espaço de reflexão necessária para outro tipo de resposta. Apenas deixa espaço para a satisfação do punitivismo social, muitas vezes apoiado em julgamentos de transgressões morais.

A prática reificada elimina o espaço da arte, da criatividade e naturaliza a vida em suas regularidades de adesão ao instituído. O medo da ruptura tem origem no medo à desordem. Mas a desordem também é resistência. É possível rever a máquina que produz abandono. Não se trata de pensar um novo sistema, mas de defender a radicalidade da proteção social considerando a centralidade do gênero e da classe.

Para Além da Punição – Potência da vida

O crescimento do encarceramento como tática de Estado não é uma falha da socioeducação, assim como os constantes pedidos de aumento do tempo de internação e da redução da idade penal. A socioeducação é uma instância analisada sempre pelo que lhe faz falta e raramente pelo que produz e faz funcionar. Há uma série de relatos de ju-

dicialização de conflitos cotidianos no interior de unidades socioeducativas que produzem casos para o sistema penal; e o uso de cumprimento de medidas socioeducativas como antecedente penal.¹¹

O SINASE expressa um modelo político criminal tutelar de direitos humanos para adolescentes que cometem atos infracionais: no plano discursivo a abordagem do discurso da modernidade sobre direitos humanos como direitos e garantias das pessoas. E no plano da instrumentalidade, a incorporação de ferramentas garantistas que proporcionam os mecanismos necessários para propiciar ações de garantias de direitos, em especial pela defesa técnica expressa pelas normativas e presunção da inocência. Porém, ao traçarmos um diagnóstico do atendimento por meio do que movimenta o modelo da burocracia de direitos, desnuda-se a distância entre a norma e as condições de respostas das políticas sociais a precariedade da vida das adolescentes atendidas.

Isto pode ser considerado um ponto adequado ao Estado liberal, no qual as garantias de cidadania são expressas normativamente, mas ao qual sua expressão de ação de política social é apenas a responsabilidade individual dos sujeitos. Numa matriz patriarcal, a responsabilidade das jovens sob o sucesso de suas vidas está em grande medida aliada

11 Segundo a pesquisa de Debora Diniz e Juliana Paiva (2014) uma em cada quatro mulheres sentenciadas em regime fechado no Presídio Feminino da Capital Federal passou por medida socioeducativa de internação na adolescência. Para as autoras, isto conforma um itinerário carcerário iniciado na juventude, que significa: “a vivência das mulheres em instituições punitivas e de controle penal por determinação judicial que exigem afastamento compulsório das atividades cotidianas e das relações familiares ou afetivas” (Diniz e Paiva, 2014, p.13). Elas identificaram cinco domínios de precarização da vida piores para mulheres que passaram por medida de internação na adolescência, em comparação a mulheres que não passaram; sendo elas: violência doméstica, vida na rua, uso de drogas, prostituição e isolamento disciplinar no presídio.

aos seus vínculos geracionais e relações interpessoais, ou seja, uma menina não pode andar com outras meninas de sua geografia de vida. Em muitas peças, alia-se à orientações socioeducacionais a necessidade de afastamento das jovens de seus namorados ou amigas, a quem é atribuído o envolvimento infracional.

A esfera de proteção estatal acerca dos direitos sociais é vinculada ao Estado Social, portanto, os processos de reconhecimento de direitos coletivos e difusos são diversos da matriz liberal e neoliberal em voga. Neste sentido, a efetivação de políticas sociais públicas pressupõe investimentos nos quais o Estado liberal não comporta. Soma-se a isto a profunda valoração das práticas punitivas destinadas ao crime em nossa sociedade.

Um dos eixos possíveis do debate do que leva cada uma de nós a assumir papéis na cadeia cotidiana da punição social deve passar pela visibilidade das sutilezas das operações e armadilhas do capital no engendramento das estruturas punitivas que perpetuam desigualdades. Se nosso trabalho social resulta na produção de efeitos de encarceramento e culpabilidade, visíveis ou não, temos que pensar nos efeitos do exercício do poder dos relatórios sociais e peças documentais. Os conflitos sociais são reduzidos a ajustes e desajustes familiares ou de condutas. O atendimento prestado pelo conjunto de redes da política de socioeducação, tanto executiva como judiciária, é retrogrado e não condiz com as perspectivas sociológicas expressas pela maioria das profissões envolvidas (Direito, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia). A partir de seus agentes, é desenvolvida uma larga trama de desresponsabilização do Estado pela situação social das meninas. A dimensão institucional é com-

preendida como uma totalidade, coberta por contradições e alienações. Ela produz subjetividades no controle, onde as prescrições de higiene e da moral comprovam a tentativa de domínio biopolítico do corpo das mulheres vigiadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional (Depen)**. Publicação dos dados consolidados. Brasília, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.597, de 12 de setembro de 2000**. Promulga Convenção 182 e a Recomendação 190 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jan. 2012.

BRASIL. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República**. Levantamento anual do SINASE/2013. Brasília, 2013.

BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Resolução 119/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

BUTLER, Judith. **Marcos de guerra: las vidas lloradas**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CASTEL, Robert. **Discriminação Negativa**: Cidadãos ou Autoctones?. São Paulo: Ed. Vozes, 2008.

CARVALHO, Salo de. **A política criminal de drogas no Brasil**. Porto Alegre: Saraiva, 2014.

CASTRO, Lola Aniyar de. **Criminologia da libertação**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação**: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa (Guia). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: 2004.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DINIZ, Debora; PAIVA, Juliana. Mulheres e prisão no Distrito Federal: itinerário carcerário e precariedade da vida. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n. 111, p. 313-329, 2014a.

FROEMMING, Cecília Nunes. **Da seletividade penal ao percurso punitivo**: a precariedade da vida das adolescentes em atendimento socioeducativo. 2016. 162 f. il. Tese (Doutorado em Política Social) –Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22483>.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. São Paulo: Vozes, 1975.

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

MALAGUTI, Vera. **Difíceis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

OS EMBATES EM TORNO DO KIT ANTI-HOMOFOBIA DO MEC (2011) E A VITÓRIA CONSERVADORA

THALLES AMARAL
ELIZABETH MACEDO

Articulações discursivas e a polêmica

Este texto parte da polêmica em torno da decisão do Ministério da Educação de distribuir “kits anti-homofobia” em escolas públicas de todo país, ocorrida em 2011, o que acabou não ocorrendo em função da resistência de grupos conservadores. O material havia sido produzido em discussões entre agentes governamentais, organizações da sociedade civil e acadêmicxs, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), como forma de fazer face à homofobia do contexto educacional brasileiro (PERSEU ABRAMO, 2011). Ao

longo do texto, vamos apresentar essa polêmica, destacando a importância das ações macro políticas como o Programa Brasil Sem Homofobia, mas também destacando como os embates e negociações travados nas micropolíticas influenciam os rumos de um projeto educacional.

A leitura que fazemos de tal polêmica se assenta sobre a teoria do discurso (LACLAU, 2010), na qual o social é definido como ontologicamente político porque marcado pelo antagonismo. No nível ôntico, a política somente poderia ser pensada como produzindo totalizações parciais e temporárias, fadadas ao fracasso na medida em que o caráter antagônico do social é inerradicável. Além de parciais, essas totalizações não têm, na visão dos autores, um fundamento último, sendo produzidas por articulações como forma de reação a um exterior que as constitui. Na linguagem dos autores, a lógica da diferença que marca o social é atravessada por uma lógica da equivalência e, quando isso acontece, uma determinada posição política é hegemônica, ou seja, assume o lugar vazio do universal.

Ao buscar entender a constituição das hegemonias, a teoria do discurso assume que determinados significantes são capazes de representar um conjunto de demandas diferenciais, funcionando, assim, como articuladores da política. Para Laclau (2010), os significantes tendencialmente vazios são mais poderosos na tarefa de nuclear a significação, eles são capazes de representar todas as demandas e podem facilmente se apresentar como universais. Eles só surgem, no entanto, na medida em que um corte antagônico aproxima demandas antes diferenciais.

No caso da polêmica envolvendo os “kits anti-homofobia”, pode-se perceber duas cadeias de equivalência em

relação de antagonismo. Cada uma articulava concepções distintas que se tornaram equivalentes na luta contra a outra. Pela polarização do debate, o antagonismo entre as duas cadeias assumiu a forma de um forte binarismo que vamos procurar explicitar aqui a partir do levantamento nos sites¹ dos seguintes veículos, realizado entre 02/05/2011 a 14/10/2012: jornais O Globo, Folha de S. Paulo, Correio Braziliense e Folha Universal, revista Carta Capital, portais de notícias G1 e R7². A eleição destes ocorreu por serem veículos de relevância nacional, pertencentes aos dois maiores conglomerados de comunicação do Brasil³, possuindo alcance nacional e internacional, mas principalmente por serem grupos de posicionamentos bem distintos. Interessamos, especialmente, neste texto, entender como a figura da criança e do jovem foi mobilizada para articular a cadeia de equivalências contra os kits.

Identificando as cadeias

Do levantamento realizado, observamos que a posição dos diferentes veículos de comunicação em relação à política anti-homofobia se mantinha de forma consistente ao longo do período, estabelecendo dois lados claros na disputa. O jornal O Globo e o portal de notícias da Globo, G1, am-

1 Todo o conteúdo pesquisado nos sites também circulou nas versões impressas destes veículos, o que aumenta ainda mais o alcance de suas informações e posicionamentos.

2 Estes portais também apresentam em seus respectivos sites as reportagens dos telejornais da TV Globo e da TV Record (as duas maiores emissoras do país) transcritas juntamente com os seus respectivos vídeos.

3 Faço referência ao jornal O Globo e ao portal G1 pertencentes às Organizações Globo, e à Folha Universal e o portal R7, pertencentes ao Grupo Record ligados à Igreja Universal do Reino de Deus.

bos pertencentes às Organizações Globo da família Marinho, além dos jornais Folha de S. Paulo, Correio Braziliense e a revista Carta Capital, em sua grande maioria fizeram reportagens com abordagens favoráveis ao material do MEC e à sua distribuição. Já na Folha Universal e no portal de notícias R7, ambos do grupo Record, pertencentes ao bispo Edir Macedo, fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus, a posição era explicitamente contrária ao material e à sua distribuição⁴.

Na análise das reportagens, dois grandes grupos heterogêneos se articularam formando cadeias equivalenciais, uma favorável e outra contrária à distribuição dos materiais nas escolas públicas. Ambos se utilizavam da regulação midiática para repercutirem seus posicionamentos. O grupo que posicionou-se a favor neste período foi composto por diversos agentes tradicionalmente ligados à defesa dos Direitos Humanos como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), Articulação Brasileira de Lésbicas (ABL), Grupo Arco-íris, Conselho Federal de Psicologia, a representação da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, o Programa das Nações Unidas sobre

4 Estes dois maiores conglomerados de comunicação do país fazem denúncias um contra o outro há anos. A Globo acusa o bispo Edir Macedo – proprietário do conglomerado Record - de enriquecer e montar seu império de comunicação e templos através das doações de seus fiéis. Já a Record acusa a Globo de utilizar irregularmente dinheiro público em seus negócios e sempre estar ao lado do poder, mesmo em tempos sombrios como os da Ditadura Civil- Militar brasileira (1964-1985). Cabe ressaltar que nos dois grupos de veículos de comunicação, as reportagens sobre a polêmica da distribuição do material do MEC, geralmente publicam argumentos favoráveis e contrários, porém ao longo dos textos destas reportagens vão se delineando o posicionamento e/ou a linha editorial dos veículos.

HIV/ AIDS (UNAIDS), xs deputadxs⁵ federais Jean Wyllys do Partido Socialismo e Liberdade do estado do Rio de Janeiro (PSOL-RJ), Erika Kokay do Partido dos Trabalhadores do Distrito Federal (PT-DF), além do próprio Ministro da Educação Fernando Haddad. As Organizações Globo, através de duas mídias importantes de seu conglomerado (portal G1 e jornal O Globo) também foram atores favoráveis ao projeto. Em seus veículos, assim como na revista Carta Capital e no Jornal Folha de S. Paulo, o deputado Jean Wyllys ganhou mais destaque.

Abaixo, xs principais aliadxs do projeto:



5 A utilização do X na flexão de gênero das palavras é um recurso ortográfico utilizados principalmente por parte da militância trans, mas também por alguns autores/as que se utilizam da Teoria Queer para além de não marcar o gênero como algo binário, dar uma certa indecibilidade. Para maiores informações ver o artigo "O 'x' em 'todxs'", disponível em: <http://allforalltodosparatodxs.wordpress.com/2010/08/12/el-x-in-todxs/> Neste trabalho, utilizaremos este recurso quando possível e nos casos em que as palavras não permitirem, utilizaremos as duas flexões de gênero. Em citações de documentos e/ou falas deixaremos da forma como aparecem no original.

Já contrários à implementação, apareceram com grande destaque o deputado federal Jair Bolsonaro do Partido Progressista do estado do Rio de Janeiro (PP-RJ)⁶, os integrantes da Frente Parlamentar em Defesa da Família (FPDF), a bancada religiosa do Congresso Nacional formada pela Frente Parlamentar Evangélica (FPE)⁷, a Pastoral Parlamentar Católica (PPC) e as mídias ligadas ao grupo Record (Jornal Folha Universal e portal R7) que atacaram fortemente o ministro da Educação. Abaixo as personalidades e grupos que se articularam contrariamente à implementação do kit:



A articulação deste segundo grupo, que teve o deputado federal Jair Bolsonaro (PP-RJ) como seu mais visível protagonista, se produziu em torno da ideia de que o material teria por objetivo transformar crianças e adolescen-

⁶ Posteriormente foi para o PSC-RJ (Partido Social Cristão do Rio de Janeiro) e atualmente está filiado ao PSL-RJ, Partido Social Liberal do estado do Rio de Janeiro.

⁷ Parte dos parlamentares compõem a FPDF pertencem também à FPE ou à PPC.

tes das escolas públicas brasileiras em homossexuais, além de facilitar a ação dos pedófilos nas instituições educacionais. O argumento foi sistematizado no significativo “kit gay” que passou a ser utilizado como significativo que articulou à resistência ao projeto. Nesse sentido, o grupo mobilizou as distintas formas em que o preconceito contra as sexualidades não heterossexuais se apresenta em um termo chave capaz de hegemonizar a resistência. Especialmente, buscou mobilizar questões geracionais ao definir o material como eminentemente perigoso para crianças e adolescentes.

Historiando o embate

Dando continuidade à implementação do Programa Brasil Sem Homofobia (2004)⁸, às propostas relacionadas à diversidade sexual da Conferência Nacional de Educação Básica (2008)⁹, às deliberações relacionadas à Conferência Nacional LGBT (2008)¹⁰ e às deliberações do IV eixo – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade da Conferência Nacional de Educação (2010)¹¹, a Comissão de Legislação Participativa convocou para os dias 22 e 23 de novembro de 2010 o seminário “Escola Sem Homofobia” com o objetivo de debater e analisar de que forma a escola poderia contribuir para promover o respeito à

8 Disponível em: < http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2014.

9 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

10 Disponível em: < <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/conferencias/anais-la-conferencia-nacional-lgbt-2>>. Acesso em: 05 mai. 2014.

11 Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2014.

diversidade sexual. Neste dia, André Lázaro¹² em sua participação como representante da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) do MEC fez uma fala descontraída que foi utilizada como estopim para que polítixs e grupos contrários à que estas temáticas fossem levadas às escolas, criassem uma polêmica com repercussões em todo o país.

No seminário que contava também com a participação de outros representantes da SECAD que tinham feito uma pesquisa sobre a temática e de algumas lideranças do movimento LGBT, após a exibição de um dos vídeos que integraria o material educativo que o MEC estava elaborando, foi o momento em que André Lázaro fez a brincadeira sobre as discussões que ocorreram nos bastidores da elaboração do material: “Uma das coisas que eu me traí, foi que eu fiz uma brincadeira quando não devia, dizendo que a gente tinha discutido meses quanto da língua entrava no beijo da boca, e escolhemos não ter beijo na boca (...)” (LÁZARO apud VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.113).

Na mesma entrevista, André Lázaro diz que fez a brincadeira por ter se sentido à vontade, já que estava entre pessoas que apoiavam a temática, como os deputados federais Jean Wyllys e Chico Alencar, ambos do PSOL- RJ: “estou num ambiente de reflexão, um ambiente de avaliação, não é um ambiente de exibição pública, então, aqui nós podemos discutir essas coisas’, tanto que eu fiz piada; eu, equivocadamente, subestimei aquele ambiente” (LÁZARO apud VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012).

12 Professor adjunto da UERJ. Em 2004 participou da concepção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no Ministério da Educação em Brasília (Secad/MEC) atuando como secretário de 2007 a 2008, onde contribuiu para a elaboração do Programa Brasil Sem Homofobia entre outros.

Um fator que André Lázaro não atentou (ou não mediu as consequências), talvez por estar se sentindo à vontade no meio de amigxs e apoiadorxs presentes durante o seminário, foi que a TV Câmara grava acontecimentos como estes desta comissão. Foi através deste meio que o deputado federal Jair Bolsonaro se inteirou dos acontecimentos. Bolsonaro foi uma das figuras centrais da polêmica que se criou. Ao ser indagado em entrevista sobre como ficou sabendo sobre o projeto, o deputado diz que descobriu “sem querer, no dia 23 de novembro de 2010. Para ir ao meu gabinete, eu tenho passagem obrigatória pelo corredor das comissões, aí quando eu vi aquele movimento lá dentro” (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.114). Na sequência da entrevista ele expôs os passos seguintes que deu ao afirmar que procurou saber do que se tratava aquele movimento e “requisitei a fita da TV Câmara, e tive a paciência, o saco de assistir as quatro horas de audiência pública deles, onde diziam absurdos. (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.114). Foi justamente a parte da brincadeira feita pelo secretário da SECAD sobre o beijo entre duas adolescentes em um dos vídeos, que Bolsonaro, de forma descontextualizada, se deteve e focou para impulsionar a criação de tal polêmica.

Xs entrevistadorxs perguntaram ainda se na época ele teve aliadxs, o que o deputado negou, dando a entender que estava isolado na crítica não só em relação aquele vídeo como aos objetivos do Escola Sem Homofobia. Bolsonaro é considerado da ala mais conservadora do Congresso Nacional brasileiro (e da sociedade brasileira), por defender abertamente o apoio à Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985) e às outras que ocorreram em diversos países da América Latina durante o período da Guerra Fria, à implementação da pena

de morte no Brasil e a tortura de criminosxs como forma de se conseguir confissão. Sempre se coloca contrário às discussões sobre as desigualdades praticadas que tenham motivações ligadas às questões de gênero e sexualidades.

O deputado, que também se intitula como defensor da família tradicional e dos “bons costumes”, afirmou publicamente que se tivesse um filho que se tornasse homossexual, agiria de forma violenta para que ele mudasse: “moleque que vem com comportamento delicado dava-lhe uma porrada logo no começo para mudar o caminho dele e acabou” (G1 – 25/05/2011)¹³.

No dia 30 de novembro de 2010, discursando no plenário da Câmara dos Deputados¹⁴, Bolsonaro dá início à denúncia “ao maior escândalo” que ele já havia presenciado em décadas como deputado. Ele falou sobre a participação do secretário da SECAD, André Lázaro, no seminário da Comissão de Legislação Participativa e relatou resumidamente os conteúdos de dois vídeos do material educativo do MEC (“Encontrando Bianca” e “Torpedo”). Em relação ao primeiro, o deputado afirma:

[...] um garoto de mais ou menos 14 anos, de nome Ricardo, vai ao banheiro fazer pipi, olha para o lado, vê um colega dele fazendo pipi também e se apaixona por esse colega. Vocês da galeria estão ouvindo? Isso está no Jornal da Câmara da semana passada. Isso pode ocorrer com o filho de vocês um dia. Ele se apaixona, resolve vencer o bullying e assumir sua homossexualidade. Os garotos de 7, 8, 9 e 10 anos vão assistir a esse filme no ano que vem. Vamos às cenas do filme dali para frente. Quando a pro-

¹³ Disponível em: < <http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/05/sou-obrigado-elogiar-dilma-diz-bolsonaro-sobre-suspensao-de-kit.html>>. Acesso em 06 fev.2013.

¹⁴ Disponível em www.camara.gov.br.

fessora o chama de Ricardo na sala de aula, ele se revolta, morde os beijos com seus trejeitos e balbucia: “Bianca. Meu nome é Bianca”. No final, esse filme dá a seguinte lição de moral: esse comportamento do Ricardo ou da Bianca passa a ser um comportamento exemplar para os demais alunos.

Em seguida Bolsonaro conta o que seria a história do curta “Torpedo”, filme sobre o qual André Lázaro fez a brincadeira e que o deputado a utilizou em seu pronunciamento:

[...] há outro filme de duas meninas lésbicas, de aproximadamente 13 anos de idade, namorando. A grande discussão da Comissão de Direitos Humanos e Minorias - sinto asco ao me referir a essa Comissão - é tratar do beijo lésbico de duas meninas. Atenção, pais, no ano que vem, sua filha de 7, 8, 9 ou 10 anos vai assistir a esse filmete, que já está sendo licitado. A grande discussão da nossa Comissão de Direitos Humanos e Minorias é a profundidade em que a língua de uma menina tinha que entrar na boca da outra menina. Dá para continuar discutindo esse assunto? Dá nojo! Esses gays e lésbicas querem que nós entubemos, como exemplo de comportamento, a sua promiscuidade. Isso é uma coisa extremamente séria.

Neste discurso, a todo momento, o deputado faz uso de marcadores geracionais frisando que o material do MEC seria direcionado para crianças de 7 a 10 anos, quando os documentos oficiais indicam que seria voltado para a utilização por parte dxs professorxs dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, aos do 8º e 9º onde xs alunxs em média possuem 14 e 15 anos respectivamente, e para as três séries do Ensino Médio onde as médias de idade vão dos 16 anos no primeiro ano aos 18 anos no ano final. Neste mesmo pronunciamento, ele afirma que o verdadeiro objetivo de

iniciativas como esta do MEC não seria combater a homofobia, e sim, “aliciar a garotada, especialmente os garotos que eles acham que têm tendências homossexuais”.

Ainda na entrevista concedida a Paulo Victor Lopes e à Christina Vital, o deputado se coloca como uma espécie de combatente isolado e perseguido:

[...] o movimento LGBT, as feministas, o PT e os “guerrilheiros”, qualquer militante que tenha se mobilizado contra a ditadura militar e que hoje, por exemplo, defenda a “Comissão da Verdade”; esses eram alguns dos personagens indicados como seus algozes (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.116).

Uma semana depois do primeiro pronunciamento sobre o tema no plenário da Câmara, no dia 08 de dezembro de 2010, o deputado voltou à tribuna para denunciar os planos “extremamente graves” do MEC que teria como objetivos estimular o “homossexualismo, a pederastia, a baixaria”, além de solicitar o apoio da bancada religiosa.

Sr. Presidente, quero aproveitar o plenário cheio porque o assunto é extremamente grave. Alguns levam para o lado da galhofa, mas, repito, o assunto é extremamente grave. [...] Na verdade, meus companheiros, tenho certeza de que 90% do pessoal da Comissão de Educação não sabe disso. Com esse kit, em que são distribuídos alguns filmetes para garotos e garotas do primeiro grau, na verdade estimula-se o homossexualismo¹⁵.

15 O termo homossexualismo deixou de ser usado faz tempo pelo movimento LGBT e acadêmicos pois remete para a época em que a população LGBT era tida como portadores de uma doença. O termo utilizado atualmente é homossexualidade. No entanto, Bolsonaro faz questão de continuar usando “homossexualismo” em suas falas. Cabe lembrar que homossexualismo foi retirado do Código Internacional de Doenças (CID) no ano de 1990.

[...] Esse pessoal ativamente gay está extrapolando! [...] A Comissão que fez o filme, composta semana retrasada, foi publicada em DO, meus companheiros. Doze homossexuais inclusive publicaram em DO o nome social, o nome gay. [...] Apelo à bancada religiosa, que, no meu entender, ainda não tem conhecimento desse caso, para que tome uma posição em relação aos nossos garotos e às nossas meninas. Pelo amor de Deus, o que foi discutido na Comissão de Direitos Humanos? No tocante ao filme das meninas, foi que a língua de uma menina de 13 anos estava entrando muito na boca de outra menina de 13 anos. A molecada de 7, 9, 10 anos vai ter acesso a isso? Hoje assisti, com muita tristeza - e não quero culpar o Jornal Nacional -, a um caso de homofobia em São Paulo. A apresentadora do Bom Dia Brasil disse que aquela era uma questão a ser discutida em escolas. A TV Globo não está sabendo o que ocorre nesta Casa. Essa onda de querer combater a homofobia está estimulando o homossexualismo, a pederastia, a baixaria. Eu não quero isso para a minha neta, para o meu neto!

Neste ponto fica bastante evidente a que grupos Bolsonaro buscou se articular explicitamente dentro do Congresso Nacional (FPE, FPDF, PPC) com os quais criou cadeias de equivalências e utilizaram estereótipos para hegemonizar sentidos pejorativos em relação não só ao material educativo, como também a atitude do Governo Federal de querer levar este tipo de temática para as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Apesar de se colocar, no início da polêmica, como um combatente isolado e perseguido contra a “imoralidade” e a “baixaria”, Bolsonaro contou com uma sólida rede de apoio

dentre e fora do Congresso Nacional¹⁶. Xs mesmxs pesquisadores que entrevistaram o deputado, entrevistaram Damares Alves, uma assessora jurídica da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) que expõe outra versão sobre as disputas entre os grupos favoráveis e contrários à implementação do Escola Sem Homofobia, apontando para uma articulação já no início da polêmica, entre Bolsonaro e a estrutura da FPE:

[...] quando ele recebeu os e-mails no gabinete dele, foi do movimento evangélico, foi o nosso pessoal ligado aos Pró-Vidas evangélicos e católicos que mandaram os e-mails pra ele, porque nós já fazíamos um trabalho... Antes do kit gay, é bom que se diga, a gente já questionava a política de redução de danos na escola; a bancada evangélica tem ação junto ao Ministério Público Federal; nós entramos com ação pra retirar cartilhas das escolas. Nós temos uma cartilha, que foi feita em 2009, em que mostra claramente cenas de sexo anal entre homem com homem, cenas de sexo entre homem e mulher, e cenas de sexo entre mulher e mulher; inclusive, na cena de sexo anal, é muito terrível, porque é um rapaz de quatro, outro possuindo ele por trás, e era pra criança de 10 anos de idade; e na cena de sexo de mulher com mulher, nessa cartilha que foi feita pelo SUS... [...] Então, o que aconteceu? Por que é que o Bolsonaro destacou? Porque não é evangélico; porque muitas das lutas da bancada evangélica, elas não têm notoriedade, quer dizer, ninguém nunca fala que nós já fazíamos há muito tempo atrás o combate a algumas políticas de educação no Brasil, a nível de ação no Ministério Público; nós chegamos a pedir

¹⁶ O deputado possuía à época cerca de 570 mil seguidores em seu perfil oficial na maior e mais popular rede social da internet, o facebook.

a prisão do agente público que fez aquela cartilha (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, pp.117-118).

Portanto, mesmo se diferenciando da imagem de um combatente isolado e perseguido, Bolsonaro é um dxs atores mais expostos de grupos que defendem valores conservadores, ou seja, a não alteração de tradições que não se restringem aos temas mais caros ao campo religioso, como às questões de gêneros, família e sexualidades, indo além destes, de questões que vão da não apuração/ punição dos crimes cometidos na época da Ditadura Civil-Militar (revisão da Lei da Anistia¹⁷) até o apoio à continuação da concentração de terras e à devastação dos biomas brasileiros pelo agronegócio¹⁸. Assim, é errôneo caracterizar este embate apenas entre valores e grupos religiosos de um lado e seculares de outro.

Pouco tempo depois do último pronunciamento de Bolsonaro na tribuna da Câmara, o Congresso Nacional entrou em recesso de fim de ano. Durante o recesso parlamentar (22/12/2010 até 02/02/2011) a discussão sobre o material do MEC foi amenizada, mas já a partir de março de 2011 os debates se intensificaram. Bolsonaro afirmou que sua atuação em todo Brasil acabou por pressionar xs membros da FPE a se posicionassem publicamente:

Mais ou menos em março, começou um deputado a falar comigo: “Poxa, você pegou a bandeira dos evangélicos”. Porque eu procurava a imprensa, rádios comunitárias, rá-

17 Punição também de torturadores, assassinos e sequestradores confessos que no entendimento de alguns juristas poderiam ser punidos mesmo com a vigência da lei da Anistia, pois seriam crimes contra a humanidade e, além disso, não prescreveriam.

18 A FPE e bancada ruralista que representa os interesses dos grandes latifundiários, têm estreitado as relações nas votações no Congresso Nacional.

dios do interior do Brasil, pra dar entrevista e falar a mesma coisa; tinha entrevista que tinha 40 minutos; e acabou então os evangélicos do Brasil se revoltando com isso [...] e começaram a pressionar então que a bancada evangélica assumisse uma posição [...] (VITAL DA CUNHA; LOPES, p. 120).

Segundo Vital da Cunha, os grupos favoráveis e contrários à abordagem da temática de gênero e sexualidades nas escolas procuram exercer seus poderes de forma parecida na hora de pressionar os congressistas, ou seja, recomenda-se que escrevam e-mails para xs parlamentares e/ou telefonem para seus gabinetes em massa.

O deputado federal João Campos do Partido da Social Democracia Brasileira de Goiás (PSDB-GO)¹⁹, membro e presidente da FPE, foi o primeiro a se manifestar publicamente no plenário da Câmara dos Deputados sobre o material educativo do MEC no dia 28 de março de 2011 e foi na mesma direção do posicionamento do deputado Jair Bolsonaro. Em seu discurso acusou o Governo de estar financiando e estimulando uma determinada orientação sexual, alertou xs demais parlamentares que era preciso preservar “os valores cristãos da família”.

Após relembrar o compromisso de campanha que Dilma tinha firmado com grupos de religiososxs cristãos/ãs durante a disputa eleitoral do ano anterior em relação a não promover qualquer ação governamental que altere a forma com a questão do aborto, de gênero e sexualidades são tradicionalmente encaradas, o deputado continuou:

O Governo brasileiro [...] agora, como uma espécie de fraude, diz que esse material tem um papel pedagógico de orientar os professores e alunos para prevenir homofobia,

¹⁹ Atualmente no Partido Republicano Brasileiro do estado de Goiás (PRB-GO).

tem uma outra finalidade na verdade, que é estabelecer esse tipo de orientação. Não podemos admitir. Se quisermos assegurar para nossos filhos um mundo melhor do que recebemos, devemos reagir a essas inúmeras investidas dos que querem destruir os valores cristãos da família, e, para isso, é importante conhecermos profundamente as origens dos ataques à vida e à família. O divórcio leva à destruição da família; a liberdade sexual leva à promiscuidade; a contracepção é contrária ao surgimento de uma nova vida; a esterilização seca a fonte da vida; o aborto destrói uma vida; a pornografia arruína o ser humano; a fecundação artificial significa fazer filho sem o ato do amor. Tudo isso é contrário à vontade de Deus. Só o casamento monogâmico entre um homem e uma mulher preserva e dará continuidade à procriação”.

No meio desta discussão toda, em 05 de maio de 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 132) protocolada em 2008 pelo Sérgio Cabral, então Governador do Rio de Janeiro, que objetivava garantir direitos às uniões homoafetivas estáveis dxs funcionárixs públicos estaduais do Rio de Janeiro. Na mesma sessão também foi julgada pelxs ministrxs da Suprema Corte, a Ação de Inconstitucionalidade (ADI 4277) apresentada pela Procuradoria Geral da República em 2009 que tinha como objetivo fazer com que união estável presente no Código Civil, contemplasse os casais homoafetivos. O placar foi unânime (10 x 0)²⁰ no sentido

20 Os(as) ministros(as) que votaram a favor do reconhecimento das uniões homoafetivas foram: Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Joaquim Barbosa, Gilmar Mendes, Marco Aurélio, Celso de Mello, Cezar Peluso, Cármen Lúcia Antunes Rocha e Ellen Gracie, que acompanharam o voto do relator, o ministro Ayres Britto. Disponível em: <<http://gl.globo.com/brasil/noticia/2011/05/majoria-dos-ministros-do-stf-reconhece-uniao-homossexual.html>>. Acesso em 10 maio 2014.

de dar interpretação conforme a Constituição Federal para excluir qualquer significado do artigo 1.723 do Código Civil que impeça o reconhecimento da união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar.

Se de um lado xs defensorxs dos direitos humanos e a comunidade LGBT comemoraram, os grupos conservadores ficaram muito insatisfeitos. Algumas semanas depois o deputado federal e presidente da FPE na época, João Campos (PSDB-GO), apresentou uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 99/11) segundo a qual entidades religiosas de âmbito nacional poderiam entrar com ação direta de inconstitucionalidade e ação de constitucionalidade de leis e atos normativos ao Supremo Tribunal Federal. Se esta PEC já estivesse em vigor, associações religiosas como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Supremo Concílio da Igreja Presbiteriana do Brasil e a Convenção Batista Nacional poderiam entrar com pedido no STF para recorrerem da aprovação unânime sobre o reconhecimento da união estável homoafetiva²¹.

Em 11 de maio de 2011, alguns órgãos da imprensa noticiaram que panfletos produzidos a mando do deputado federal Jair Bolsonaro estavam sendo distribuídos para estudantes na porta de escolas públicas e em algumas residências na cidade do Rio de Janeiro. O portal R7 repercutiu sobre estes panfletos que eram contrários à distribuição do material educativo do MEC e à discussão sobre sexualida-

21 Em 26/06/2017 a Mesa Diretora da Câmara indeferiu o requerimento n. 6.717/2017 referente a tal PEC “uma vez que as Propostas de Emenda à Constituição n.253/2016 e 99/2011 se encontram em estágios distintos de tramitação”. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=524259>>. Acesso em: 10 out 2017.

des nas escolas. Segundo a reportagem, Bolsonaro mais uma vez afirmou que o material a ser distribuído nas escolas iria “estimular o homossexualismo” e que os panfletos visavam “criar indignação para conseguir apoio popular e impedir que o Kit anti-homofobia chegue ao ensino público. No panfleto, ele relaciona a homossexualidade à pedofilia” (R7 – 11/05/2011)²². Ao ser indagado se era homofóbico, Jair Bolsonaro respondeu: “Se for a defesa da nossa garotada nas escolas ser um ato considerado homofóbico, aí eu sou homofóbico. Se defender a família, os bons costumes e a religião for homofóbico, então podem continuar me chamando de homofóbico” (R7 - 13/04/2011)²³.

O referido panfleto²⁴ era composto de quatro páginas. Na primeira, o que seria a capa, foi utilizada a imagem presente na capa do documento oficial do Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos LGBT (PNLGBT)²⁵ da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República. Esta imagem era composta do mapa do Brasil sendo atravessado pelas cores do arco-íris, tendo sido adicionado um balão de diálogo utilizado em histórias em quadrinho onde se lê uma referência ao que seria o material educativo do MEC: “querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual!!!”. Logo abaixo da imagem um texto, mais uma vez com um tom de denúncia,

22 Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/bolsonaro-distribui-panfletos-contra-o-kit-gay-em-escolas-do-rio-20110511.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

23 Disponível em: <<http://noticias.r7.com/brasil/noticias/bolsonaro-nega-racismo-em-defesa-na-camara-mas-admite-homofobia-20110413.html>>. Acesso em 06 fev 2013.

24 As imagens deste panfleto estão presentes em VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012.

25 Segundo Vital da Cunha & Lopes, o PNLGBT foi criado em 2005 durante o Governo Lula e tem como objetivo apresentar diretrizes e ações para elaboração de políticas públicas para o segmento (2012, p.124).

identificado como tendo sido feito pelo próprio deputado afirma sobre o “Plano Nacional da Vergonha”:

Ilustríssimos Senhores e Senhoras Chefes de Famílias,

Apresento alguns dos 180 itens deste que chamo **Plano Nacional da Vergonha**, onde meninos e meninas, alunos do 1º Grau, serão emboscados por grupos de homossexuais fundamentalistas, levando aos nossos inocentes estudantes a mensagem de que **ser gay ou lésbica** é motivo de orgulho para a família brasileira. Tirem suas conclusões sobre as absurdas propostas do Governo, algumas já em execução conforme publicações em Diário Oficial da União.

Atenciosamente,

JAIR BOLSONARO - Deputado Federal - Tel. 61 – 3215.5482

Fonte: <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>

Na segunda página tendo no topo em destaque a expressão “Direitos Humanos – LGBT”, logo abaixo há uma janela com o trecho de uma fala da Indianara Siqueira, representante da Rede Nacional das Pessoas Trans (REDETRANS), feita na Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados no dia 23 de novembro de 2010, portanto após a finalização do texto do referido Plano, que diz “...minhas melhores professoras foram justamente as prostitutas...”. Em seguida o texto do panfleto colocou algumas das estratégias presentes no documento oficial, fora de ordem, alterados, sublinhando alguns trechos de algumas estratégias e com alguns comentários ao lado. Ao se referir a estratégia 1.2.6 onde no documento oficial está escrito:

Garantir a segurança em áreas frequentadas pela população LGBT com grupos de policiais especializados, sobretudo nas quais há grande incidência de discriminação e violência, em decorrência de orientação sexual e identidade de gênero, raça e etnia, entre outras, garantindo o policiamento proporcional ao número de pessoas nos eventos (BRASIL, 2009, p.24).

Na segunda página do panfleto este item é apresentado como “Garantir a segurança em áreas frequentadas pela população LGBT com grupos de policiais especializados” e ao lado a expressão “(Criação de batalhões de policiais gays nos estados - BGay)”. Na terceira página onde se refere a estratégia 1.3.36 do PNLGBT, onde no documento oficial lê-se “Assegurar que a política de assistência social estabeleça interface para a população LGBT, sobretudo em programas de combate à fome e à pobreza” (BRASIL, 2009, p.36), no panfleto está escrito “incluir a população LGBT em programa de combate à fome a pobreza”, e logo ao lado entre parênteses a expressão “bolsa gay”.

Um detalhe importante é que estes comentários foram feitos com o mesmo tipo de letra (estilo e tamanho) do que seria o texto do documento oficial. Esta estratégia pode ter induzido ao entendimento que aquelas expressões faziam parte do texto oficial, ou pelo menos ter contribuído para alguma confusão neste sentido. No final da terceira página havia a seguinte imagem e texto:



Com o falso discurso de combater a homofobia, o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas do 1º Grau, bem como, tornam nossos filhos presas fáceis para pedófilos - JAIR BOLSONARO - Deputado Federal / www.bolsonaro.com.br

Na última página, há a seleção de trechos de falas atribuídas a três lideranças do movimento LGBT (Luiz Mott, Toni Reis e Beto de Jesus), além da brincadeira do secretário da SECAD, André Lázaro.

Neste panfleto e na reportagem anterior (R7), o deputado associou abertamente homossexualidade e pedofilia, estratégia utilizada pelos grupos contrários às conquistas da população LGBT. Mas não foi a primeira vez que ele fez tal associação na imprensa. O que o deputado chamou de

“causar indignação”, no campo das Ciências Humanas chamamos de “pânicos morais²⁶”. Estes não estão relacionados exclusivamente às relações entre pessoas do mesmo sexo, exprimindo “de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida” (MISKOLCI, 2007, p.111). Em relação ao conflito sexual, os pânicos morais são acionados “quando os homens heterossexuais veem seu monopólio dos direitos sexuais questionado na esfera pública por mulheres (homo ou heterossexuais) e homens homossexuais” (MELLO, 2006, p.501). No panfleto utilizado por Bolsonaro, tenta-se acionar este mecanismo através da “exploração da ambiguidade daquilo que se encontra em debate. O combate à homofobia e a promoção do respeito à diversidade sexual, nesse contexto, podem ser lidos como políticas que visam “privilegiar homossexuais” ou dar “estímulo aos mesmos” (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.125).

Assim, a todo momento em suas falas, o deputado reforça uma cadeia de equivalências, a heteronormatividade, ao associar pessoas que fogem dos padrões de gênero e sexualidade (LGBT, mas também homens heterossexuais tidos como afeminados e mulheres heterossexuais tidas como masculinizadas) às práticas criminosas como a pedofilia. Esta tática contribui ainda mais para reforçar o preconceito, a discriminação e a abjeção que estas pessoas enfrentam não só no ambiente escolar, mas em diversos outros. Ao afirmar também que daria “porrada” caso seu filho fugisse à norma, ele, como homem público, ajuda a autorizar todo e qualquer método, inclusive a violência física, para que tais

²⁶ Consultar MISKOLCI (2007) e MELLO (2006).

sujeitos sejam modificados, dando a entender mais uma vez que seria cometer um erro agir sem cumprir de forma linear e tida como coerente o esquema sexo-gênero-sexualidade. Esta revolta extrema de Bolsonaro, pode ser lida através da análise de Guacira Louro da constituição da norma:

O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não-heterossexuais. Revistas, moda, bares, filmes, música, literatura, enfim, todas as formas de expressão social que tornam visíveis as sexualidades não-legitimadas são alvo de críticas, mais ou menos intensas, ou são motivo de escândalo (LOURO, 2007, p.30).

Nesta disputa para ver qual discurso se tornaria hegemônico em relação a adoção ou não desta medida de distribuir o material educativo nas escolas vai se construindo um novo ator político, o jovem LGBT (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012). Leite (2012), procura defender a utilização do termo “juventude LGBT” ao invés de “adolescência LGBT” como forma de enfraquecer os ataques dxs adversárixs da implementação das medidas do Escola Sem Homofobia:

Trabalho com a hipótese de que no campo político, talvez seja mais fácil tratar de uma ‘juventude LGBT’, ao invés de uma ‘adolescência LGBT’, pois a última expressão pode trazer implícita a politicamente perigosa ideia de ‘sexualização’ das crianças. Assim, higienizam-se os discursos. Talvez seja mais estratégico para o conjunto de atores envolvidos com o tema da

diversidade sexual e de gênero lidar com um ‘jovem’, que no senso comum está mais próximo da vida adulta do que o ‘adolescente’, mais facilmente ligado à infância. Assim, na Campanha desenvolvida pela ABGLT ‘Eu apoio o Kit Escola sem Homofobia’ ressalta-se: precisamos da manifestação de seu apoio para a disponibilização do kit de materiais do projeto Escola Sem Homofobia para profissionais de educação e estudantes do ensino médio” (LEITE, 2012, p.11).

Aqui fica bastante evidente a disputa em torno de dois significantes flutuantes: juventude e infância. Enquanto xs defensorxs tentavam ligar o debate em torno da “juventude” como sendo o público alvo do projeto, xs opositorxs tentavam direcionar para a “infância” como ficou claro nas diversas falas de deputadx e reportagens contrárias ao material. Indo nesta mesma direção, no ápice dos confrontos, xs defensorxs do projeto silenciaram que esta e outras ações do Brasil Sem Homofobia incluíam os anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), enfatizando que ele era direcionado ao Ensino Médio. O pano de fundo na disputa entre adotar um termo ou outro era aproximar ou afastar do projeto uma possível “sexualização das crianças” (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p.128). Ao utilizarem termos como “crianças”, “garotada”, “meninada” ou apontar para a “pouca idade” do suposto público alvo de tais políticas governamentais, estes grupos conservadores conseguiram intensificar o pânico moral na sociedade brasileira levando o Governo Dilma a recuar e vetar tal material. Assim, com mais esta vitória conservadora em 2011 já era possível observar o

avanço da agenda destes grupos que nos anos seguintes passaram a focar seus ataques em uma suposta agenda dxs defensorxs dos Direitos Humanos que estariam impondo a “ideologia de gênero” na educação formal brasileira e também no campo das artes. Com tal estratégia este grupo conseguiu além de suspender a distribuição do kit anti-homofobia modificar planos municipais, estaduais e nacional de educação, recolher livros e censurar exposições artísticas, sempre em nome da moral e valores da família tradicional brasileira. No entanto gostaríamos de finalizar apontando que interpretamos todas estas movimentações dos grupos conservadores como uma reação à todas as conquistas dos movimentos feministas, negros, LGBT, à uma movimentação mínima na estrutura de classe da sociedade brasileira que ocorreram nos últimos anos e que agora se veem sob ataque. Mas se as autoridades religiosas e monárquicas no período colonial, os militares durante a Ditadura civil-militar e a educação heteronormativa não conseguiram impedir a existência e as modificações que julgavam ser indesejadas em questões de gênero, reprodução, sexualidade, raça, etnia, classe, geração etc não vão ser os obstáculos de hoje que nos impedirão. Além disso, pela ótica da teoria do discurso a vitória conservadora não representa uma vitória definitiva, e sim, uma vitória contingencial, o mesmo vale para a derrota do campo tido como progressista. As disputas sobre os significantes deste e de todos os outros embates continuam de forma incessante, seja para manter determinadas vitórias ou reverter determinadas derrotas em uma história que não possui significação última e/ou universal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). *Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos LGBT- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, 2009. Disponível em: < <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em 11 maio 2014.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: Intolerância à diversidade sexual**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

LEITE, Vanessa. Juventude e sexualidade: moralidades em disputa na trajetória do projeto Escola sem Homofobia. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 28., 05 jul. 2012, São Paulo. **Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia**. São Paulo, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, Luiz. Familismo (Anti)Homossexual e Regulação da Cidadania no Brasil **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p.497-508, 2006.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cad. Pagu**, Campinas, n.28, jan./jun. 2007.

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

ESCOLA SEM PARTIDO E SUA MALDITA BENEVOLÊNCIA CONTRA UMA SUPOSTA IDEOLOGIA DE GÊNERO: AFINAL, DO QUE AS CRIANÇAS PRECISAM SER PROTEGIDAS?

RAFAELA COTTA
FERNANDO POCAHY

Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança que quer, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, s/p).

Introdução

“Se for pra falar sobre ‘essas coisas de gênero’ é melhor nem perder tempo porque esse tipo de discussão não vai acontecer nessa escola”, disse “aos berros” a diretora de uma escola do município do Rio de Janeiro. Estávamos subindo as escadas para conversar com professorxs sobre a possibilidade de realizar debates sobre gênero com algumas turmas, quando a diretora advertiu que ali era um local imune a este “tipo de discussão”, visto atualmente como uma ameaça à integridade de crianças e adolescentes. Eu e um grupo de pessoas com a proposta das oficinas de gênero¹ insistimos para que o encontro com xs professorxs fosse mantido e conseguimos, depois de muito argumentar, encontrar com elxs.

A conversa com xs docentes aconteceu mesmo com a diretora e a coordenadora nos interrompendo a todo momento e, apesar do interesse dxs docentes que a discussão fosse levada para aquela escola, não tivemos nenhum retorno da direção. Esse tipo de recepção/reação por parte da direção ficou marcado em minha memória pela forma agressiva com que a diretora se colocou. Contudo, outras escolas também recusaram as propostas das oficinas, ainda que no primeiro contato tivessem se mostrado desejosas e empolgadas com atividades “extracurriculares”.

Não é possível falar que todas as respostas negativas ou ausência de respostas frente a proposta das oficinas se pautaram no medo das discussões de gênero. Mas, diante do terror que nos dias atuais se configura falar sobre estas

¹ As oficinas planejadas para a discussão das normas de gênero se conectam a perspectiva interseccional.

temáticas, o terror que assombra as escolas, xs profissionais da educação, as famílias, xs políticos, é possível pensar na força deste pânico social/moral e o entrave de se discutir gênero no espaço escolar.

Esse medo em torno das questões de gênero e sexualidade está sendo impulsionado pelo movimento Escola Sem Partido (ESP) e suas investidas para que o Programa que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação seja implementado. Para as pessoas propositoras e aliadas do ESP, as crianças e adolescentes não podem ter contato com este tipo de debate, uma vez que elas estariam sendo contaminadas por ideias encharcadas de ideologia e, assim, seriam facilmente corrompidas em sua pureza infantil. Como consta no site do Escola Sem Partido, em uma postagem sobre uma professora que promovia discussões que problematizavam normatividades de gênero e sexualidade, as “crianças de 9 anos não têm condições de assimilar criticamente o conteúdo transmitido por essa professora. No fim das contas, elas estão apenas sendo vítimas de doutrinação”². A partir disso, é possível analisar a noção de infância mobilizada pelo ESP, o que permite pensar as estratégias políticas desse Programa, suas consequências e a construção de sociedade almejada por seus idealizadores e aliadxs.

Escola Sem Partido e a Ideologia de Gênero

Não é de hoje que o campo da educação escolar passa por diversos tipos de investidas, pitacos e colonização de suas

² Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/midia-categoria/649-lavagem-cerebral-do-bem-em-escola-do-df>

práticas, bem como com a desqualificação de seus saberes e sua produção de conhecimento. No cenário político brasileiro atual há uma tentativa antidemocrática de atualização desta interferência nas políticas em educação e especialmente aquelas relacionadas à educação básica, fomentando um discurso machista, racista, sexista, isto é, um discurso que visa reduzir e violentar os diversos modos de ser e estar no mundo.

Nesse processo de intervir nos processos formativos, a organização de um movimento e programa intitulado “Escola Sem Partido” (ESP) tem ganhado cada vez mais força e apresenta propostas conservadoras, disfarçadas de preocupação com os jovens e crianças que circulam nas escolas brasileiras. Apesar das proposições da ESP estarem tomando corpo e entrando em cena de maneira mais expressiva atualmente, o movimento tem um caminho percorrido desde 2004, tendo uma de suas franjas ‘a ideologia de gênero’, emergência bastante anterior, há pelos menos desde os idos dos anos 1990, a partir de investimentos fundamentalistas católicos (e recentemente neopentecostais) (JUNQUEIRA, 2017).

As proposições do “Escola Sem Partido”, no que tange as questões de gênero e sexualidade, utilizam da política do medo e da polêmica como estratégica para ganhar adesão de mães, pais, outros responsáveis e amplamente a sociedade civil e, com isso, esse movimento se fortalece e ganha aliados, facilitando a implementação de suas propostas normativas e anti-democráticas. Os propositores alegam que a discussão destas temáticas corrompe alunos e alunas no seu desenvolvimento natural, nomeando “Ideologia de Gênero” as problematizações das normas de gênero – desqualificam estudos e pesquisas que buscam ampliar a democracia e reduzir as desigualdades e violências (muitas delas letais).

No ano de 2015, o deputado federal Izalci Lucas, filiado ao Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), apresentou o Projeto de Lei (PL) 867/2015³ à Câmara do Deputados e segue em tramitação até o atual momento. Chama a atenção as investidas antidemocráticas feitas por um expressivo grupo de direita, em que apresentam a proposta de alteração das Leis e Diretrizes e Bases da Educação com a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” (PESP).

Na página principal do site #EscolaSemPartidoJá⁴ a frase “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” toma a tela. A proposta principal descrita no anteprojeto (PL 867/2015) é a da “proibição” da doutrinação política e ideológica em sala de aula e o movimento se apresenta como uma “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁵ (BRASIL, 2015). Para o MESP⁶, abordar temas, discutir valores, propor reflexões e debates é uma forma do educador abusar da “audiência cativa” de alunas/os para promover seus pensamentos e posturas político-ideológicas, “fazendo a cabeça”⁷ das crianças e adolescentes.

Para Miguel Nagib e os adeptos do discurso da ESP⁸, x professorx não deve estar em sala de aula para ministrar

3 <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>

4 <http://www.programaescolasempartido.org/>

5 <http://www.escolasempartido.org/quem-somos>

6 Movimento Escola Sem Partido

7 <http://www.escolasempartido.org/artigos/412-professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabe-ca-de-aluno>

8 Pessoas que se afinam com as propostas do Projeto, como: combate a uma Ideologia Marxista, combate a uma Ideologia de Gênero,

a sua disciplina e dialogar com xs educandxs sobre assunto apresentado. X professorx, nessa situação, deve ser umx instrutorx responsável por replicar o conteúdo presente nos livros didáticos e nada mais. A sinopse do livro⁹ “Professor não é educador” de Armindo Moreira, diz que instruir é “proporcionar conhecimentos e habilidades que permitam à pessoa, ganhar seu pão e seu conforto com facilidade”, isto é, cabe ao professor/a passar o conteúdo didático dos livros e tirar dúvidas que busquem um aprimoramento da sua inteligência visando a sua vida econômica futura.

Dessa forma, para xs adeptxs das propostas do MESP, a discussão sobre gênero, raça, classe e outros marcadores sociais que dizem respeito a situações de vulnerabilidade possui uma vertente ideológica e, por isso, deve ficar da porta da escola para fora. Falar de gênero, nesses termos, é uma afronta aos princípios da neutralidade e fere a imparcialidade tão desejada de uma escola que “não tenha partido”. Assim, todo e qualquer debate que envolva a problematização sobre gênero, sexualidade, questione a normatividade dos gêneros e discuta preconceitos, violências e discriminações é uma forma de marcar um posicionamento ideológico, segundo esse movimento.

No anteprojeto de lei que visa alterar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Terceiro Artigo¹⁰ apresenta que:

O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimen-

⁹ Livro sugerido e exposto no canto esquerdo inferior do site do Programa Escola Sem Partido

¹⁰ <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/>

to de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

De acordo com esse artigo, há um desenvolvimento considerado normal da “identidade biológica de sexo” e a chamada “Ideologia de Gênero” precisa ser combatida, uma vez que ela ameaça um desenvolvimento entendido como natural e saudável. Este tipo de entendimento marca uma compreensão biologizante e, portanto, universalizante do gênero, em que a condição para normalidade está em corresponder com as expectativas associadas a biologia. Tal noção pressupõe que o corpo possui de forma “natural” suas características, suas qualidades e desejos. Logo, como discutido anteriormente, a concepção de uma “identidade biológica do sexo” remete a um pensamento dicotômico que retira o corpo da cultura, o colocando como uma entidade que carrega uma verdade em si. Assim, as diversas e distintas subjetividades não passam da manifestação de sua essência e de um determinismo biológico. Entretanto, de acordo com Guacira Louro (2000, p. 17) “é curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento” (LOURO, 2000, p. 17).

Diante disso, desconfiar daquilo que se entende como sendo considerado de determinado gênero ou sexualidade, colocar em questão a compreensão naturalizante e de “ser homem” ou “ser mulher”, bem como apresentar as consequências dessas normas, discutindo violência(s), preconceitos diversos e as restrições de liberdade tem sido visto como

praticar Ideologia de Gênero. Para quem cola nos discursos da Ideologia de Gênero, a realização destes debates no cotidiano escolar, a partir de uma perspectiva desconstrucionista, representa uma ameaça à integridade de crianças e adolescentes. Certamente o pânico do ESP está em que se vejam borrados (como de fato o são) os limites de meninas e meninos. Para o argumento normativo isso é extremamente perigoso, pois desestabiliza a heterocisnorma¹¹ e os privilégios decorrentes dessa, tendo em vista que ela precisa continuar trabalhando para produzir as demarcações de gênero, mantendo e justificando as desigualdades a partir da diferença.

O discurso da infância no Escola Sem Partido

A crítica sobre a universalidade da infância feita por estudos e pesquisas, como Felipe (2000, 2009), Guizzo (2007), Marín-Díaz (2010), Xavier Filha (2014) são contribuem para os espaços acadêmicos, como para outros espaços de disputa política, uma vez que seguem na direção de desnaturalizar essa etapa inicial da vida. Esses trabalhos e a própria observação das experimentações das vidas infantis permitem que discursividades sobre a infância sejam discutidas, tensionadas, refletidas, abrindo margem também para que seja feita uma análise dos processos de subjetivação de meninos e meninas. Como também permite que as mudanças e transformações desse discurso ao longo da história possam ser discutidas e reconhecidas. De acordo com Dora Lilia Marín-Díaz (2010, p.198):

Reconhecer a infância como uma construção so-

¹¹ Heterocisnorma se refere a norma da heterossexualidade e da cisgeneridade em relação a sua produção nos processos de subjetivação e a sua forma de operar nas relações de poder, produzindo, assim, subjetividades normativas.

cial e cultural historicamente localizável implica entender que ela é uma noção que corresponde determinada forma de pensamento e, portanto, a determinados conhecimentos e saberes; implica, também, compreender que as nossas formas de pensar nela estão atravessadas tanto pelas nossas experiências quotidianas com as crianças como pelos debates e discussões acadêmicas, políticas e econômicas atuais que circulam e percorrem as nossas formas de pensar e agir (MARÍN-DÍAZ, 2010, p.198)

As críticas realizadas sobre as perspectivas que toam a criança como uma subjetividade atemporal trabalham na desconstrução de uma concepção única de infância. Aqui, além de propor uma reflexão sobre uma vivência universal da infância, como, por exemplo, analisar que não passa pela mesma experiência ser criança no Ocidente e no Oriente, ser uma criança rica ou pobre, uma criança que resida nos centros urbanos e outra nos locais distante dos grandes centros, também é possível discutir as diferentes posições de sujeito que as crianças ocupariam também em relação ao seu gênero, a raça e a sexualidade.

De acordo com as propostas do ESP, as marcas corporais que posicionam os sujeitos e são produzidas pela/na cultura não são levadas em consideração ou, então, são tão consideradas que seus propositores preferem forçar o apagamento dessas marcas/diferenças para barrar esforços políticos que intentam uma transformação social. Contudo, essas marcas determinam os corpos que “podem valer mais ou menos” (p. 75) tendo em vista que “características dos corpos significadas como marcas de

cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder” (LOURO, 2004, p. 76).

Considerando que as desigualdades sociais relacionadas à geração, a classe, ao gênero, a raça e a sexualidade estabelecem marcas nos corpos, permitindo ou restringindo as crianças de experimentações, se atentar ao empreendimento do Programa Escola Sem Partido e o seu alarde em torno de uma suposta Ideologia de gênero, permite localizar novamente a discursividade sobre a infância. Afinal, se ela fosse tão natural, como é defendida pelos idealizadores do ESP, não haveria tal disputa política sobre o controle e o governo dos corpos infantis.

A forma de olhar a infância e todos os discursos que perpassam e constroem essa “fase do desenvolvimento humano”, atentando para os diversos marcadores, é uma investida e uma aposta em outra forma de analisar as relações sociais. Apoiada e apoiado pela perspectiva interseccional do feminismo (CRENSHAW, 2002), as diversas experiências escolares, como as nossas próprias experiência, tanto como alunx, quanto como educador/a, contestam e não confirmam a idealização e o projeto político de uma infância (ou qualquer outra posição geracional) universal, em que não são reconhecidas as multiplicidades das formas ser sujeito – criança, jovem, idosx.

A noção de infância como aquela que precisa ser resguardada, protegida, a noção que orienta o pensamento de que as crianças são seres que não sabem o que estão fazendo, não sabem do que gostam, do que querem, não são capazes de construir sua própria concepção de mundo, não são capazes de pensar, refletir e formar uma opinião faz parte de uma construção de saber(-poder) que toma as crian-

ças como seres sem agência e não as entende como sujeitos que tecem suas vidas e criam seus próprios repertórios nos cotidianos e na cultura (FOUCAULT, 2008).

Michel Foucault (2008) entende as relações de poder a partir de um jogo, correlação de forças. A ausência de correlação significa a violência. Onde não há espaço para a disputa, para o enfrentamento, a tensão, lá não mais há a liberdade. Com este entendimento sobre as relações e o jogo de forças, a visão difundida sobre as crianças (tomada com A criança) não terem capacidade para produzirem agenciamentos em sua própria vida compõe o discurso sobre a infância e informa as proposições do Escola Sem Partido. O medo sobre a doutrinação, o abuso da audiência cativa e da implantação de uma ‘ideologia’ sem que haja algum tipo de resistência ou ação por parte das crianças marca a discursividade sobre a infância empreendida pelo ESP, que pretende orientar as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Entretanto, o cotidiano escolar é instável e é vivido em múltiplas significações. As realidades das escolas não são harmoniosas e não se dão sem conflitos e sem disputas no que se refere às questões de gênero e sexualidade e outros marcadores sociais e, por isso, os debates sobre essas questões podem ser proibidos e denunciados. Negar isso é em si uma ideologia, uma forte ideologia. Se há ideologia, ela está no termo Escola sem Partido, está no termo Ideologia de Gênero.

A escola é um espaço onde de criação, invenção e transformação por parte de alunas e alunos no que diz respeito às mesmas questões pontuadas acima. Presumir que as crianças nada sabem sobre gênero e sexualidade e que elas não dão sentido às suas experimentações faz parte do discurso moderno sobre a infância (JOBIM e SOUZA, S.; PE-

REIRA, R.M.R., 1998), como uma forma de tutela e de manutenção de privilégios de uns sobre outros.

Nesse sentido, defender que as crianças precisam ser protegidas de discussões, problematizações e questionamentos sobre as normatividades relacionadas a gênero, sexualidade, raça e aos diversos mecanismos de subalternização social, significa trabalhar na produção de subjetividades que operem na lógica da reprodução de preconceitos e na manutenção de privilégios para as identidades já privilegiadas cultural e socialmente. É achar que a infância de umx alunx que precisa se responsabilizar pelo irmão mais novo enquanto a mãe vai trabalhar para trazer o sustento para sua família é a mesma infância de uma criança que pode acessar a escola durante o horário da manhã e ter tempo livre para se dedicar a outras tarefas sem se preocupar com o almoço do dia seguinte. É achar que uma criança branca vive as mesmas interpelações que uma criança negra, mesmo o racismo sendo presente nas relações da nossa sociedade. É entender que os meninos e meninas são tratados da mesma forma nos espaços escolares ou que os processos de subjetivação que trabalham na produção de normatividades precisam ser mantidos e (re)atualizados a qualquer custo nas práticas escolares. O preço dessa norma é a violência, o feminicídio, o assassinato de pessoas trans, a desigualdade entre homens e mulheres.

No empreendimento de modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a proibição de tais problematizações, as crianças serão/são protegidas, ou melhor, vetadas de discutir a realidade, de ter a possibilidade de lançar um olhar crítico para a vida através dessas discussões, de debater em grupo e no espaço escolar as violências, os preconceitos e as formas de ser e estar no mundo de pessoas que não estão

de acordo com as normatividades. Sendo assim, o Programa Escola Sem Partido se configura em uma barreira na construção de uma sociedade mais justa, cidadã e participativa e está comprometido com práticas antidemocráticas nas políticas de educação. Entendemos ainda que este projeto é uma política de violação de direitos humanos, pois parte da premissa de que todas as crianças são iguais, possuem as mesmas condições sociais e estão posicionadas da mesma maneira em nossa cultura, invisibilizando os corpos violentados e obstaculizando a construção de uma sociedade mais justa.

A noção de infância como aquela que precisa ser resguardada, protegida, a noção que orienta o pensamento de que as crianças são seres totalmente submetidos às relações de poder, de modo a não se arranjam e inventarem suas vidas não condiz com a complexa realidade brasileira. Não condiz porque apesar desta concepção fazer parte da discursividade criada sobre a infância, o que aciona dispositivos que trabalham atravancando a autonomia e a produção de singularidades, as crianças também resistem a esses poderes e criam a sua própria forma de estar no mundo. Assim sendo, pensando nas resistências cotidianas, elas organizam seus modos de vida afetando seus espaços de circulação e os espaços sociais nos quais estão inseridas, produzindo, assim, conhecimento(s) e participando da construção/transformação/produção da cultura, (FELIPE, 2000).

Portanto, para o Projeto Escola Sem Partido, as crianças além de serem vistas com a lente da universalidade, também são vistas sem agência. A partir disso, sendo aprovado o pedido de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as políticas educacionais irão operar na produção de subjetividades que se coadunam e reforçam as violências

e os preconceitos. E, ao retirar a discussão sobre preconceitos do cotidiano escolar, assume-se um posicionamento a favor da violência e da violação dos direitos daquelas que vêm se convencendo denominar ‘minorias’ sexuais e de gênero, como LGBT e queers, entre outras.

Nesse sentido, o Projeto Escola Sem Partido pretende “proteger” as crianças e adolescentes de uma aposta em uma sociedade mais justa, democrática, em que as pessoas possam ser aquilo que querem, desejar e amar quem quiserem, ter atitudes, comportamentos, gostos e vontades para além do esperado de seu gênero e sexualidade. Aliado a uma (falsa) preocupação sobre doutrinação política, seus proponentes, alguns tantos doutos fascistas, nada conhecem ou reconhecem que toda ação social no campo educacional é política e que não há forma de conhecer que não seja desde sempre pensada a partir de uma crítica social e cultural e sem a agência dos participantes do processo educacional. Não há, por outro lado, qualquer compreensão de que o desejo de uma escola ‘apolítica’ é desde sempre uma marca política. Portanto, este argumento que afirma uma preocupação com crianças corrobora em um discurso machista, homofóbico, transfóbico, racista e que pretende elaborar processos formativos sem nenhum espaço para uma reflexão crítica sobre os preconceitos existentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília, **Câmara Federal**, 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, Jan. 2002.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação e Realidade**: Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 1, jan./jun., p. 115-131, 2000.

FELIPE, Jane. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Revista textura**. Canoas n.19-20, p.4-13, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GUIZZO, B. S. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na educação infantil. **Revista Ártemis**, vol. 6, p. 38-48, junho 2007.

JUQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. **Debates Contemporâneos Sobre Educação Para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. (2004). **Um Corpo Estranho**: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. 2ª edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

MARÍN-DIAZ, Dora Lilia. Morte da infância ou construção da quimera infantil? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez. 2010

PEREIRA, R. M. R.; JOBIM e SOUZA, S. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PRECIADO, B. **Quem defende a criança queer?**. Texto traduzido por Fernanda Nogueira e originalmente publicado sob o título “Qui défend l’enfant queer?”. Disponível em: http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947. 2013.

XAVIER FILHA, C. Ver e ‘Desver’ o mundo em pesquisa com crianças. **Textura**, Canoas, n.32, p.44-63, set./dez. 2014

O FEMINISMO QUE HABITA NUMA MULHER NEGRA E PROFESSORA: RESIGNIFICANDO A (MINHA) ATIVIDADE DOCENTE A PARTIR DAS VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

ALINE MARTINS

*Vida de mulher não tem meio-termo:
tesouro e submissão, ou borboleta e liberdade.*

Paulina Chiziane

Este capítulo narra uma mudança de perspectiva em minha atuação profissional a partir das experiências vivenciadas no cotidiano escolar em um Colégio da rede estadual na Baixada Fluminense¹, lidando com jovens discentes do en-

¹A Baixada Fluminense uma região situada no Rio de Janeiro, Brasil. As cidades que compõe a baixada fluminense são: Belford Roxo, Itaguaí, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados Seropédica, Duque de Caxias, Guapimirim, Magé e São João de Meriti.

sino regular em uma sala de aula de Sociologia. Fazer pesquisa em educação é realizar um encontro contínuo com o outro, no sentido mais amplo; é realizar pontes, aliança, criar, recriar e reciclar saberes, como lembra Mailsa Passos (2014).

A sala de aula para o professor é um espaço de produção de acontecimentos. Para entender o conceito de *acontecimento* destaco a ideia do filósofo Michel Foucault: para além de uma decisão ou acordo, o acontecimento está atrelado a uma disputa agonística em que o poder é constituinte mas não obedece a uma ordem já dada – como pré-determinação ou destino. Pelo contrário, “As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento (FOUCAULT, 1999, p. 145-172).

As mulheres negras gostam mais de sexo do que as brancas²

Em uma aula, ao abordar a situação da escravidão no Brasil e as consequências do processo da escravização numa aula sobre a obra de Gilberto Freire³, apresentei à turma a descrição do papel das *mucamas* negras que trabalhavam na casa grande e serviam as famílias como mulheres responsáveis por criar e tomar conta das crianças dos *senhores*

² Fala de um estudante, hetero-cis durante aula de Sociologia.

³ Cf. FREIRE, G. 2002. Casa Grande e Senzala. Capítulos IV e V “O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro”.

brancos. Aqui, a tentativa foi fazer uma ponte com a situação das mulheres negras e do trabalho doméstico atualmente, provocando a crítica sobre esse tipo de serviço como reflexo da herança escravocrata no Brasil. Nesse momento, um aluno refutou tal interpretação, argumentando que as atividades domésticas são tipicamente femininas e nada tinham a ver com o processo de escravidão. A afirmação, com um misto de provocação e brincadeira do aluno (homem e considerado branco no Brasil) causou um reboliço em sala de aula. As meninas começaram a reclamar e falar ao mesmo tempo e, percebendo a necessidade de uma certa mediação, pedi que parassem um momento as falas conjuntas e que individualmente expusessem seus descontentamentos em relação aos argumentos do colega.

Foi expressivo o fato de que apenas meninos se posicionaram, utilizando falas sempre justificadas com a ideia de meritocracia, i. e., se as mulheres se esforçassem não precisariam trabalhar como empregadas domésticas – num discurso que cada um faz o que merece e quem merece pode exercer qualquer outra atividade. Durante a discussão, as meninas manifestaram seu incômodo de maneira difusa, sem argumentar diretamente. Foi feito um esforço no sentido de mostrar que as mulheres são empregadas domésticas porque não conseguem outros trabalhos e que a atividade doméstica não é uma subatividade, mas é uma atividade mal remunerada, com poucos direitos e realizada por maioria feminina e negra⁴, entre outros argumentos para amenizar a crença d@s alun@s na ideia de meritocracia.

4 Entre 1999 e 2009 o número de empregadas domésticas ficou entorno de 61%. Com algumas variações. Segundo o trabalho: Situação das trabalhadoras domésticas no país.

As falas d@s⁵ alun@s delinearam uma situação incomum, pois antes desse momento, a turma era considerada pouco participativa nas aulas de várias disciplinas, embora bastante agitada na rotina escolar. Esse acontecimento revelou o aspecto de imprevisibilidade e potencial de criação da sala de aula. Dentro de um conteúdo bastante clássico das Ciências Sociais (a obra do pensador Gilberto Freyre), a construção argumentativa dos alunos, ainda que não ancorados em um discurso teórico, foi densa e assertiva. Tal produção, possibilitada pela própria relação de sala de aula, também gerou novas formas de saber-fazer e participa de uma reflexão contínua que envolve a relação professor-planejamento-conteúdo-cotidiano-aluno-conhecimentos-transformação. Apoio-me em Tardif (2002, p. 61, grifos do autor) para pensar esse conjunto:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

Na semana seguinte, foi colocada a questão do corpo das mulheres negras: escravizadas no Brasil, exploradas com trabalho e também sexualmente. Problematizamos como o corpo da mulher negra era abusado, tomado pelos

5 Optei em usar @ como opção linguística para substituir os artigos o e a (masculino e feminino) por considerar o @ mais inclusivo.

homens – tanto os brancos como os não-brancos – como se o corpo não lhes pertencesse. Conversamos sobre como as violências sexuais e as violências simbólicas continuam sendo reproduzidas em pleno século XXI: o corpo da mulher negra sofre. Tratamos de abordar o mito da sexualidade exacerbada da mulher negra, como se seu corpo estivesse sempre disposto a sofrer violência, não confere status de humanidade. O que se acreditava ser o fim da explicação, na verdade, era o começo de uma longa “conversa” em sala de aula. Um aluno solicitou a palavra e olhou dentro dos meus olhos, afirmando: *“As mulheres negras gostam mais de sexo do que as brancas, a senhora sabe. Não sabe?” (Risos).*

Existem momentos na prática educacional, que mesmo um profissional que acredita ter alguma experiência, acaba sendo silenciado com as surpresas que o cotidiano em sala de aula pode vir a criar. O silêncio faz parte desse processo por diversas vezes, dado que nem sempre o corpo – entendido como uma expressão política – não está preparado para responder a determinados desafios.

A próxima aula foi pensada a partir da necessidade de explicar conceitualmente que existe um grupo de gênero/sexualidade, de cor, de faixa etária, cujas características físicas são alvo de desejo sexual e que se explora uma imagem da mulher negra como “mulata exportação”, “negra boa de cama” – ambas construções sociais como muitas outras. Para além das teorias que abordam o racismo e a hipersexualização da mulher negra, tais ideias fazem parte do imaginário coletivo do qual @s alun@s participam.

Partindo da discussão de Sueli Carneiro (2003) sobre a lógica de uma organização social escravocrata, responsável pelo deslocamento de milhares de corpos negros para o traba-

lho forçado com base em ideais racistas largamente difundidos em toda a população, compreende-se que as ideias dos senhores brancos sobre os corpos negros prevalescessem sobre o ideário coletivo. Já se poderia pensar um pouco da construção do corpo da mulher negra como algo que não lhe pertence e sim a quem queira usar (com o agravante da construção da vontade insaciável de homens e mulheres negras pelo sexo).

Talvez, não fosse a melhor resposta, mas era a resposta que eu tinha acessível naquele momento, dada a surpresa da colocação do aluno. Numa análise mais cuidadosa, ficou claro para mim que o corpo da pessoa que lecionava (o meu corpo) já era um corpo que trazia algumas questões: este é o corpo de uma mulher negra, falando sobre abuso de mulheres negras, de escravidão. A presença deste corpo junto com a fala já traz questões em sala de aula. O aluno afirmar à professora que ela sabe que a mulher negra gosta mais de sexo do que as mulheres brancas, sendo esta uma mulher negra, faz pensar em como é naturalizada a “hipersexualidade da mulher negra” na sociedade brasileira. Com essa mesma justificativa, o corpo da mulher negra é abusado frequentemente culpando as próprias mulheres por sua “natureza” sexualizada. Suely Carneiro (2011, s/p), em seu artigo “Enegrecer”, afirma que “O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance”.

Como Carneiro (2011) descreve, o que deveria ter ficado como história no período colonial brasileiro permanece vivo no imaginário brasileiro nos tempos atuais se metamorfoseando, criando novos contornos. A fala do aluno e o silêncio das alunas – que eram em sua maioria meninas negras – so-

bre a sexualidade das mulheres de cor apresenta um indicativo de que há uma certa concordância. Evidentemente, foi refutada a ideia que mulheres negras têm a libido acentuada, igualando a vontade sexual tanto das mulheres negras, como das brancas, dos homens negros e dos homens brancos.

Ao mesmo tempo em que as mulheres negras são vistas como símbolos de sexualidade, são também vistas como trabalhadoras domésticas, que cuidam dos filhos e das casas dos outros.

O imaginário de que a mulher negra tem uma sexualidade exacerbada, e por isso conseguiria ter acesso a mais privilégios⁶, negligencia o fato de a hipersexualização significar a vulnerabilização do corpo. Além da exploração física, essas mulheres tiveram seus corpos metaforicamente ou literalmente violentados de diversas formas. Assim, introduzo, nesta reflexão, as seguintes provocações: como escapar a uma marca de subalternização se o próprio corpo-cor é a marca? A hipersexualização da mulher negra poderia levar a uma posição privilegiada, qualquer que seja o campo considerado? Com relação a esta questão, a sexualização da mulher negra evidencia outro estigma que rodeia a percepção sobre o conjunto das mulheres: a associação perversa entre o corpo sexualizado e a falta de inteligência. Essa lógica acaba por minar outras potencialidades das mulheres negras.

Para ess@s estudantes, poder falar de “sexo” na aula de sociologia parece um momento de quebra de regras, como se estivesse modificando a aula e tornando-a mais

⁶ Cf. discussão sobre Gilberto Freire, neste artigo.

⁷ Falamos de gênero, mas eles riram e acharam que falávamos de sexo na aula.

agradável às questões mais comuns na sua idade⁸. A imprevisibilidade do assunto e a receptividade do debate foi essencial para criar vínculos e conseguir trabalhar as questões de gênero e raça em sala de aula, não significando que houvesse, naquele momento, uma desconstrução total da ideia de gênero, sexualidade e do lugar da mulher na sociedade. O fato é que as questões foram levantadas e pensadas coletivamente; “abriu-se uma porta” para o debate que até então não estava presente no dia-a-dia da escola.

Falar sobre a questão de cor e gênero muda a perspectiva: ampliando a forma como sou vista e como me vejo, não somente mulher professora, mas uma professora-mulher-negra, considerada jovem pelo olhar d@s discentes numa instituição pública na Baixada Fluminense. Esses marcadores são lembrados quando precisamos pensar em um lugar de fala, ou melhor, o lugar ocupado por nós em uma fala. Esse lugar é destacado a partir da fala do aluno: “*a senhora sabe. Não sabe?*” É uma importante lembrança de que os alunos sabem bem quem fala.

A tentativa de ser mais uma professora cuja fala tem o mesmo impacto que outros professores, acabou se mostrando como ilusão. É importante entender que a fala tem uma cor, um gênero e uma tipologia de corpo: tais características também falam em conjunto com a linguagem. A escola é um dos vários lugares onde existem disputas de significado sobre corpo, gênero e raça. Um espaço de disputas por si só, um espaço agonístico: “Embora não seja o único lugar onde se articulam disputas de significados so-

8 Turmas de 1º ano do Ensino Médio noturno na escola em questão têm em média 17 anos de idade.

bre corpo, gênero e sexualidade, a escola é, seguramente, um importante contexto de experimentações dessas tensões” (POCAHY, 2016, p. 290).

As colocações/provocações não traduzem a visão de tod@s @s estudantes sobre a imagem forjada de hipersexualidade da mulher negra. Entretanto, faz pensar em como opera o raciocínio (marcado pelo racismo e pela cultura de privilégio de *branquidade*⁹) de muitos indivíduos sobre a relação da mulher com a sexualidade e mais: faz pensar a condição de situação social que muitas alunas negras são vistas no espaço das escolas, lugar frequentado por pelo menos quatro horas diárias, cinco vezes na semana¹⁰. No cotidiano escolar, os sujeitos realizam muitas trocas não só de saberes, mas também de afetos, disputas por legitimidade e multiplicidade de discursos.

Acredito que uma das dificuldades dessa discussão é situar as “causas” do racismo na sociedade brasileira e da posição subalterna da mulher negra no passado, desconsiderando seus instrumentos cotidianos de (re)existência e as questões que motivam a manutenção dos preconceitos hoje, não apenas como uma herança da escravidão. Como referência para a discussão, aproprio-me do pensamento de Carneiro, em sua compreensão do racismo como estrutural e estruturante da sociedade brasileira:

9 A categoria *branquidade* é discutida por vários autores no livro de Vron Ware, “Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. No trecho a seguir, apresento um argumento trazido pelo artigo de Roediger: “as identidades raciais não são apenas negra, latina, asiática, índia norteamericana e assim por diante; são também brancas. Ignorar a etnicidade branca é redobrar sua hegemonia, tornando-a natural” (Fusco apud Roediger, 2004, p. 46).

10 O tempo de aula na escola depende do turno. O turno da noite, ao qual me refiro neste artigo, formalmente começa às 18:00 e termina às 22:15 no máximo.

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. (CARNEIRO, 2003, s/p).

O racismo contra os negros está presente na televisão, na mídia, nas novelas; os corpos das mulheres negras são apresentados como corpos sexualizados, mais especificamente os corpos de mulheres negras jovens, já que as referências de hipersexualização também sofrem mudanças com o envelhecimento. O imaginário não é construído sem justificativas, como aponta Carneiro. Segundo a autora, o processo de objetificação e desumanização do corpo negro é também um processo de manutenção do *status quo*, de um certo poder, que coloca o corpo da mulher negra num lugar de subalternidade e servidão. Uma servidão que num primeiro olhar parece uma necessidade quase biológica e é justificado com a ideia que naturalmente este corpo precisa servir, não só servir na casa, mas também na cama. É uma 'demanda' física.

Acredito que o ambiente onde os discentes podem abertamente colocar suas posições sem serem ignorados ou tendo o discurso diminuído, se traduz em uma liberdade linguística destes. Nesse espaço, em outros tempos, apareceram afirmações associando a relação de homens (sendo negros ou brancos) com mulheres negras, como demonstrações da capacidade sexual do homem.

O campo das Ciências Sociais, tanto no meio acadêmico como na educação básica, vem buscando seu espaço

como um lugar legítimo de fala, não só em relação aos temas como raça e gênero. Em minha experiência, os professores de Sociologia e de outras disciplinas do campo das Ciências Humanas – na escola, por seus colegas de outras áreas, e em discursos diversos nos espaços públicos – são vistos como tendenciosos por levantar debates sobre racismo e machismo. Esses discursos, vivenciados no espaço escolar, acabam por diferenciar professores que “emitem opinião” daqueles que “passam conteúdo”. Quando as falas são exemplificadas com situações atuais (sem falar do racismo histórico, da escravidão), os professores tendem ainda mais a serem apontados como emissores de opinião nas aulas.

O currículo não está descolado de uma concepção de mundo que é, sempre, um ato político. O que cada docente faz em aula é sua interpretação dessa proposta curricular, a partir de sua leitura de mundo. Como aponta Popkewitz (2011, p. 184):

Nas escolas, aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito. Minha ênfase no conhecimento curricular está dirigida a vincular nossas formas de falar e raciocinar – as formas pelas quais nós ‘dizemos a verdade’ sobre nós mesmos e sobre os outros – com questões de poder e regulação.

Em outro trecho desta mesma obra, o autor detalha:

(...) O currículo é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem

e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. (POPKEWITZ, 2011, p. 186)

Problematizar o “hoje” não é tarefa fácil, tampouco usual em sala de aula. Falar da atualidade sempre leva aos alunos a acharem que é um papo e não uma aula. Os temas do racismo e do machismo são desafios porque, apesar de se perpetuarem ao longo do tempo, também se moldaram com os discursos atuais como a meritocracia. Tais debates são importantes porque é sobre a vida d@s alun@s, principalmente alun@s da periferia, negros, negras.

Nos eventos relatados neste artigo, apesar de tratar-se de uma turma mista em termos de gênero, a voz mais falante na sala de aula sempre foi do aluno homem, hétero, cisgênero e branco. Na aula seguinte, o mesmo aluno pediu para cantar uma música para resumir o que entendia da ideia do lugar na mulher na nossa sociedade, dizendo que a canção era uma homenagem às mulheres, a todas as mulheres.

Eis que cantou quase por inteiro a música do grupo Vou pro Sereno¹¹. A Música: “Mulher não manda em Homem”.

“Agora que eu não vou /Pra casa descansar/
Mulher não manda em homem
E você quer me mandar / Com tanta roupa suja em casa/
Você vive atrás de mim
Mulher foi feita para o tanque/ Homem para o bo-

11 Grupo Vou pro Sereno, Mulher Não manda em Homem, 2011.

tiquim /Vê se não me amola / Para com isso mulher / Eu bebo em casa / Ou aonde eu bem quiser Não vem com essa / De querer vir me buscar / Agora mesmo é que eu não vou Pra casa descansar / Agora mesmo é que eu não vou /Pra casa descansar Deixa eu beber em paz ô.. / Deixa eu beber em paz / Agora é que eu não vou/ Pra casa descansar”.

A música causou muitas reações em sala de aula. As meninas começaram a falar alto, gritar, mandar o aluno calar-se, finalmente participando abertamente da disputa pela legitimidade do discurso – isto é, pela legitimidade, na cultura, de quem está autorizado a produzir representações e a dizer algo. Naquele instante as meninas que estavam ouvindo a aula, começaram a brigar e se impor. A maioria dos meninos riam. O aluno que provocava ria e aguardava uma reação das meninas sobre a música que descrevia o lugar da mulher¹². Dada a “tensão” em sala de aula, foi um momento de permitir que os alunos expusessem suas posições. Naquele momento, tais falas e o não contentamento da parte das meninas era de maior significância do que a intervenção do professor. As falas estavam repletas de questões imbricadas como a questão dos afetos, do respeito, do trabalho e que em sala de aula os rapazes eram desrespeitosos e se sentiam livres para “zoar” as garotas. Naqueles gritos percebia-se um momento de desabafo. Numa reação, as jovens defenderam seus direitos de sair, de serem mulheres e de frequentar o espaço público. A maioria argumentava que o

¹² Apesar de a escola ter muitas discussões sobre a questão de gênero e sexualidade, essa turma em particular apresentava uma posição de gênero binária (homens e mulheres).

bar não pertencia somente aos homens, que as mulheres tinham que ter acesso a todos os espaços enquanto apenas uma delas afirmou: “mulher no bar é feio mesmo”. Enfim as alunas falaram e se colocaram no debate.

Como recorrente, os incômodos vieram pelos gritos e “perturbação” do ambiente escolar, a “bagunça” em sala de aula e sobretudo uma vontade dos rapazes calarem o debate, silenciar questões que deixaram de ser polêmicas e tornaram incômodas a eles. Algumas meninas chamavam os colegas de machistas e claramente muitos rapazes não queriam trazer consigo a sensação de serem ruins, machistas e/ ou maltratarem as mulheres. Foi necessário não apenas falar, mas refletir coletivamente como os estudantes se colocavam o espaço público e no espaço de lazer, como o espaço da mulher é da casa, assim como a rua é do homem.

As duas situações (discussão sobre sexualidade da mulher negra e discussões sobre o lugar da mulher) mostram de forma contundente tanto a questão do racismo quanto do machismo, respectivamente. As mulheres brancas são vítimas do machismo; já as mulheres negras passam por duas formas de opressão: racismo e machismo. As mulheres negras sofrem a sobreposição destas duas maneiras de opressão. Há de se pensar como falar, conversar e fazer com que esses temas em sala de aula sejam debatidos e que a ideia do machismo não se transforme em resposta para todas as opressões que as mulheres negras sofrem, porque estas sofrem tanto com o machismo como com o racismo.

Pocahy (2011, p. 19-20) define a articulação dos marcadores sociais de opressão, no artigo “Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista”:

(...) a interseccionalidade se constitui para além do reconhecimento à multiplicidade de sistemas de opressão que operam a partir de categorias como gênero, classe, raça/etnia, idade, deficiência e sexualidade. A interseccionalidade transpõe a soma das dominações ou arranjos de identidades e diferenças, possibilitando-nos avançar em perspectiva e prática de problematização rizomática de “uma teoria transdisciplinar visando apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, através de uma abordagem integrada. Ela [a interseccionalidade] refuta a partição e a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social [...]” (BILGE, 2009, p. 70), assumindo a própria produção discursiva das categorias identitárias.

O corpo da mulher negra no discurso dos alunos é diferente do corpo da mulher branca. Esse marcador é de suma importância para se pensar que mulheres negras compartilham de questões de gênero similares àquelas das mulheres brancas, mas além de não serem iguais, existem questões muito particulares das mulheres negras. Nesse trabalho, coube falar das questões do imaginário da hipersexualidade da mulher negra porque foi trazido pela sala de aula.

Segundo a escritora negra Jarid Arraes, há que se considerar fenômenos socioculturais específicos da população negra para embasar a reflexão sobre a sexualidade dentro desses contextos:

O fato é que seria incoerente analisar a sexualidade da mulher negra com a mesma ótica que

observamos a mulher branca. Há fenômenos socioculturais específicos de uma população negra, especialmente dentro de um contexto de segregação e classe social – e essas especificidades podem funcionar ao mesmo tempo como opressoras e empoderadoras para mulheres negras. (ARRAES, 2014, p. 1)

Pocahy (2016, p. 47) destaca que a discussão sobre o exercício da sexualidade como um direito também deve levar em conta as marcas do contexto social:

A discussão da livre expressão da sexualidade como um direito de cidadania é particularmente relevante no caso brasileiro, pois as marcas da desigualdade social reforçam aquelas da discriminação ligada à orientação sexual e às performances de gênero. Nessa direção, nos associamos a Judith Butler na sua proposição de desnaturalização do gênero como estratégia para conter a violência das verdades que o governam. O relato dessa situação é não enfatizar a polarização.

O cotidiano na construção da teoria

Numa caminhada do saber que sempre está a se transformar na tentativa da escuta e da troca, associo minha experiência enquanto docente com as experiências e saberes discentes. Passos (2014) considera a relevância da narrativa da experiência e o uso do cotidiano como fonte importante para construção de uma teoria e

prática docente. Em oposição à ideia de reprodução dos conceitos, a perspectiva cotidianista descrita a seguir propõe a reflexão a partir do real experimentado, e não do que está previsto na teoria. Assim, a teoria referente a quaisquer processos escolares – incluindo currículo, relação professor-aluno e a prática docente enquanto experiência, que é o tema deste artigo – passa a ser dinâmica, pois que sofre transformações, permitindo acomodar imprevistos e diferenças.

Esta narrativa se insere na perspectiva dos cotidianos das práticas escolares. Ampara-se na perspectiva cotidianista¹³ que toma as práticas culturais dos/nos diversos espaços-tempos de vida (incluindo as instituições, os coletivos, as relações sociais amplas e mesmo as menores práticas de sociabilidade) como acontecimentos fluidos, sem determinação; em que o passado não pode simplesmente se refletir no presente mas na deve ser encarado como práticas contingentes – tradições e normas que se ressignificam na vida contemporânea. Não podemos deixar de pensar que temos sim marcas que nos interpelam a certas posições, caminhos, etc. Até porque não é uma busca por modelos explicativos e sim a tentativa de compreender/ refletir sobre o cotidiano. A tentativa é o olhar para a atividade do professor, na escola, na sala de aula – sem levar uma hipótese que antecede os relatos ou mesmo os debates sobre esse cotidiano. O que temos é um interesse mais reflexivo das situações inerentes ao trabalho d@s professor@s na escola. Principalmente, refletir sobre a atividade como professora e como pesquisadora no campo da educação.

13 Cf. Oliveira (2016).

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é nesse processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira que homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro. (ALVES, 2003, p. 66)

Estas reflexões estão ancoradas na ideia do cotidiano da escola que permite olhar os acontecimentos sociais e pensá-los como organizações de saberes-práticas em rede, rede de significações, redes de subjetividades. Olhar o cotidiano como momento possibilitador de produzir inúmeras questões para o pensamento crítico e produção de conhecimento; como um dos instrumentos para pensar a prática educacional no espaço escolar e suas contradições e tentativas de acertos. Essa prática é surpreendida pela dinâmica fluida do espaço escolar e seus desdobramentos (conversas, passeio pela vizinhança da escola, interações em redes sociais...) com suas multiplicidades de ações, falas, etnias, pertencimentos dos estudantes, gêneros, sexualidade e corpos e de poder disputado no espaço – sendo esse espaço a sala de aula ou a relação professor/ alun@, professor/ professor, professor/ direção, direção/ alun@, alun@/ alun@, alun@/ professor e direção/ Secretaria de Educação.

No exercício dessa atividade, como professora do ensino médio, inicialmente não foi intencional trabalhar as questões de gênero na escola. Por sinal, sempre pareceu um tema de pano de fundo, dentro de outras discussões clássicas da disciplina Sociologia - considerando o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro.

Considerações finais

Na elaboração do texto, a preocupação maior foi trazer acontecimentos vivenciados e a partir destes, fazer leitor@s pensarem em como questões apresentadas no cotidiano constroem a atividade e o meu saber enquanto educadora de uma escola pública do Rio de Janeiro. As questões levantadas na sala de aula não são apenas sobre a prática docente, mas também me levam a enxergar o Corpo que fala para os alunos, o gênero e a cor de pele percebidos pel@s alun@s na condução da aula.

Reafirmo que esse acontecimento, bem como seus desdobramentos, constituíram um marcador pessoal e em minha atuação como profissional da educação¹⁴ (TARDIF, 2002) com os alunos, demais professores e funcionários no espaço escolar. Cito hooks (2013, p. 97), pois acredito que o fragmento resume o sentimento que busquei transmitir nesta reflexão:

Para mim, essa teoria nasce do concreto, dos meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida e na vida de outras pessoas”. Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes

14 Cf. p. 4

da nossa vida cotidiana (nossa necessidade de alfabetização, o fim da violência contra mulheres e crianças, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e a liberdade sexual, para citar algumas), nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e nos fortalece.

O conjunto de eventos narrado desencadeou uma mudança reflexiva e discursiva. Tais questões tocaram e (me) inquietaram naquele momento, pois anteriormente foi possível pensar que a fala estava descolada do corpo que falava. Depois disso, a prática docente, a fala e a maneira de olhar o espaço sofreram grandes modificações. As indagações levaram-me a refletir sobre a escola como espaço interseccional, antes mesmo de conhecer o conceito teoricamente – e a concretizar essa reflexão nos planejamentos de aula. Uma ilustração disso é a inclusão, no currículo praticado, dos marcadores sociais da desigualdade, como gênero, raça, classe e território.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 62 - 74, 2003.

ARRAES, Jarid. A objetificação e hipersexualização da mulher negra. **Revista Fórum**, 4 set. 2014. Disponível em: <www.revistaforum.com.br/2014/09/04/objetificacao-e-hipersexualizacao-da-mulher-negra/>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRANCO, Guilherme Castelo. **Agonistic and Word**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 23, n. 32, p. 145-155, jan./jun. 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: 07 set. 2017

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIEESE. **As características do trabalho doméstico remunerado nos mercados de trabalho metropolitanos**. Pesquisa de Emprego e Desemprego. Brasília: Dieese. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/132688032/DIEESE-Nota-Tecnica-Situacao-do-trabalho-no-Brasil-na-primeira-decada-dos-anos-2000>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

FOUCAULT, Michael. Nietzsche, a genealogia e a história. In FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 14a ed, 1999.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Cotidianos Aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 227-242, jan./mar. 2014. Editora UFPR.

POCAHY, Fernando; NARDI, H. C. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social.

Estudos Feministas, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 45-66, 2007.

POCAHY, Fernando. Botando Corpo (des)fazendo gênero. Uma ferramenta para pesquisa - intervenção na Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 289-308, Jan./Abr. 2016.

ROEDIGER, David. Sobre autobiografia e teoria: uma introdução. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

IMAGEM E DISSIDÊNCIA: JUVENTUDES, CULTURA VISUAL, PRÁTICA EDUCATIVA E PIRUZAL

PÂMELA SOUZA DA SILVA

ALDO VICTORIO FILHO

RODRIGO TORRES DO NASCIMENTO

VICTOR JUNGER SILVEIRA

As imagens, centrais nos campos teóricos nos quais apoiamos nossa pesquisa, ou seja, a Cultura Visual, são absolutamente relevantes para pensarmos a juventude e a Educação contemporâneas, pois são elementos fundamentais ao diálogo e elucidação das visualidades que envolvem todos os processos e meios formativos dos jovens. A visualidade resulta do jogo entre a produção e o consumo das imagens, instâncias intercambiantes na medida em que toda percepção visual implica na fabricação do que é visto por aquele que o vê. A narrativa imagética, portanto, enfrenta

duas possibilidades, a sujeição do olhar que a encontra ou a sua reelaboração que muitas vezes pode implicar na dissolução radical de seu projeto original e o fracasso dos objetivos para os quais a narrativa em questão foi projetada. A profusão de imagens criadas e circulantes para favorecer o mercado e impulsionar o consumo não pode ser menosprezada nem reduzida aos sentidos de suas formulações originais. Talvez nenhuma imagem tenha absoluta independência em relação aos olhos de seus interlocutores. Com tal compreensão, não nos propomos a analisar e categorizar as imagens que seduzem e, de formas diversas, se tornam relevantes para o público escolar juvenil. Antes, buscamos reconhecer a importância do trânsito dessas imagens nas consistências curriculares extraoficiais e como podem ser tomadas como elementos de questionamento das sobras de ortodoxia educacional que ainda provocam o admirável e lamentável contraste entre a instituição da formação escolar novecentista e a população estudantil do terceiro milênio. Nossa época é marcada por muitos fenômenos inovadores, mas, ainda vê repetir a mesma fórmula humana de criar a partir da mimese, ou seja, cada aparente criação traz em si a participação de múltiplas cópias e reconfigurações (WULF, 2013). Podemos perceber na web o fôlego que uma aparente criação original oferece a tantos outros fins e mesmo à criação de novas imagens. Imagens estas que surgem para fortalecer certas posições e certos postulados, seja nas artes visuais, na arte da performance, na música e em toda manifestação humana individual nas quais se rebatem imposições desde a mais remota ancestralidade. Na época da virtualidade radical, não é diferente. E é por meio e com as imagens que as juventudes também se constituem, se expõem e desafiam

as instituições com as quais lidam e atravessam. A imagem, convém reiterar, é construção que açambarca participações diversas, modalidades diferentes e linguagens em permanente desenvolvimento. As imagens, como produto do imaginário foi assunto de diversos pensadores ao longo do século passado cujas obras a esse respeito oferecem base útil à nossa investigação. Baseado nas leituras que respaldam as pesquisas aqui em encontro, de teorias e de imagens, observamos que a forma física da imagem, seja sonora, visual, olfativa, etc. para ser melhor aproveitada dependerá de alguma reflexão a respeito da inaudível e invisível dimensão imaginal, se não a origem, ao menos crucial atravessamento de todas as imagens.

Freud, Bachelard, Maffesoli, Gilbert Durand, dentre outros se ocuparam desse tema, “o imaginário” com diferentes perspectivas, nem sempre dissonantes. O que conseqüentemente influi na conceituação da “imagem” e contribuiu para o seu alargamento. Para os pensadores do “imaginário”, importante dimensão das subjetividades, dessa dimensão decorrem das atitudes imaginativas, gestos e ações à produção e reprodução de símbolos, imagens visuais, musicais, mitos e arquétipos humanos como analisou Durant, e elemento de pertencimento coletivo como defende Michel Maffesoli.

As imagens ao longo da história humana vêm sendo produzida pelo coletivo e se configurando como fundamental à manutenção de sua integridade. Imagens pessoais, imagens eleitas pelo afeto grupal, imagens facetadas em processos identitários, que se adensam em gestos, vocabulário, indumentária, acessórios, etc. consolidam padrões ao mesmo tempo que indiciam linhas de fuga do campo das imposições. Exemplo emblemático, a escolha e o uso das roupas,

são norteados pelo denominado *dresscode*¹, que pode ser tomado como instrumento de uma política comportamental, assim como as suas dissidências são, entre outras coisas, obviamente, resistência a tais políticas. Contudo, sabemos que, no caso específico da vestimenta, a reação regulatória do que escapa à moda, o transforma na próxima tendência. Trata-se de uma mecânica permanente do mercado, para o qual a legitimidade identitária só importa na medida em que favorece o seu desempenho. Contudo, na esfera da imagem pessoal, quando tudo parece sob controle, a singularidade da autoria pessoal mostra que nada é absolutamente policiável nem capitalizável. Nem pelo mercado, nem pelos inspetores de uniforme às portas das escolas.

*

Este artigo se articula por meio dos termos que compõem seu título. Para tanto o dividimos entre quatro partes acrescidas de comentários finais que apenas suspendem o registro. Sabemos não ser possível concluir de forma definitiva a relação entre os temas proposta. Cremos que tal relação produz constatações e oferece perspectivas infinitas, e esperamos contribuir com a sua discussão de maneira a beneficiar as novas gerações de estudantes e seus professores. A associação de imagens, dissidência, juventudes, cultura visual, prática educativa e piruzal guarda certa facilidade na medida em que a relação entre tais instâncias e conceitos é óbvia e fértil. Contudo, dar relevo ao que, a partir das nossas pesquisas, constatamos desafia o manejo da escrita formal e a articulação do pensamento fatalmente enviesado pela tradição teórica e epistemológica que nos formou. Ou-

¹ Uma série de regras que estabelece como vestir em determinadas ocasiões.

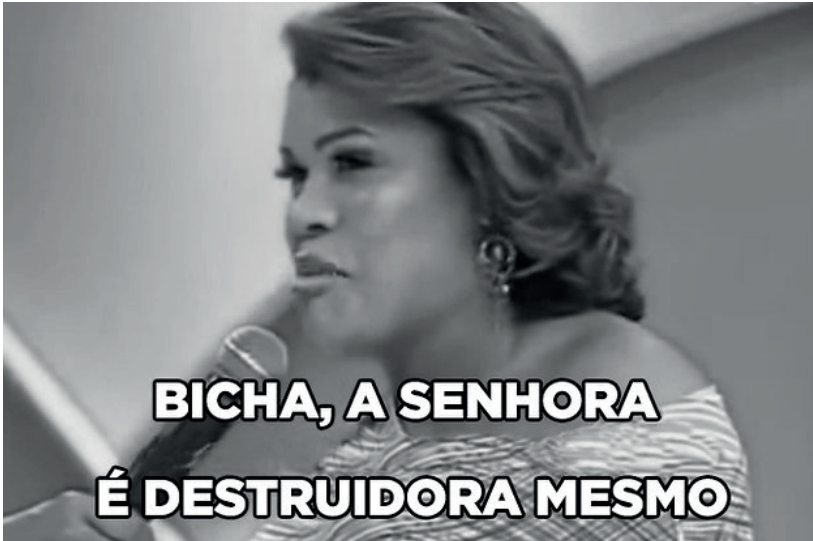
vir, ver, sentir as imagens das juventudes, ao cabo e ao rabo, a centralidade deste texto, nos leva a medir e esgaçar nossas possibilidades e competências investigativas e narrativas. Desafio e risco aceitos, oferecemos o que alcançamos. Ao leitor, o aproveitamento, do que lhe for aproveitável.

Juventude

As juventudes², no plural, fogem às categorizações instrumentais das ciências, surpreendem na ruptura das amarras etárias e transbordam generalizações. Sobretudo quando rompem as regras mais caras à padronização e controle social, centradas no gênero e articuladas por meio da imagem. Se por um lado, a imagem é indispensável às alianças e afirmações tribais, por outro, a imagem também é dispositivo de controle e ordenação. O gênero então é reduzido ao binarismo, homem e mulher, sob a aplicação de códigos imagéticos específicos, que impõe a todos a clausura dentro de padrões mais ou menos universais e o apagamento ou eliminação brutal de sua complexidade. Gênero sempre transbordou à sua nomeação, e na contemporaneidade seus transbordamentos ganham visibilidade inédita e irrevogável em todos os espaços sociais e institucionais. Sobretudo quando diz respeito às juventudes. Jovens evidenciam em suas imagens pessoais a dissidência dos padrões e a plasticidade de seus jocos identitários. Numa espécie de ati-

² Entendemos ser a Juventude uma categoria histórica e cultural em que são posicionados os sujeitos em relação às demais categorias etárias. Seu pertencimento a determinado dispositivo geracional acontece frequentemente de forma problemática, uma vez que a percebemos situada entre a infância e a vida adulta, como posicionada através de seu não pertencimento a ambas as categorias.

vismo visual (MIRZOEFF, 2015), as dissidências juvenis se colocam revertendo as desqualificações e insultos tradicionais de que são alvo os que não respeitam as determinações comportamentais e visuais impostas por conta de sua anatomia de nascimento.



Fonte: youtube.com < Disponível em : <https://www.buzzfeed.com/irangiusti/as-19-bichas-mais-destruidoras-da-internet-de-todos-os-tempo> > (Acessado em 30/06/2017)

A força que a juventude tem de se desviar das cobranças que lhe são impostas faz com que ela se torne muito perseguida e, em muitos casos, passível de todo tipo de agressão, embora ser chamado de viado ou sapatão agora produza em muitos casos um efeito contrário à violência intentada. Essa resignificação de termos que já foram somente considerados agressivos ocorre entre os jovens que estão dispostos a expor sua desistência ao binarismo de gênero, assumir sua forma de existir com jeitos, gírias, vestimenta e desejos não condizentes ao que a heteronormatividade prega como aceitável e correto. O que o discurso conservador tem como

nefasto torna-se símbolo de resistência e poder. Dissidência é, portanto, inseparável da criação de imagens que cada pessoa e cada coletivo segregado constrói nos seus próprios corpos, dando relevo às belezas e cicatrizes que constituem e fortalecem as suas subjetividades.

Nos cotidianos juvenis a rede é vista como principal meio de diversão, socialização e também de embates de imagens e ideias. As diversas imagens produzidas pelos jovens e lançadas na rede são fontes indispensáveis para a compreensão da atualidade e, sobretudo, das realidades das juventudes. Vídeos capturados na rede e editados domesticamente, memes, gifs e *selfies* são novas formas de conversação visual digital. As *selfies*, por exemplo, são a primeira forma para a nova maioria global de se lançar fora do reduzido espaço do indivíduo. E isso é muito significativo. Conforme os estudos apresentados por Mirzoeff (2015) na obra citada,

...o fenômeno da “*selfie*” começou após o lançamento de câmeras frontais de melhor qualidade com o *iPhone 4* em 2010, com outros modelos de telefone seguindo rapidamente. *Selfies* poderiam agora ser tiradas fora de casa ou usando flash sem resultar em um borrão de luz dominando a foto, como as fotos tiradas em espelhos, que eram essenciais na rede social Orkut nos seus tempos áureos de 2004 a 2010. Uma “*selfie*” é agora entendida como uma foto de si mesmo (ou incluindo a si mesmo) que se tira o próprio segurando a câmera no comprimento do braço. Um vocabulário visual padrão para a *selfie* padrão tem emergido. Elas saem melhor se tiradas de cima com o sujeito olhando para cima, para a câmera.

É evidente que a descoberta das possibilidades da rede e das tecnologias de produção e edição de fotos foi acompanhada pelo desenvolvimento da atenção e habilidades do trato com o visual, sobretudo com a imagem a ser registrada pela fotografia. Se uma quantidade gigantesca de pessoas busca obedecer aos padrões estéticos dominantes na elaboração de suas imagens visando objetivos variados, outro grupo de jovens encontrou na rede e no domínio de seus usos um campo de militância estética. Expor na rede seu corpo e suas imagens totalmente opostas ao que pode ser considerado adequado e até idealizado pelo gosto burguês, se tornou um novo modo de luta contra a discriminação de gênero e sexual, de raça e classe. O que é considerado grotesco, indecente, feio e inconveniente se torna padrão estético e arma ironicamente eficiente.

Cultura visual

A visualidade a partir da perspectiva da Cultura Visual pode ser compreendida como um envolvimento entre imagem e contemplador, em que o último tem a papel não só de contemplador, mas, também de criador, editor daquilo que lhe cai aos olhos. Copia, recorta, cola e a repercute para incontáveis novos contempladores aquilo que viu e co-produziu. Obra na qual investe tanto o seu poder de criação quanto seus meios de propagação. A internet e os avanços tecnológicos da comunicação, desenvolvidos na última década permitiu que hoje qualquer jovem, de qualquer parte, campo, cidade, centros e periferias possa criar imagens de si e de outros, viraliza-las e ganhar notoriedade na rede.

O grande número de imagens que as juventudes tem acesso diariamente, e de forma instantânea, vem mudando

cada vez os modos de relação entre ambos. Sem nenhum tipo de pudor, reserva ou temor, as juventudes estão se relacionando com imagens e, em um tempo cada vez mais célere, construindo um novo panorama do que é visualmente aceitável. A imagem que pode circular na rede, criada por meio de aplicativos de edição, dos mais elaborados aos mais simples, envolve a crítica e julgamento de quais imagens e visualidades mereceriam ser compartilhadas. Entretanto, a rede é incontrolável e as juventudes de forma lúdica apostam na contramão de qualquer normatização do design, da arte e de qualquer campo do saber identificado com o gosto burguês.



Fonte: geradormemes.com < Disponível em : <http://geradormemes.com/meme/icluod> > (Acessado em 30/06/2017)

Nosso entendimento sobre a Cultura Visual avançando e considerando sua importância no contexto juvenil e virtual, nos leva a tomar esse campo de questões e saberes, a Cultura Visual, como indispensável para a Educação contemporânea. Entendemos que as imagens, os modos de

ver, desejar ser visto e produzir imagens do mundo, de si e de seus coletivos são recursos indispensáveis para compreender a diversidade com seus matizes e texturas, e entender os processos de resistência, afirmação e dissidência.

Prática educativa

A Cultura Visual vem se tornando, como afirmamos na seção anterior, seguramente relevante na escola do século XXI. Os instrumentos necessários ao diálogo e à elucidação das visualidades que envolvem todos os processos e meios formativos estão presentes e ativos nas imagens juvenis, na produção visual da juventude em rede e também nas suas formas de lidar e envolver socialmente.

As imagens produzidas e que circulam entre os jovens como forma de militância identitária sintetizam suas questões e prioridades. São, portanto, fontes de conhecimento relevantes para problematizar com mais abrangência e profundidade e superar a educação normativa, aquela que não quer ou ainda não consegue ir além dos currículos do século XIX³. O contrapondo que a juventude visualmente militante pode dar a essa educação é, sem dúvida, um outro canal de ensino e aprendizagem sobre seus atuais modos de ser e estar no mundo. Um jovem viada, bicha, sapatão ensina muito sobre o que, mais do que nunca, importa aprender. Sobre a fragilidade das “verdades redutórias e limitadoras” de gênero, sobre

3 Momento em que os currículos foram concebidos e elaborados como parte do regime disciplinar, no que diz respeito tanto aos conhecimentos mobilizados quanto às tecnologias de seu exercício, em prol de um processo eficaz de internalização da norma. Entendemos que seu desenvolvimento sob esta lógica ofereceu as condições de possibilidade para o exercício disciplinar na escola e, por conseguinte, os processos de exclusão a ele vinculados.

exclusão, machismo/covardia e muitas outras coisas, sobretudo, ensina que é possível fugir dos padrões institucionais e ser autor com mais força da sua existência pessoal e dos seus coletivos. O cuidado de si (FOUCAULT, 2002), como obra poética e a vida como obra de arte é o que, antes de mais nada, as imagens das juventudes dissidentes escancaram.

Os jovens aos quais nos referimos constituem parcela relevante da população estudantil. Se a sua relevância não se deve ao número de indivíduos que poderíamos tomar como dissidentes do padrão dominante, se deve, contudo, aos significados que a diversidade implica, sobretudo, na formação escolar. Reconhecer e aprender a conviver com o que é diverso em relação ao padrão dominante, é evidentemente um resultado educacional importante. As práticas educativas não se limitam aos currículos e rotinas pedagógicas oficiais. Diversos momentos e ações formativas acontecem o tempo todo na escola e fora dela, competindo, fortalecendo e contradizendo os saberes oficiais ou o currículo formal.

O momento das pesquisas que deram origem a este artigo é o de intensa disputa entre os defensores da educação como efetiva formação democrática, cuja agenda deve se constituir de práticas voltadas para o convívio produtivo de sujeitos de crenças, culturas e valores diversos, e os partidários de uma pretensa escolaridade destituída da discussão acerca do investimento na compreensão da diversidade como patrimônio coletivo. A despeito do revés das políticas públicas para a Educação, as escolas continuam e continuarão sendo terreno fértil dos encontros que só elas possibilitam. Jovens de origem e condições sociais semelhantes, mas singulares em suas maneiras de receber o mundo e lidar com o acolhimento que lhes contemplam. Assim, na fu-

gacidade do cotidiano uns ensinam aos outros sem necessariamente saber que ensinam e aprendem. Ensinam por meio de seus gestos, o exercício de seus afetos, as imagens pessoais que criam e fazem circular. São códigos inventados, partilhados e enriquecidos a todo instante de convívio escolar. Assim, se dá com as culturas juvenis dominantes em suas tradicionais conquistas de espaço, contudo, ocorre também com as insurgentes, com os mais discretos e os mais eloquentes dissidentes dos padrões hegemônicos ainda dominantes nos currículos oficiais.

Parece que, por mais severas que sejam as práticas normativas escolares, por mais limitada que seja a concepção de gênero, mais hostis aos jovens gays, transgêneros e demais dissidências, e mais blindados que sejam os currículos em relação à diversidade, as práticas educacionais oficiais não conseguem impedir seu atravessamento, neutralização e corrupção em diversos pontos pela vitalidade da presença dos “diferentes”. Diferentes que, de alguma forma, produzem currículos, clandestinos ou não, que a todos, em algum momento beneficiam. Muito embora, saibamos que a afirmação da dissidência ainda é tragicamente arriscada, o que faz fulgurar ainda mais a riqueza das práticas educacionais decorrentes das presenças dos diferentes.

Piruzal

Dara Crislayne, cantora e moradora do Jacaré no Rio de Janeiro, define o piruzal em um de seus vídeos postados em suas redes sociais como “*igual ao está aqui, o fervero, o furdução, o roça roça. Ai significa o que? O PIRUZAL!*”. Dara criou o termo para se referir aos aspectos dionisíacos

das festas que valoriza e frequenta. São, via de regra, bailes Funk, ditos bailes de Favela, que catalisam grande parte da juventude estudantil das escolas públicas populares nas quais desenvolvemos nossas pesquisas.

Piruzal é um termo que remete objetivamente à genitália masculina, ao sexo, o que evidentemente configura indisciplina e inadequação. Sua autora não pretende necessariamente fazer mais uma apologia à condição mítica masculina. Antes, ela, assumidamente autora de sua estética identitária, de travesti, desconstrói, banalizando de forma derrisória, o símbolo irreduzível do macho. Crislayne parece enfatizar a condição feérica do evento por meio de discurso irreverentemente jocoso. Piruzal é a festa arquetípica que retorna, como intervalo fundamental, para que todos suportem a semana seguinte com as rotinas infinitas do aprisionamento do trabalho. Como defende Maffesoli (2005) em seu texto “À sombra de Dionísio”, obra norteadada pelo termo *orgiasmo*⁴. O autor tem esse termo como energia urdidora do que denomina socialidade, os modos e redes de se estar junto e construir o social. Orgiasmo, proveniente do termo *orgia*, implica em liberação, excesso, desregramento, quebra das normas, comportamento anárquico coletivo. Para as arquicivilizações a “orgia” era um ritual festivo, promovido nos intervalos entre a colheita e o preparo do campo para a próxima sementeira, quando se comia e bebia mais que o habitual e todos se entregavam ao prazer. Certamente, um modo de se preparar para a próxima temporada de inevitável e intenso trabalho pela sobrevivência. Na Grécia antiga, tais festas se man-

4 O autor define o orgiasmo como um acontecimento de revitalização dos laços societais, em que predominam os afetos e os erotismos, a favor de uma juntura comum e compartilhada de nossos modos de ser e estar.

tenham e eram consagradas a Dionísio, o irreverente deus da embriaguez e da luxúria entre outras potências. Eroticamento a orgia significaria a quebra da relação afetiva monogâmica pela experiência com parceiros diversos na dinâmica da festa, quando todos estando juntos celebravam o encontro entre pessoas com os mesmos propósitos. Este seria o ponto mais significativo do orgasmo de Maffesoli que entendemos ser o Piruzal, ou mesmo Fervo como também os encontros festivos são denominados por muitos jovens. Transpondo para outros momentos do campo social, a experiência do orgasmo, Piruzal, Fervo, é desfrutar de múltiplas identificações e encontros, é se entregar à diversidade do desejo e a pluralidade dos amantes, que não seriam apenas pessoas, mas modos de se ser o que é, de juntar-se às tribos e estilos, atividades, culturais e etc.. Orgasmo, as juventudes dissidentes nos ensinam, não é ser submisso a um só valor, não estar preso a uma só visualidade, a um só gênero, mas, saber inventar abrigos identitários e linhas de fuga, saber jogar com a camuflagem diante dos perigos decorrentes do conservadorismo hegemônico. Se há um “eu”, é múltiplo, líquido e irreduzível à identidade fixa ou categorizações científicas, religiosas ou legais. O fluxo é a liberdade e autocriação de plasticidade infinita. Conforme o autor citado, à imagem de Dioniso, deus de múltiplas faces, o orgasmo social é essencialmente plural (MAFFESOLI, 2005, p. 11), portanto, se assenta na radical composição da diferença.

Considerações finais

Interrompemos as reflexões e provocações desse trabalho com a esperança de que sua leitura estimule o avanço e eventuais contribuições oportunas à rota iniciada. Assom-

ciar à educação elementos estranhos à cultura curricular oficial foi a nossa aposta. Pensar a emancipação dos sujeitos via a desconstrução de cânones epistemológicos, estéticos e culturais não é estratégia nova, mas, continua útil e necessária. Infelizmente, ao longo das pesquisas que possibilitaram esse pequeno e ambicioso texto, ainda encontramos leitores de Foucault cuja contaminação moral ainda prevalecia diante das insurgências juvenis, diante das afirmações identitárias dissidentes. A indispensável questão “*por que não?*” ainda é insuficientemente utilizada nas práticas adultas nas escolas da vida. E assim, os acontecimentos dionisíacos e suas subversões estéticas, caros à juventude e à consistência das suas formações, ainda são rejeitados pela açodada condenação moral. O mesmo acontece com os jovens que reordenam seus corpos em função de suas poéticas existenciais e em função da absoluta concretude de seus desejos e sentimentos. Nossas considerações aqui se revestem de claro e firme posicionamento a favor dos que enfrentam a falsa homogeneidade das aparências, a violência das designações ditatoriais de gênero, as tábuas de valores estéticos e demais interditos que ferem seus corpos e esfacelam sua dignidade.

REFERÊNCIAS

- CROUZET-PAVAN, Elisabeth. Uma flor do mal: os jovens na Itália medieval. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **História dos jovens 1**: da antiguidade a era moderna. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **À sombra de Dionísio**. Porto Alegre: Zouk editora, 2005

MIRZOEFF, Nicholas. **How to see the world**: an introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more. Nova Iorque: Basic Books, 2015.

WULF, Christoph. **Homo Pictor**: imaginação, ritual e aprendizado mimético no mundo globalizado. São Paulo: Hedra, 2013.

VIDAS (IN)CORRIGÍVEIS, CORPOS QUE (NÃO) IMPORTAM?: EXPERIMENTAÇÕES DA SEXUALIDADE NA INTERPELAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SANDRA MARIA ALEXANDRE DA SILVA

FERNANDO POCAHY

Este texto discute elementos dos cotidianos da/na produção discursiva da “Deficiência Intelectual”. O trabalho toma como lócus privilegiado de enunciação os marcadores de gênero e sexualidade nas experimentações de jovens e adultos, a partir de interlocuções realizadas na cidade de Fortaleza em um Centro Educacional Especializado. Nossa aposta “cartográfica” acompanha alguns fluxos enunciati-

vos da imbrincada gestão familiar, sociomédica e educacional da deficiência, a partir de interlocuções com mães e tias e outras responsáveis por alunas e alunos em seus cotidianos.

Foi desde essa teia discursiva que nos incluímos em uma pesquisa cartográfica e desde onde nos implicamos (LOURAU, 1996, 2004) com diferentes sujeitos, objetos e instituições para acompanhar estratégias estabelecidas por sujeitos aí marcados e acoçados por uma norma (composta por uma grade de intersecções a compor a deficiência como diferença *letalizável*). Buscamos assim acompanhar algo das negociações que se estabelecem nos termos dos (im) possíveis que se impõem no campo minado entre a gestão familiar, sociomédica e educacional da sexualidade de jovens e adultos marcados como deficientes ou especiais.

O que tínhamos em experiência sobre a sexualidade desses jovens e adultos era quase nada até que nos (re) embrenhássemos nesse campo¹, a partir e interlocuções teórico-metodológicas com os estudos de gênero e sexualidade (LOURO, 2001). Mesmo que um de nós – a primeira autora – estivesse já há mais de 20 anos empenhada no trabalho com a/na ‘deficiência’, o olhar desviava, não por desatenção, mas justamente pela tensão que gênero e sexualidade sempre impuseram ao campo educacional e muito mais diante da marca da ‘deficiência’. A sexualidade, até então, era vista como apenas um assombro episódico e até mesmo “natural”, muitas vezes um incêndio a ser apagado pelas educadoras.

1 A primeira autora do texto atuou durante muitos anos no campo e, apesar de atenta às questões de sexualidade, não havia até então sistematizado um conjunto de problematizações. Esse rearranjo deu forma à sua dissertação de mestrado em psicologia na Universidade de Fortaleza. O trabalho foi orientado pelo segundo autor.

Mas foi justamente nossa entrada de campo desde esses 20 anos e mais de experiência que nos permitiu certa facilidade na conversa certa proximidade ‘autorizada’ por uma implicação agora ainda mais inquietante: a sexualidade não mais apenas como urgência ou como mais um fardo familiar, mas como uma questão central na produção do cotidiano educacional. Nossas interlocutoras – mães e outras responsáveis – nos ajudam aqui a produzir e ampliar o modo de ver-pensar-viver a experiência cotidiana da educação onde a sexualidade passa a ser um atravessamento importante na educação especial.

Como tínhamos contato com algumas mães por nosso histórico institucional, poucas não dispensam a oportunidade de falar sobre as peripécias dos/das filhos/as envolvendo “esses assuntos indomáveis”. Assim, no Centro Especializado onde realizamos a pesquisa, não foi difícil contar com a disponibilidade de muitas mães para um pouco de conversa.

No entanto, cabe ressaltar, a instituição era em si mesma falante, tudo no Centro parecia contar suas próprias histórias – inscritas nas salas, corredores, quadra, fotos e causos cotidianos. A sexualidade, nesses termos, deita-se com a ideia do dispositivo, como depreendemos de Foucault (1988). Restava incitá-la então agora falar como dispositivo nos termos de uma problematização (pensar como se ofereceu como questão do/no cotidiano), enunciar sua voracidade em tutelar e gerenciar os supostos sujeitos (in)corrigíveis (jovens e suas famílias).

Na varanda do Centro os diálogos se sucediam quase sempre de forma descontraída. Pululavam ‘alegorias’ cotidianas de cada uma (mães e tias). O desejo de em falar desse assunto tão presente nos seus cotidianos domésticos, mas assombrado na cena institucional. É a partir desse contexto interpelado pela cultura local e a moralidade científica e reli-

giosa que o cerca (especialmente pela marcação cristã forte no Estado do Ceará) onde buscamos uma aproximação para espichar a conversa sobre as experimentações desses/as jovens e adultos matriculados/as no Centro Especializado.

Cavocamos um pouco mais a ferida da diferença. Certamente com a anuência e o respeito que a análise de implicação e os desafios de pensar a ética como prática reflexiva da liberdade (FOUCAULT, 1985) nos interpelam na feitura da pesquisa.

Nosso objetivo foi inicialmente problematizar algo em torno da tutela da sexualidade do sujeito narrado deficiente intelectual, a partir das experimentações cotidianas de familiares e amigos e na sua intersecção com os enunciados da gestão familiar, sociomédica e educacional. No entanto, nosso encontro com mães, tias e outras responsáveis pelos/as jovens e adultos/as frequentadores/as do Centro nos jogou para uma posição de escuta outra... Não para o lamento, não totalmente para a avaliação ou o enunciado em sua trama, mas para o sensível e a força de um grupo de mulheres e de famílias que, a despeito dos constantes julgamentos sociomédicos e educacionais, teciam em seus cotidianos o (im)possível da vida... desviar a diferença da sua marca letal. Mesmo que para isso tropeçassem nos ideais regulatórios de gênero e sexualidade – que habitam suas vidas.

Mas estavam lá, fazendo uso de uma noção de sexualidade e de práticas de gênero que em si mesmas desafiavam a tutela da anormalidade da deficiência intelectual. Paradoxalmente o jogo da tutela se encontrava com o desejo do direito a desejar... Percorremos o (im)possível com elas, sitiadas em uma cidade que marca e fere a diferença.

Os dias transcorriam em meio a uma efervescência incomum decorrente das festividades que celebravam os

jogos da Copa Mundial de Futebol (2014). Mesmo assim, seguimos com os preparativos para os contatos mais pertinentes ao estudo, que iam se ajeitando naquele lugar.

Era o ano de 2014, a Copa do Mundo não foi nossa. A cidade tampouco o era.

Quando retornamos ao Centro nos dias que se sucederam a essa primeira etapa da pesquisa não tínhamos tanta ideia de que iríamos encontrar desafios impostos desde fora para as interlocuções. O fato de Fortaleza sediar alguns jogos da Copa Mundial de Futebol impôs a reorganização dos calendários escolares, complicando um pouco mais ainda a vida de muitas famílias... e bem menos, muito menos, a nossa vida. O fluxo era cortada por uma imposição moral de circulação, conseqüente higienização da cidade. A diferença que ficasse escondida, sitiada, lemos nos escancarados incentivos governamentais – com uma série de feriados, etc.

Mas entre um calendário arbitrariamente redefinido, seguimos nossos passos. Elas e nós. Os primeiros diálogos apresentaram-nos pistas que de alguma forma guiaram o percurso da pesquisa. Nossa primeira interlocutora chama-se aqui Dona das Dores e ela já nos aguardava com suas histórias na mesma semana em que nos aproximamos do Centro. Ainda acalorada, nossa conversa começou a deslizar sorratamente para os arrombos do desejo. E os relatos desabrochavam cada vez mais intensamente, entoados por sua voz afável que encantava ao enunciar os desejos que acalentava para o filho - Francisco. E, por mais paradoxal que se possa imaginar o que ela e sua família compuseram para dar conta do filho, suas interlocuções partilhavam positivamente a sexualidade.

Dona das Dores conta que “Francisco nasceu em Fortaleza, ia ser de parto normal. Mas não foi. Ele não seria meu

primeiro filho, mas o caçula.”². Ela expôs que o parto não foi fácil, apesar da experiência que já tinha com o nascimento de outros filhos. Muitas horas já haviam decorrido sem que o esperado acontecesse - o nascimento do Francisco (o nome do filho já estava previamente determinado). Em razão dessa situação, não sendo mais possível aguardar, fez-se uma intervenção cirúrgico-cesariana para garantir a sua vida e o bem-estar do bebê.

Dois dias após o nascimento dona Das Dores é surpreendida com a informação de que seu filho havia sofrido uma anóxia perinatal resultante da falta de oxigenação cerebral durante o percurso do nascimento e que provavelmente resultaria em danos neurológicos. Em seu relato observa que não entendeu bem o significado do que os médicos lhe disseram. Mas o tempo lhe revelaria a abrangência dessa situação.

A mãe não tinha a menor ideia do que a esperava a título de consequências. As dificuldades eram muitas e os recursos eram poucos. Francisco necessitava de remédios, roupas, alimentação e visitas constantes a médicos e a instituição clínico-escolar e o dia a dia dela exigia-lhe que trabalhasse fora e ao mesmo tempo cuidasse do filho. Naquele momento decidiu que se dedicaria ao contexto do lar e à criação dos/as filhos/as, especialmente de Francisco, enquanto seu esposo se ocuparia de prover as necessidades da família. Em uma conversa com o seu esposo toma então a difícil decisão entre ser cuidadora do filho e ao mesmo tempo dos afazeres do lar ou continuar trabalhando fora. Com todas as implicações decorrentes do seu afastamento do trabalho, como a redução dos re-

² As conversas foram produzidas em 2014.

cursos financeiros e a dependência do salário compensatório federal – o Benefício de Prestação Continuada (BPC) –, ela decide dedicar-se ao filho, fica em casa.

Francisco crescia apresentando dificuldades para aprender a andar e a falar e, logo depois, para ler e escrever. Das Dores não sabia como fazer para melhorar sua vida, era tudo muito difícil, a escola especial era longe da sua casa, a escola dita “normal” não o recebia e ele tinha poucos amigos. Aquela situação era de tristeza. Contudo, Francisco parecia não se importar muito com o que o mundo lhe oferecia, falava com dificuldade, mas, na medida em que crescia, relatava para a mãe seus desejos e o sonho de um dia casar-se e ter muitos filhos. A mãe afirma, de forma marota, que ele “se engraça das meninas desde cedo”.

Dona das Dores lembra-nos de algumas “peripécias” que envolvem Francisco e o pai dele quando estavam em uma casa de massagem e também do dia em que Francisco pôde ir para a escola de mãos dadas com a namorada, uma jovem de sua mesma idade com quem foi autorizado a “ficar” pela família da moça. Fala com desembaraço. É o jeito, é como a vida anda.

Isso a deixava de certa forma feliz, em razão do carinho que sabia que ele nutria por pessoas, mas ao mesmo tempo a enchia de preocupação porque estava ciente de que Francisco não tinha como casar. Para ela “Francisco não dá conta de uma mulher, ele nem se sustenta, como vai alimentar uma família, eu tinha que tirar isso da cabeça dele”. E acrescenta: “Meu filho é muito bom, mas não pode se casar”.

As ideias presentes na conversa podem até se encontrar aqui com discursos limitantes, estereotipados e carregados de determinações típicas das artimanhas excludentes que incapacitam o sujeito narrado deficiente

intelectual, especialmente os jovens, para analisar suas vidas e expressar seus sentimentos, o que querem e desejam para si. Mas optamos por outra rota, considerando que, ao mesmo tempo, no âmbito desses discursos também se desconsideram suas opiniões e necessidades que, por sua vez, estão implicadas na ausência de propostas e programas de saúde acerca de sua sexualidade e, de maneira geral, de educação para a sexualidade, deixam a mãe e a família com todo o ônus da questão. Resta lidar com o que se tem, com os elementos e com as bricolagens possíveis que a cultura permite, reinvenções cotidianas.

Dona das Dores continuava a falar de maneira mansa e parecia elaborar cada frase que iria dizer. Percebíamos em cada expressão do seu rosto a vontade de que seu filho realmente pudesse realizar o sonho de ser pai, ciente de que isso ocorreria naturalmente “não fossem suas limitações”.

Questionada sobre os impeditivos que poderiam então limitar Francisco no exercício de sua sexualidade e na constituição de uma família, dona Das Dores inicialmente não conseguia pensar nenhum obstáculo e como se na verdade nada o impedisse; no entanto, em alguns momentos da prosa deixou entrever que esse filho não ia ser amado por ninguém devido à sua “condição”: “Ele diz assim: meu sonho é casar e ter filhos, eu falo pra ele, você sabe muito bem que nunca vai casar [...]”. Indagada sobre o porquê dessa negativa, ela dispara: “Tu achas que uma pessoa ‘normal’ ia querer aceitar uma pessoa com problemas, claro que não. [...] Ele toma remédios, ele não trabalha, essas coisas que todo mundo faz pra viver.”.

O argumento acima evidencia a posição tutelar da sexualidade do sujeito marcado deficiente, especialmen-

te através da gestão e vigilância efetiva permanente que sobre eles/elas recai. As prescrições cautelosas e medicamentosas utilizadas para o seu controle reforçam a força do discurso médico e jurídico sobre a deficiência. Ainda que haja certa disposição familiar no que diz respeito aos seus desejos e vivências afetivas sexuais como parte do seu desenvolvimento, como acredita a mãe de Francisco, não há enfrentamento social maior nesse sentido e “as falas” (o que os outros dizem sobre ele) terminam por validar e reforçar práticas de in/exclusão no exercício da sexualidade. Bem como apoiar e colaborar com os discursos já existentes (de professores, médicos, psicólogos e outros) destinados a adequar o comportamento do sujeito ao que preconizam as estruturas institucionais, à gestão do risco.

Para dona Das Dores a sexualidade faz parte do desenvolvimento de seu filho e não se justifica o isolamento afetivo e sexual dele, muito embora todas as coisas coadunem para isso, razão pela qual ela ousa, conjuntamente com a família, permitir a Francisco viver experiências afetivas como outros jovens da sua idade.

Para Bastos e Deslandes (2012, p. 1032) o não exercício da sexualidade na deficiência intelectual está implicado de forma preconceituosa à ausência de compreensão sobre os sentidos e as possibilidades desses jovens e adultos:

O senso comum afirma que esses adolescentes “não têm sexualidade”, ou que a têm de forma exacerbada, não controlada. Com muita frequência, são indisponíveis ao adolescente e sua família informações claras sobre o tema, por se tratar de um assunto ainda envolto pelo desconhecimento e por preconceito.

Com o filho de dona Das Dores as vivências afetivas sexuais, que ela considera como parte importante da vida de qualquer ser humano, as coisas contradizem os ditames: “Ele namora, ‘fica’, transa, não me importo, ele existe.” E a família conduz o processo como um procurador da sexualidade, informando as experiências do filho a partir das compreensões próprias que elaboram sobre o que seria a sexualidade de um jovem rapaz. É nesse sentido, pois, pelo ouvir das vozes, das histórias de vida, dos risos constrangidos ou não que nos propusemos a cartografar essa “zona de inabitabilidade” que aloja o sujeito no limite do domínio sociomédico e educacional e do repúdio e/ou comiseração social, ancorando sobre ele o temor da sua identificação como um monstro ou, quando não menos violento em termos de representação: um sujeito incorrigível. Talvez o empenho da mãe realize importante enfrentamento, mesmo que ela e sua família flertem com a complexidade da tutela e não poucos impasses normativos.

De nossas outras interlocuções, evocamos a partir de agora a conversa com Dona Flor e Dona Raimunda, para quem casar implica o cuidado de manter os olhos postos apenas no parceiro e no trabalho, representações situadas no campo (hetero)normativo de nossa cultura:

Margarida, a gente não faz isso não, quando a gente namora um rapaz fica só com ele, Margarida. Você não é assim, Margarida, como é que você quer casar, vai deixar seu marido no canto e vai olhar outro, isso vai dar confusão, Margarida, assim você não pode casar. (Dona Flor, mãe de Margarida, 25 anos).

Para Dona Raimunda, o casamento envolve o cuidado com o sustento da família, que pressupõe o trabalho. Em seu

relato sobre a postura de João, assim expressa: “quando falo que ele deve trabalhar, ele fala assim: trabalhar não, o pai me dá dinheiro... como eu posso achar que ele vai cuidar dessa situação de casar, como ele vai cuidar de uma mulher?” (Dona Raimunda, mãe de João, 25 anos).

Uma terceira assente no tocante ao casamento, Dona Maria do Socorro:

Eu aceitaria se fosse uma pessoa direita, uma pessoa que cuidasse dele, uma pessoa boa, se ele quisesse mesmo eu deixaria aqui em casa, sabe por quê? Aqui eu via o que estava acontecendo com ele e com ela, essas coisas assim de casa mesmo, mas não tem impedimento, não. (Dona Maria do Socorro, mãe de Leandro, 30 anos).

Para as interlocutoras, aos/às seus/suas filhos/as é permitido namorar, casar, desenvolver laços afetivos, entretanto, torna-se indispensável o (com)partilhar responsabilidades do cuidado pessoal de si e do/da outro/a como mérito para a conquista da vida afetiva/sexual. Observamos que essa relação de cuidado não se restringe só ao âmbito socialmente instituído, ela se situa também no exercício cotidiano do caráter moral que está implicado nos relacionamentos mantidos nas famílias. Nesse sentido, saber cuidar de si é tão importante quanto cuidar dos/as outros/as, discurso inspirado num resquício dos padrões estabelecidos pela educação que regem o comportamento das interlocutoras em relação às suas próprias vivências afetivas.

Verificamos inicialmente que para algumas interlocutoras, o corpo enquanto estatuto natural e biológico (GOELLNER, 2010) pode ser usufruído sexualmente pelos filhos e filhas; no entanto, pudemos acompanhar em suas conversas que quando esse corpo se apresenta como su-

jeito historicamente constituído para (con)viver com outros/as em relacionamentos culturalmente narrados como “sérios” (namoro, casamento), os imperativos culturais emergem e impõem o seu deslocamento para um espaço em que se evidencia a (in)visibilidade desse exercício, considerando-se os impeditivos que circundam esse corpo como um corpo incorrigível.

É o que se pode acompanhar desde a interlocução com Dona Roberta, mãe de Bruno (20 anos): *“Agora eu estou assim porque ele só pensa em namorar, - mãe, quero uma namorada -, eu digo: filho, agora, não [...], e agora? o que eu faço, eu não estou preparada, não”*.

Ela não consegue pensar nessa possibilidade para o filho com 20 anos em decorrência de suas convicções sobre independência, sobre corpo e sexualidade:

O crescimento dele sempre foi maravilhoso, o comportamento também, ele não é gordo, tem o corpo bom, eu lutei muito pra ele ficar desse jeito, onde tem esporte eu estou levando [...] os Downs são gordinhos, e ele não é.

Os argumentos parecem informar o desconforto da mãe com a possível obesidade do corpo do filho tanto no que tange à constituição genética da síndrome de Down quanto em um relacionamento afetivo no qual o filho não pode estar. Acrescenta ainda: *“na escola as meninas [refere-se às professoras] falam que ele tem um chameguinho com uma meninazinha lá, mas é só na escola mesmo, coisa de criança, mesmo”,* não dão sentido ao corpo para práticas afetivas.

Entender o corpo esbelto como significado de saúde, beleza e bem-estar implica desconforto com aqueles que estão para além da sua configuração dita normal, revelando-se também como um produto no qual a cultura imprime

suas marcas de tempos e tempos, de geração em geração (GOELLNER, 2010).

Destacamos também o que dona Maria, mãe de Luan, 29 anos, diz a respeito:

Uma vez ele se apaixonou por uma mocinha, andavam de mãos dadas, aos beijos [...], ele gostava muito dela, depois ela ficou só amiguinha dele, ela era “normal” e tratava ele como se fosse “normal” também, mas não deu certo, não.

Percebemos as desarmonias postas pela intersecção sociocultural entre os corpos estabelecidos pelos padrões dominantes na sociedade e os dos sujeitos ditos deficientes (mesmo que essa marca seja em alguns casos imperceptível pela superfície corporal ou corporalidade), esses descaracterizados como sujeitos pelas marcas dos estereótipos que carregam e a sua pouca inserção em relacionamentos afetivos.

Dona Consolação, mãe de Antônio (25 anos), nos diz: “tinha que ser assim, ela e a mãe dela, e ele, meu filho, então a gente vai dividindo um pouco com vocês e um pouco comigo”.

Dona Felicidade, mãe de Leandro (30 anos), acrescenta: “Eu poderia até permitir se fosse todas famílias juntas”.

Dona Margarida, mãe de Flor (25 anos), não permite o compartilhar do relacionamento devido aos valores morais religiosos profundos da família.

Para dona Socorro, mãe do Luciano (31 anos),

Eu prefiro que eu cuide dele e dela, sabe por quê? Aqui eu via o que estava acontecendo com [eles], justamente pra saber o que ela fazia pra ajudar ele, como cuidava dele, essas coisas assim, mas não tem impedimento, não.

As falas enunciam não somente a vontade de compartilhar um relacionamento em busca da felicidade para os filhos e filhas. Pensam ainda no cuidado que se expressa nessas vi-

das, além do medo de uma provável violência doméstica (sexual, física ou psicológica) como parte desse cotidiano.

Por fim, e por mais paradoxal que possa parecer, as famílias (com)partilham de maneira positiva essas experiências afetivas/sexuais. E, ainda não lhes resulte dessas atitudes o cumprimento oficial de um *status* de relacionamento, elas são reais no cotidiano de cada família aqui representada, devidamente reconhecidas como parte integrante do desenvolvimento e da sociabilidade desses sujeitos para com outras e outros, a fim de estabelecerem vínculos, destacando o que mais parece adequado ou não às famílias.

Dessa conversa com mães e tias acompanhamos expectativas em relação aos aspectos afetivos/sexuais dos seus filhos e filhas como construções importantes no processo de ressignificação de suas identidades sociais, quase sempre interpeladas como abjetas, anormais. Por mais que os discursos inclusivos se apresentem e que certas síndromes não indiquem comprometimentos severos, ainda assim os sujeitos vêm sendo marcados de forma letal no jogo da diferença.

Viver a sexualidade como um exercício cotidiano e parte da vida parece tornar esses jovens e essas jovens e seus familiares um pouco mais próximos de certa inelegibilidade, afastando-se da marca da anormalidade e abjeção (BUTLER, 2000). Esse movimento envolve a valorização dos sentimentos, bem como o entendimento de sua manifestação como parte essencial da vida, exercício e prática comum a todos e todas. É isso pelo menos o que vivem e dizem essas mães.

Observamos a relevância das histórias das interlocutoras e as construções discursivas por elas produzidas com o objetivo de trazer à reflexão algumas dessas produções. Inicialmente identificamos a construção de certa solidarie-

dade, marcada pela compreensão e acolhimento das famílias nas quais o sujeito habita a vida desejante e desejada - produzindo não só o fortalecimento dos vínculos afetivos, mas a reciprocidade desses/as filhos/as. Uma vez que a família se reconhece no papel de sujeito da sua própria sexualidade, no instante em que anuncia ser a prática da sexualidade parte da formação dos/as filhos/as, novos sentidos vão se produzindo e alguma agência passa a ser evidenciada.

Nesse contexto, ao serem interpeladas sobre a sexualidade dos/as filhos/as, as interlocutoras relataram os vários aspectos socioculturais que permeiam essas experiências de sexualidade em seus lares. Durante as interlocuções o discurso mantém-se com alguma margem de recusa a certa norma, muito embora estivessem carregadas de limitações impostas por questões históricas e sociais constituidoras de uma narração do outro (o diferente) coo sujeito incorrigível e com poucas possibilidades sobre si mesmo. Nosso encontro com suas mães apontam alguma possibilidade de reversibilidade diante dessa norma e interpelação abjeta. Por certo, flerta-se com outras normas... E talvez não tenhamos tido o tempo suficiente de conversar um pouco mais sobre essas danações da vida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Olga Maria; Deslandes, Suely Ferreira. Sexualidade e Deficiência Intelectual: Narrativas de Pais de Adolescentes. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1031-1046, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado:**

pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: O Cuidado de Si**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal. 1988.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984/556>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União de 7 de julho de 2015. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República.

LOURAU, René. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984/766>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

A DESPATOLOGIZAÇÃO DAS IDENTIDADES TRANS

BENJAMIN BRAGA DE ALMEIDA NEVES

Em meados do século XIX, dois campos de conhecimento, médico e jurídico, tiveram que refazer suas práticas e renovar seus conteúdos. Haja vista que o saber médico requisitado pelo Estado Moderno se incorporava a um tipo de política científica que tinha como objetivo o controle dos comportamentos, a homogeneização dos hábitos e a reafirmação das funções simbólicas e ideológicas da justiça criminal e do judiciário (CANCELLI, 2001, p. 31). A justiça se viu então obrigada a ceder, cada vez mais, espaço a um tipo específico de saber médico, pois dependia dos laudos médicos para formalizar com segurança as sentenças aplicadas aos “supostos criminosos/criminosas”.

Quando pensamos na população transexual brasileira e na sua busca por cuidado em saúde e direitos civis, sabemos que ela está intrinsecamente ligada à vontade e à autorização médica-fascista. A justiça brasileira por sua vez, em uma nítida disputa de poderes, é ainda dependente do discurso médico e raramente concede, por exemplo, retificações de nome e de gênero de pessoas trans, quando estas ainda não realizaram todas as etapas exigidas pelo processo médico transexualizador para se tornarem então cidadãos/cidadãs de direito.

Há cem anos, o sexólogo alemão Magnus Hirschfeld (1868-1935) estabeleceu os fundamentos para uma exploração científica dos grupos trans com observações acerca do “terceiro sexo”, dos “estados sexuais intermediários” e também sobre “travestismo” (HIRSCHAUER, 1999). Os estudos do sexólogo se referiam a homossexuais, mulheres lésbicas e pessoas trans que ele definia como “estados sexuais intermediários” e não como desviantes ou anormais.

Seus estudos científicos e o seu conceito de estados intermediários nos mostra uma multiplicidade de variações de expressões de gênero. Essas múltiplas formas de expressões de gênero representam um modelo alternativo ao discurso médico heteronormativo ocidental fascista que contribui para a criminalização, patologização e que causa um grande sofrimento social aos indivíduos pertencentes a um dos grupos acima mencionados.

Os conceitos de “mudança de sexo” e de cirurgia de mudança de sexo existiram muito antes da expressão “transexual” fazer parte do vocabulário médico. Porém, a existência de pessoas trans em muitas culturas e épocas históricas é conhecida e anterior a esses conceitos, como bem nos

reporta Leslie Feinberg em sua obra intitulada *Transgender Warriors* (1997).

A partir da segunda metade do século XX, a Medicina e as ciências psi (Psiquiatria, Psicologia e Psicanálise) contribuíram para a construção do dispositivo da transexualidade. Essas áreas atuaram como saberes e práticas únicas nas definições dos aspectos que envolviam esses sujeitos, seus corpos, sexo e orientações sexuais.

Para estudiosxs como Bento (2008), Arán, Murta e Lionço (2009), entre outrxs, as múltiplas maneiras de viver a transexualidade e a travestilidade colocam em questão, mesmo sem intenção, as normas de gênero que regem nossos conceitos de sexo, gênero, e, no limite do humano, explicitando a sua fluidez e a sua transitoriedade (LEITE JR, 2011, p. 220).

Fato é que, apesar das diversas análises críticas que vêm se consolidando no campo de estudos acadêmicos sobre as experiências trans, e sobretudo, o movimento mundial em prol da despatologização das identidades trans, no contexto brasileiro ainda vigora a interpretação patologizada dessas vivências. Essa interpretação patologizada das vivências trans*, em qualquer recorte geracional, ou seja, considerando crianças e/ou adolescentes trans*, assim como pessoas trans adultas e idosas, todas as diferentes gerações sofrem consequências ou passam por diversos constrangimentos e situações de discriminações por serem lidxs na sociedade como pessoas “doentes”.

Devido a um conjunto de acontecimentos como avanços médicos tecnológicos e a liberação sexual, houve uma redefinição dos conceitos de sexo e gênero no meio científico. Com os estudos de Harry Benjamin (1966), John Mo-

ney (1969) e Robert Stoller (1973, 1982), especificidades da transexualidade foram esboçadas e novas teorizações acerca desta foram delineadas.

Somadas ao progresso da biologia e da viabilidade técnica para (re) adequação do corpo à identidade de gênero, a experiência trans foi deslocada de uma experiência de construção de si única para um problema médico-legal reconhecido e passível de tratamento.

Diante desta nova configuração, as *redesignações sexuais* passaram a ser inseridas em processos terapêuticos formais e seus procedimentos foram normatizados. Diversos centros transexualizadores foram criados, assim como protocolos de atendimento com base nas definições de Harry Benjamin.

No ano de 1973, Norman Fisk fundamenta uma nosografia psiquiátrica para o “transexualismo”, baseada num autodiagnóstico. Quatro anos mais tarde, essa condição é incorporada à categoria psiquiátrica de “Disforia de Gênero” que incluía outras “doenças” ligadas à identidade de gênero. Esta nomenclatura significa uma insatisfação decorrente da discordância entre o sexo biológico e a identidade sexual de um indivíduo e sugere como única possibilidade de “tratamento” a realização da cirurgia de conversão sexual e a utilização de hormônios (MURTA, 2008).

No ano de 1980, esta condição foi adicionada ao manual diagnóstico psiquiátrico DSM III (Manual Diagnóstico e Estatístico das Desordens Mentais). Desde 1993, pela Classificação Internacional de Doenças (CID -10), as pessoas transexuais apresentam um Transtorno de Identidade Sexual (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1993) e em 1994, com a publicação do DSM IV, o termo “transexualismo” foi substituído por “Transtorno de Identidade de Gênero”.

No ano anterior à revisão do último manual, havia mais de 100 organizações e quatro redes internacionais na África, Ásia, Europa, América do Norte e do Sul engajadas na campanha pela retirada da transexualidade do CID e também do DSM V. De acordo com Bento & Pelúcio (2012, p. 537):

As mobilizações se organizam em torno de cinco pontos: 1) retirada do Transtorno de Identidade de Gênero (TIG) do DSM-V e do CID- 11; 2) retirada da menção de sexo dos documentos oficiais; 3) abolição dos tratamentos de normalização binária para pessoas intersexo; 4) livre acesso aos tratamentos hormonais e às cirurgias (sem a tutela psiquiátrica); e 5) luta contra a transfobia, propiciando a educação e a inserção social e laboral das pessoas transexuais.

As reformas publicadas pelo DSM-V no ano de 2013 causaram muitas discussões. Várias patologias foram retiradas, acrescentadas ou mesmo modificadas e reategorizadas. Em seu novo manual, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) modificou o termo “transtorno de identidade de gênero” para o termo “disforia de gênero”, um termo que expressa o sofrimento causado pela “incongruência marcante entre o sexo de nascimento e a expressão de gênero atribuída.” De acordo com a Associação, o objetivo da mudança foi de oferecer um “tratamento” sem estigmatizar os pacientes como tendo um transtorno mental. No entanto, tendo em vista essas reformas, Sampaio e Coelho (2013, p. 9), nos chamam atenção para o fato que:

De acordo com o Movimento Ativista, a Associação Psiquiátrica Americana aprovou a remoção, do DSM V, do “Transtorno de Identidade de Gênero”, propondo usar o diagnóstico de “Disforia de Gênero”. Algumas pessoas vêem nessa alteração um passo importante para a despatologização. Porém, ativistas trans de todo o mundo lutam pela retirada de tais classificações dos manuais de psiquiatria, afirmando que as identidades trans não são uma doença, lutando, assim, pelo direito de decidirem autonomamente sobre seus corpos. “[...] a necessidade de uma avaliação psiquiátrica e um acompanhamento regular de candidatos à modificação corporal do sexo impõe uma adaptação a modelos tradicionais de masculinidade de feminilidade”, o que exclui a diversidade dessa experiência e revela uma obstrução do direito à autodeterminação (AMARAL, 2011, p. 84). (SAMPAIO e COELHO, 2013, p. 9).

Conforme o que foi mencionado acima, percebe-se que a relação entre a Psiquiatria e as pessoas trans é complexa. Primeiramente, o/a médico/médica ocupa uma posição hierárquica dentro dela. Quando um/uma pessoa trans o/a procura, ela deve saber de antemão que não terá voz ou discurso. Não caberá a ela, que está em “tratamento”, elaborar ou revelar nada que lhe esteja acontecendo ou que deseje.

Este privilégio da fala pertence somente à Psiquiatria, que acaba funcionando basicamente, dentro deste dispositivo, apenas como um instrumento fascista de controle social. A maneira como este dispositivo foi implantado é ine-

rentemente autoritária e excludente, pois se impõe a todos/todas e exclui a possibilidade de existência de outras experiências possíveis. A impressão que se tem é a de que para a experiência do/a “transexual verdadeiro/verdadeira” ser crível, é preciso negar todas as outras formas de existência. Se a pessoas cisgêneras também fossem perguntadas sobre como se sentem ou se definem enquanto pessoas no mundo, será que encontraríamos respostas iguais? Se entre pessoas cisgêneras encontrássemos respostas similares e distintas, estas as deslegitimariam enquanto pessoas *cis*? Por qual motivo exatamente essa experiência é diferente para as pessoas trans?

A Psicologia, como campo científico, compartilhou historicamente um entendimento sobre a sexualidade ligada ao modelo biomédico, associando a ideia do sexo, a diferença entre órgãos genitais, bem como ao conceito de normalidade. Apenas por volta da década de 80 que os aspectos culturais e históricos em torno do sexo passaram a ser incluídos nas teorias e entendimentos nesse campo científico.

Tendo em vista esses discursos dominantes, pode-se compreender que a transexualidade seria um reflexo da relação entre conhecimentos demarcados por relações e práticas de poder, as quais instituíram uma tipologia do sexo e da sexualidade sobre os corpos, conceito este que permitiu a legitimação deste modo de estar no mundo como um fenômeno médico-psiquiátrico.

No Brasil, a partir de esforços dos movimentos sociais por melhores condições para o segmento LGBT e da defesa dos direitos humanos no campo da diversidade sexual foram desenvolvidas políticas públicas que acolhessem as necessidades e peculiaridades dessa população como, por

exemplo, o Programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004, reafirmado pelo Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT's em 2009. De acordo com o Ministério da Saúde, a orientação sexual é um dos determinantes do estado de saúde do indivíduo, pelo fato de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais estarem expostos a ofensas, danos entre outros agravos que decorrem da exclusão social, como por exemplo, o desemprego, a miséria, etc. (Grupo Arco Íris, 2010)

No campo da Transexualidade, de acordo com esses esforços políticos mencionados, foi lançada em agosto de 2008, a Portaria nº 1707 do Ministério da Saúde sobre o Processo Transexualizador. Esta Portaria garantiu a cirurgia reconhecida pelo Conselho Federal de Medicina como um procedimento de alta complexidade no Sistema Único de Saúde (SUS). Alguns meses depois, a Portaria nº 457, também de 2008, foi instaurada para organizar os serviços e procedimentos associados ao Processo (BRASIL, 2008)

Para que uma pessoa trans se *candidate* à cirurgia de *redesignação sexual*, passa a ser indispensável que a instituição de saúde contenha o registro com todas as informações do/da *paciente*, desde sua identificação pessoal, histórico clínico até dados a respeito de sua avaliação médica, psiquiátrica e psicológica. Informações acerca das etapas do procedimento, caracterizado por tratamentos clínicos, hormonais, metabólicos, nutricionais, psicológicos, cirúrgico, evolução, alta hospitalar e acompanhamento posterior, também devem ser declaradas (BRASIL, 2008).

Nessa batalha por direitos a sua própria construção e a sua saúde, a pessoa que busca readequação cirúrgica pelo SUS é obrigada a realizar terapia psicológica durante um período

mínimo de dois anos, realizar análises de laboratório e fazer uso de hormônios e ainda evidenciar um comportamento coerente com o gênero desejado (BENTO e PELÚCIO, 2012).

Segundo Lionço (2009), o/a psicólogo/psicóloga, incluído/incluída e participante da equipe multidisciplinar do Processo transexualizador, deve estar atento às diretrizes deste processo e também responder a Resolução nº 001/99 do Conselho Federal de Psicologia (1999) que normatizou a atuação desses/dessas profissionais em interface com a sexualidade. O conteúdo desta Resolução implica que o conhecimento dessa ciência está a favor das reflexões críticas em relação ao preconceito, igualmente ao de não praticar atos que corroborem com a patologização do gênero. A atenção deve estar voltada de forma a não contribuir para um atendimento coercitivo, combatendo a discriminação e o estigma sofridos por aquelesxs vistxs com fora da heteronormatividade.

Recentemente a psicologia parece estar mais preocupada com a decisão do juiz federal da 14ª Vara do Distrito Federal, Waldemar Cláudio de Carvalho (2017), que pressupõe que profissionais da psicologia possam ou não “tratar” quem se sente “doente” de sexualidade ou gênero, do que ampliar e rediscutir a despatologização no Brasil com os movimentos sociais, usuárixs dos centros “transexualizadores” e seus/suas responsáveis, quando menores de idade, e com alguns/algumas acadêmicxs trans.

Diante do momento histórico político golpista que estamos vivendo, de cortes de direitos básicos, especialmente na saúde, e de nossa constituição, tenho me colocado publicamente como sendo contrário, estrategicamente, à universalização da experiência da despatologização legal da transexualidade em nosso país. Tendo em vista minhas vivências

enquanto ativista, acadêmico, mas principalmente como usuário de um dos mais importantes centros transexualizadores do Brasil, que funciona no Hospital Universitário Pedro Ernesto (RJ), acho importante fazer alguns apontamentos.

Uma grave crise atinge o Estado e o município do Rio de Janeiro e nem mesmo os salários de diversxs profissionais, servidrxs públicxs em saúde, por exemplo, têm sido pagos em dia. Em junho deste ano, o Jornal O Globo noticiou que mais de 350 mil cariocas poderiam perder a assistência médica de equipes de saúde da família. A Prefeitura do Rio apresentou uma redução no contrato que tem com a Organização Social labas, responsável por Clínicas de Saúde da Família (CSF) e Centros Municipais de Saúde (CMS) na Zona Oeste do Rio. Em função do corte no valor do contrato de prestação de serviço, que havia vencido, 11 unidades na região 4.0 (Barra da Tijuca) estariam ameaçadas de fechamento.

O único programa transexualizador do Estado do RJ, que funciona no HUPE e é referência no Estado e no país, não oferta atendimento específico às crianças e adolescentes trans e às suas famílias ou responsáveis. O mesmo, como já mencionei anteriormente, conta com servidorxs sem salários, que trabalham em situação precária e que não conseguem recrutar ou atrair novxs profissionais e estudantes para suas especialidades, não abre novas vagas desde o ano de 2011. Isso significa seis anos de mais precariedade e vulnerabilidade para diversas pessoas trans e seus/suas responsáveis.

Enquanto parte da academia brasileira, parte de alguns/algumas ativistas e parte de alguns/algumas profissionais de saúde, especialmente da psicologia, discutem e teorizam sobre a despatologização legal da transexualidade no país, provavelmente mais uma criança ou adolescente

trans comete suicídio por sequer ter alguma expectativa de assistência em saúde. Atualmente, o único serviço atuante no país que oferta assistência específica às crianças, adolescentes trans e seus/suas responsáveis, funciona no Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, em São Paulo.

Lembrando o porquê da relação de complexidade do debate entre a Psicologia e os movimentos sociais, podemos observar que ao mesmo tempo em que temos um Processo Transexualizador vinculado a intervenções biomédicas, este Processo não se deu/dá só de um lado. Ele está em consonância com as demandas dos movimentos sociais, incluindo as demandas de parte da própria comunidade trans, e compõe um ganho político por salientar direitos dos usuários de saúde e suas visibilidades enquanto sujeitos (BRASIL, 2008).

Em contrapartida, sabe-se também que existe outra perspectiva em debate. Tanto ativistas trans, que são a favor da despatologização da transexualidade, quanto alguns psicólogos, questionam a obrigatoriedade do acompanhamento psicológico (dois anos) para as pessoas trans. Diversos/diversas profissionais, principalmente aqueles/aquelas que não fazem parte dos Programas Transexualizadores, relatam que muitas vezes as pessoas trans só os/as procuram por conta da obrigatoriedade deste acompanhamento. É válido mencionar que para terem direito de realizarem uma readequação cirúrgica ou para acessarem a hormonioterapia e/ou se (re)construírem enquanto sujeitos, as pessoas trans precisam também de um laudo ou carta emitida por este profissional.

Não é a importância ou a qualificação do trabalho desses/dessas profissionais que se está questionando. Diversas pessoas trans e cisgêneras podem os/as procurar pelos mais diversos motivos, desde problemas emergenciais muito bem

focalizados, orientações ou esclarecimentos, dificuldades existenciais e até mesmo pela busca de autoconhecimento. Entre tais motivos, podem-se destacar perdas de entes queridos, separações conjugais, stress, dentre tantos outros.

Os motivos pelos quais as pessoas procuram esses/essas profissionais, como mencionados anteriormente, são muitos e são legítimos. No entanto, quando as pessoas fazem o movimento de buscar essa ajuda profissional, elas o fazem para sentirem-se bem. Uma pessoa que deseja se divorciar, por exemplo, pode estar em grande sofrimento. No entanto, esse sofrimento não é entendido como uma patologia. Ela não precisa que alguém faça uma carta (“laudo psicológico”) o confirmando. Alguém esse/essa que, diga-se de passagem, não pode conhecer melhor do que você a dinâmica de seu casamento. Divórcios, neste contexto, não necessitam de cartas/laudos psicológicos para serem autorizados.

Considerando as dimensões continentais de nosso país e que existem apenas nove centros “transexualizadores” credenciados pelo SUS funcionando, somente um deles, o Hospital de Clínicas de São Paulo atendendo crianças, adolescentes trans e responsáveis, diversas pessoas trans, incluindo neste grupo aquelas que desejam buscá-los, não conseguem sequer acessá-los. Diante deste desafio, e tendo conhecimento das especialidades necessárias envolvidas no Processo Transexualizador, muitas dessas pessoas recorrem às unidades básicas de saúde em seus estados e municípios para as obterem.

Não são comumente encontradas disciplinas específicas sobre gênero e sexualidade, não patologizantes, nos cursos de graduação das áreas de saúde nas universidades brasileiras. Os desafios que profissionais da área da saúde que

trabalham nos serviços especializados ou não, assim como os movimentos sociais e as pessoas trans têm pela frente, são inúmeros. Talvez, a força de parte de uma nova geração de pessoas trans e aliados/aliadas, que não concordam com o diagnóstico patologizante, possam apontar para uma necessidade das próprias autoridades em ousar e radicalizar mais suas práticas. Práticas estas que devem ser norteadas sempre pela ética e pela defesa dos direitos humanos.

O que Benjamin (1966), Jeffreys (2002) e diversos outros – *mutiladores de gênero* - autores, cientistas, médicos, professores e outros personagens presentes nas mais diversas instituições fascistas não previam, era que o comportamento sexual e a capacidade de subverter os discursos médicos reguladores, fosse ainda permanecer forte, presente e inalterável nas produções das subjetividades de diversos indivíduos transmasculinos.

Aqui me aproprio e faço uso proposital do verbo *mutilar*, como contraponto aos discursos reacionários em relação à *transição médica*. Diversas pessoas, principalmente alguns profissionais da área da saúde, não acreditam na *transição médica* e creem que aqueles/aquelas que dela participam, sejam ***mutiladores/mutiladoras de corpos***. Dean Spade, em *Mutilating Gender* (2000) associa o verbo *mutilar*, não ao que deveria ser apenas mais um procedimento cirúrgico específico, mas à covardia com que alguns serviços e instituições das mais diversas, *mutilam* as diferentes expressões de gênero e identidades. Gosto de pensar na ideia de nós, pessoas trans, nos reapropriarmos do verbo *mutilar* e darmos a ele outro significado. *Não sinto que eu tenha um corpo mutilado*. Meu corpo está muito longe disso. *Meu corpo é livre e legítimo*. Não me senti/o mutilado

por meus cirurgiões, mas me sinto mutilado pelas autoridades médicas que insistem em nos patologizar e a em exterminar com todas e quaisquer outras possibilidades de se viver a vida. *Não sou um transexual “verdadeiro”, sou um mutilador de gênero.*

Existem inúmeros indivíduos transgêneros/transmasculinos que são homossexuais, por exemplo. São esses indivíduos que furam os discursos médicos para obterem as mudanças corporais que desejam. Eles dizem exatamente aquilo que os médicos desejam ouvir. E os médicos por sua vez, “compram” o que está sendo dito e muitas vezes sabem que aquele discurso não é verdadeiro. Não há detector de mentiras nas clínicas ou nos centros especializados para essa população.

Não há diagnóstico ou testes suficientes que caibam ou modelem os nossos desejos. Fora do ambiente médico-regulador, esses indivíduos podem usar e abusar de diferentes papéis de gênero. Ainda que o “corpo vestido” nos informe um papel específico e uma performance sexual heterossexual compatível, esses sujeitos vão ou podem experimentar ao longo de suas existências, diversas outras performances. O que se vê não necessariamente é o que se quer mostrar.

É nesta tensão do “me diga a verdade que eu quero ouvir, mesmo eu sabendo que ela é uma mentira”, que as pessoas transgêneras acabam se submetendo a manutenção da patologização e do diagnóstico dos seus desejos e ainda, que conseqüentemente, a equipe médica também não repensa seu próprio discurso. Como garantir um atendimento integral, acolhedor, especializado, seguro e gratuito, se as pessoas forem contra a patologização da transexualidade?

Por fim, retomo aqui a discussão de que inicialmente a institucionalização da assistência a pessoas trans foi associada ao modelo estritamente biomédico – diagnóstico: transtorno de identidade de gênero; tratamento: cirurgia de transgenitalização –, hoje a noção de saúde integral há que promover uma abertura para redescrições da experiência transexual. Este deslocamento exige em parte a problematização da gramática normativa dos sistemas de saber dos especialistas, que consideram o “transexualismo” uma patologia, ou seja, o tido “transtorno de identidade de gênero” – devido a não conformidade entre sexo biológico e gênero (ARÁN, 2006).

Nem todas as pessoas trans desejam as mesmas coisas, desejos distintos fazem parte da condição humana, não são características específicas destas pessoas e nem caprichos. Algumas pessoas trans se encaixam nesse *script* biomédico e devem ter seus direitos garantidos e respeitados. Todavia, existe uma multidão trans, incluindo as pessoas transmasculinas, que não se encaixam nesse *script* e que por razões distintas não conseguem sequer procurar serviços em saúde específicos. Muitas dessas pessoas não têm as cirurgias de redesignação sexual como meta para viverem sua transexualidade, elas já o vivem.

Uma das razões encontradas nos discursos de alguns homens trans militantes, por exemplo, é a de se recusarem a buscar esses serviços, pois não querem compactuar com o diagnóstico que os classificam como doentes mentais e que delimitam suas sexualidades. Algumas dessas pessoas constroem suas próprias redes de cuidado – os videologues podem ser prova disto também – de maneiras diferentes e às vezes até funcionais, mas outras tantas ficam à mercê da

própria sorte e arriscam suas vidas. Essas pessoas também merecem e devem ter acesso à saúde garantido.

Existe um forte temor por parte de algumas pessoas trans, principalmente por parte daquelas que detém de poucos recursos financeiros, por exemplo, de despatologizarem a transexualidade. Muitas dessas pessoas, quando perguntadas se elas se consideram doentes, respondem que não. No entanto, essas pessoas sabem que para terem acesso ao “tratamento hormonal” e a outras tantas outras modificações corporais desejadas, elas precisam reforçar estereótipos e sempre que necessário, afirmarem e confirmarem que passam por sofrimentos e que são “anormais” ou doentes.

Há uma grande disputa em evidência dentro da própria comunidade trans, quando se trata de transexualidade e do movimento ativista internacional e nacional pela sua despatologização. Existe uma parcela de pessoas trans brasileiras que não quer ter seus direitos tomados, pois muitas destas dependem exclusivamente do SUS (Sistema Único de Saúde). A despatologização da transexualidade e o não reconhecimento dela enquanto doença poderia tirar as chances dessas pessoas de conseguirem realizar suas adequações.

O que muitas dessas pessoas desconhecem é que sim, é possível falar/lutar pela despatologização da transexualidade e ainda assim conseguir acessar as diferentes alternativas que ela oferta. Um clássico exemplo dado nas discussões do movimento ativista pela despatologização TT no Brasil e o SUS, é o da gravidez. Gravidez possui um CID (Código de Doenças Internacional), e mesmo assim, pessoas grávidas conseguem assistência médica no SUS uma vez que a gravidez não é mais considerada uma enfermidade.

Esse diálogo ainda é muito delicado dentro da própria comunidade, pois além do fato mencionado acima, existe também receio por parte de algumas pessoas trans de não encontrarem uma forma de justificarem para suas famílias ou amigos/as e parceiros/parceiras sua transexualidade. Algumas pessoas se sentem seguras a respeito de viverem suas novas vidas com “respaldo médico”. Elas acreditam que para aqueles/aquelas que estão “de fora” da experiência transexual, a doença seja mais suscetível à compaixão, a compreensão, do que o desejo. A doença é muitas vezes digna de compaixão, a autodeterminação, não.

O que está presente em campanhas internacionais e cresce no cenário nacional, ainda que estejamos vivendo hoje um momento político fascista e ilegítimo em nosso país, é a desvinculação da realização de modificações corporais e o acesso à mudança judicial de nome e sexo. Isso precisa ser feito sem perda das condições ainda limitadas e com a possibilidade de ampliação do acesso aos serviços de saúde existentes e da constituição de novos, dispendo de profissionais capacitadxs, vinculadxs ao ideário que norteia o SUS em sua constituição original e com condições para fazerem seus trabalhos.

Despatologizar tão somente legalmente, sem ter as condições de manutenção/ampliação do acesso ao SUS, quando há no país forças políticas golpistas desejando o seu desmantelamento, há de se pensar conjuntamente formas de se garantir o pagamento dos salários em dia de diversxs profissionais e de fortalecer campanhas de recrutamento de novxs profissionais aliadxs a causa trans. Não atuar sob essa perspectiva, é avançar em direção ao passado, reite-

rando a histórica exclusão de minha população dos modelos de atenção em saúde disponíveis, independentemente do grupo geracional ao qual essa pessoa trans* pertença.

REFERÊNCIAS

ARÁN, M. A transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./jun. 2006.

ARÁN, M.; MURTA, D. Relatório preliminar dos serviços que prestam assistência a transexuais na rede de saúde pública no Brasil. **Pesquisa Transexualidade e Saúde: condições de acesso e cuidado integral** (CNPq/MS-SCTIE-DECIT). Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/direitos-lgbtt/Relatorio_Preliminar_set_20092.pdf>. Acesso em: 18 out 2017. Instituto de Medicina Social – UERJ

BENTO, B. **A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. **Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 20, n. 2, maio-ago./2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº. 1.707/GM, de 18 de agosto de 2008. Institui, no âmbito do SUS, o Processo Transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n.62, 19 de ago.2008. Seção 1, p.43.

CANCELLI, E. **A cultura do Crime e da Lei 1889-1930**. Brasília: UnB, 2001.

FEINBERG, L. **Transgender Warriors: Making History from Joan of Arc to Dennis Rodman**. Boston: Boston, 1997.

HIRSCHAUER, S. **Die soziale Konstruktion der Transsexualität**. Frankfurt/Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1999.

JEFFREYS, S. **Unpacking Queer Politics**. Cambridge: Polity, 2002.

JORNAL O GLOBO. **Prefeitura do Rio pode fechar 11 Unidades de Saúde na Zona Oeste**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/prefeitura-do-rio-pode-fechar-11-unidades-de-saude-na-zona-oeste-21655030>>. Acesso em: 07 nov 2017.

LEITE Jr, Jorge. **Nossos corpos também mudam: a invenção das categorias “travesti” e “transsexual” no discurso científico**. São Paulo: Annablume, 2011.

LIONÇO, T. Atenção integral à saúde e diversidade sexual no Processo Transexualizador do SUS: avanços, impasses, desafios. **Physis – Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, 2009.

MURTA, D. Paradoxos entre o acesso a saúde e a patologização: algumas considerações isobre a psiquiatrização da transexualidade. **Fazendo gênero 8 – Corpo, violência e poder**. Florianópolis, 25 a 26 de agosto, 2008.

SAMPAIO, L.; COELHO, M. T. **A transexualidade na atualidade:** discurso científico, político e histórias de vida. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15770>>. Acesso em: 18 out 2017

SPADE, D. **Mutilating Gender**, 2000. Disponível em: <<http://www.makezine.enoughenough.org/mutilate.html>>. Acesso em: 18 out 2015.

LÍMITES Y RETOS DE LOS DISCURSOS DE "ATENCIÓN A LA DIVERSIDADE". APUNTES PARA LA REFLEXIÓN DESDE EL CASO ESPAÑOL

GRACIA TRUJILLO

La cuestión no es qué política aplicar a qué sexualidad, sino cómo el funcionamiento desconocido de la sexualidad puede permitir que reconsideremos la educación.

Deborah Britzman (2005, p. 73)

Las personas son diferentes unas de otras.

Eve Sedgwick (1990, p. 22)

La introducción de cuestiones relativas a la llamada "atención a la diversidad" en el contexto del Estado español ha sido una tarea compleja y larga, inconclusa, que ha sido po-

sible, y así continúa, gracias a la presión de los movimientos sociales, las negociaciones en el ámbito político, la puesta en marcha de políticas públicas y las recomendaciones europeas, entre otros factores. No ha sido fácil ni mucho menos pero, y este es el argumento que desarrollaré aquí, hay que seguir avanzando más allá: estos discursos y prácticas son necesarios pero no suficientes. Además, y según se están desarrollando, tienen una serie de implicaciones, que hacen urgente el análisis acerca de en qué términos el género y la sexualidad (o mejor, los géneros y las sexualidades, en plural) han sido y están siendo actualmente “añadidos” en los planes educativos (o, más bien, suprimidos, en el contexto político español actual con el Partido Popular, de ideología conservadora, en el Gobierno) y qué estereotipos se pueden estar reforzando. En estas páginas reflexiono sobre las posibilidades y límites que estas nociones (liberales) de diversidad y reconocimiento de las diferencias tienen en el ámbito educativo y en la política actual, y qué aportaciones se vienen realizando desde las denominadas pedagogía(s) feministas, decoloniales, cuir/queer (o *transviadas* si se prefiere para el contexto brasileño), y los retos que plantean¹.

Escuela y heteronormatividad

El espacio educativo es, como sabemos, clave en los procesos de socialización, y tiene un papel fundamental, junto con los medios de comunicación, en la construcción de subjetividades. En esa construcción pueden influir múltiples

¹ Este capítulo continúa la reflexión que inicié en otro trabajo, publicado en 2015: “Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable. Hacia una pedagogía *queer*”, en Monográfico sobre *Cuerpos, deseos y educación*, coordinado por Anderson Ferrari, en *Educação e Pesquisa*, Revista de Educação da USP, Universidade de São Paulo/Brasil, p. 1527- 1540.

variables como la sexualidad, el género, la raza, la etnia, la diversidad funcional, la edad, etc. Las identidades genéricas y sexuales son algo relevante para todxs: alumnado (y profesorado) y sus familias, es decir, no sólo “afectan” a las mujeres, las personas no heterosexuales o las trans*. Las identidades, no está de más recordarlo, son una construcción histórica y social, no son esencias sino elementos contingentes, ni homogéneos ni fijos. Y, como señaló Foucault (1978), están atravesadas por relaciones de poder. Si analizamos el conjunto de posibles identidades de los sujetos, la “diferencia” está en si estas son más o menos las dominantes o hegemónicas. En relación a la sexualidad, el conjunto de prácticas a las que nos referimos con la etiqueta de “heterosexualidad” ha sido históricamente construido como lo natural y, por tanto, legítimo, visible y asociado a derechos. Al mismo tiempo, la masculinidad hegemónica (heterosexual) se enseña y construye en oposición al “otro”, o la “otra”, el o la diferente: las mujeres, los gays... Estos son algunos de los valores que se tienden a (re)producir en la escuela: la heterosexualidad obligatoria, el sexismo, el racismo, la homofobia. Una escuela que es, al mismo tiempo, un ámbito privilegiado para prevenir las posibles violencias asociadas a ellos, como mostré en otro trabajo (TRUJILLO, 2011).

El ámbito educativo es, en general, un espacio todavía hoy hostil al alumnado diferente y esto, tristemente, es un elemento compartido en diferentes contextos como el español y el brasileño. Pensando en las sexualidades, no exageramos si decimos que la escuela es una máquina del régimen heteronormativo (y clasista, y racista, y capacitista... etc). Michael Warner (1993, p. xxi) describe la heteronormatividad como “los procesos normalizadores que mantienen

la heterosexualidad como la forma elemental de asociación humana, como el modelo de las relaciones entre los géneros, como la base indivisible de toda comunidad y como los medios de reproducción sin los cuales la sociedad no existiría”². En educación, como en el resto de ámbitos, la presunción de heterosexualidad funciona para todos los integrantes de la comunidad educativa, no se escapa nadie. Esto hace que se obligue a lxs no heterosexuales a tener que “salir del armario”, a hablar de sexualidad, como diría Jeffrey Weeks (1992), para evitar tener que inventar una vida paralela o dar la sensación de que hay algo que ocultar; la otra opción es permanecer en el silencio (el famoso *doñ t ask, doñ t tell*, no preguntes, no digas). Esta lógica sitúa a las sexualidades no hetero(normativas) en el terreno de la excepcionalidad, como un “caso” exótico, diferente, a “descubrir” o, peor todavía, que puede ser “revelado”, con intenciones no precisamente agradables. Como si fuera un secreto con el que chantajear a alguien, un/a profesor/a o un/a compañera de clase. La sexualidad (y la homofobia), queda circunscrita, de esta manera, a una cuestión individual, cuando sabemos que, muy al contrario, no es algo solamente personal sino que tiene una dimensión social y política (LOURO, 2000).

Sin embargo, y pese a su importancia, la educación no habla, en general, del cuerpo ni de sus placeres, como tampoco lo han hecho históricamente, en general, las Ciencias Sociales o las Humanidades. Como ha señalado Luiz Paulo Moita, “en la clase entran cuerpos que no tienen deseo, que no piensan en sexo o que son, especialmente, desexualizados para entrar en ese recinto, como si el cuerpo y la mente

² Mi traducción del inglés.

existieran aisladamente uno del otro o como si los significados, constitutivos de lo que somos, aprendemos y sabemos, existiesen de forma separada de nuestros deseos” (2008, p. 126)³. Y lo mismo podemos decir de los cuerpos de lxs docentes, que “son construidos como si no tuviesen deseo sexual” (MOITA, 2008, p. 126). El cuerpo en realidad funciona como un texto (social), que dice y sobre el que vamos escribiendo cosas y desde el que nos relacionamos con el mundo que nos rodea, algo aplicable a todos los docentes.

En la escuela, además, hay diversos cuerpos y deseos no heteronormativos, impensables, invivibles (BUTLER, 1993); entre estos últimos, los cuerpos trans* no sólo sufren más violencias que otros, sino que muestran cómo la propia construcción del género como algo binario es ya en sí misma una violencia que genera múltiples exclusiones. Nuestros cuerpos están atravesados y *marcados*, asimismo, por otros factores como la clase social, el color de la piel, la edad, la cultura... Y esto es algo a no perder de vista: olvidar los cuerpos naturaliza los ideales corporales de raza como blanquitud, de género como masculinidad, y de sexualidad como heterosexualidad (MOITA, 2008, p. 126). Ese eclipsamiento del cuerpo no quiere decir, sin embargo, que la escuela no produzca identidades corporizadas; se trata de una de las instancias principales de reproducción, producción y organización de las identidades sociales de forma generizada, sexualizada y racializada (LOURO, 1997, p. 85; MOITA, 2008, p. 127). El sistema educativo (re)produce la heteronormatividad (y el sexismo, y el racismo), a través de los discursos y las prácticas que *fabrican* sujetos e identidades, aunque

³ Traducción mía del original en portugués.

también hay experiencias y prácticas de agencia y resistencia de los sujetos. En definitiva, la escuela es una institución heterosexual, heteronormativa y heteronormalizadora (WARNER, 1993). De ahí la necesidad urgente de continuar haciendo un trabajo crítico y de seguir deconstruyendo los discursos y sus silencios desde los ciclos iniciales de la educación (si es posible desde Infantil mejor); después ya empieza a ser tarde⁴. La productividad de las teorizaciones *queer* reside, de hecho, en este doble impulso de producción y deconstrucción.

Como apunta Daniel Borrillo (2001, p. 13), “como la xenofobia, el racismo o el antisemitismo, la homofobia es una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal”. Los espacios educativos, y el profesorado, deben contar con herramientas para prevenir y evitar las desigualdades, las discriminaciones y las diferentes formas de violencias (verbales y físicas) existentes hacia el alumnado diferente. Y digo diferente y no diverso, y aprovecho para señalar que es en el primero término (diferencia) donde está contemplada la cuestión del poder, de las jerarquías, frente al segundo (diversidad), que se pretende inclusivo y acaba, bajo ese término “paraguas”, difuminando esas cuestiones, como intentaré mostrar más adelante. En la construcción de las subjetividades de nuestro alumnado *queer/cuir*, el rechazo, los silencios e invisibilidades, y las imágenes y etiquetas negativas tienen un impacto brutal, como lo tiene el miedo constante a la injuria, del que habla Didier Eribon (2001). No obstante, en los cuerpos y sujetos

⁴ A este respecto, véase el trabajo pionero de Mercedes Sánchez Sáiz dedicado a la Educación Infantil (2010).

marcados, existe, como explica Judith Butler (1993), la posibilidad de la resignificación del insulto.

Los discursos de “atención a la diversidad”: la experiencia a este lado del océano.

En el contexto del Estado español, fue a partir de los años noventa cuando las organizaciones políticas de lesbianas y gays (las letras T, B e I no estaban incluidas todavía) comenzaron a llamar la atención sobre cuestiones tales como la falta de educación sexual y la existencia de actitudes homófobas en las escuelas, con diferentes planteamientos (más de carácter asistencial en el caso de los colectivos de gays y lesbianas de corte identitario, y de crítica radical en los grupos radicales o *queer*). Ha habido, en España, dos leyes importantes con respecto a la inclusión de la diversidad en la educación, ambas aprobadas con el Partido Socialista (PSOE) en el Gobierno: la LOGSE, *Ley de Ordenación General de Sistema Educativo* (1/1990), que incorporó cuestiones relacionadas con la “atención a la diversidad” por primera vez en nuestro sistema educativo y la LOE, la *Ley Orgánica de Educación* (2/ 2006), que contemplaba la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias, e introdujo la asignatura de “Educación para la ciudadanía”, diseñada para los niveles de primaria y secundaria a raíz de una recomendación del Consejo Europeo (TRUJILLO, 2009). La idea, como se defendió entonces, era enseñar esta materia e incluir las cuestiones de diversidad en el currículo de manera transversal en todas las asignaturas, ciencias incluidas. Actualmente, la ley aprobada por el Partido Popular (PP), la LOMCE, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad*

Educativa (2014) ha suprimido esta asignatura del currículo escolar, y toda mención a la diversidad sexual (y otras como la funcional, cultural, corporal...); la única alusión a la diversidad que aparece en la ley es la referida a los estudiantes con problemas de rendimiento. Así estamos a día de hoy.

En la LOE se hacía, por primera vez, referencia explícita a la diversidad sexual en el ámbito educativo. Esta ley, en su preámbulo, concretaba lo siguiente: "Entre los fines de la educación se resaltan el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades que permita superar los comportamientos sexistas". Se hacía necesario, por tanto, incluir formas de actuación que tuvieran en cuenta la diversidad afectivo-sexual del alumnado y de sus familias. También en la LOE se establecía en su artículo 91 que "se reconocerá la labor didáctica del profesorado que atienda al desarrollo afectivo del alumnado y que contribuya al respeto, la tolerancia y la libertad". Asimismo, su artículo 102 aludía a la necesidad de formación permanente del profesorado: si los y las docentes no están formados de cara a una realidad educativa compleja, difícilmente podrán hacer de esa escuela un espacio más inclusivo.

La diversidad sexual estaba, por tanto, incluida en la ley. Sin embargo, creo que, por una parte, la inclusión constituye solamente una primera fase, y, por otra, necesitamos analizar la forma en que estas cuestiones se están considerando, sus límites, y la lógica política que está detrás de ellas.

Al analizar la incorporación del género y la diversidad sexual en el sistema educativo, una de las primeras cosas

que convendría hacer es referirnos a las diversidades de géneros y de sexualidades, en plural, ya que son múltiples. Es necesario analizar las complejas relaciones entre ambos, y, al mismo tiempo, estudiarlos por separado, como Gayle Rubin (1984), entre otras teóricas feministas y *queer* ya apuntó en los años ochenta: tienen elementos comunes, pero también difieren en cuanto a las discriminaciones y la forma en que éstas se pueden experimentar. Hay numerosas y complejas cuestiones en torno a la interacción entre el género y la sexualidad, y sobre el control y la vigilancia de las mismas desde diversas instancias (entre ellas la escuela). En el discurso de “la diversidad”, se echa de menos también una perspectiva interseccional al analizar géneros y sexualidades y cómo están atravesados por otras variables como la clase, la cultura, o la etnia (aspecto importante este último si pensamos en el alumnado gitano en las aulas españolas).

Por otra parte, la diversidad sexual parece, en general, no escapar a la lógica binaria: el género entendido como hombre vs. mujer, y como sinónimo de sexo. De esta manera, lo que estamos observando estos últimos años es que el potencial crítico de la categoría género está siendo desactivado, al tiempo que se refuerzan las conexiones naturalizadas entre el sexo, el género, la opción sexual, la identidad de género, etc. Lo mismo sucede con la multiculturalidad: al sumar un vector de opresión a otro (soy una persona de clase media y blanca y mujer y etc.) se corre el riesgo de terminar convirtiendo las identidades en elementos esenciales y no contingentes una vez más, y de reproducir los estereotipos. En otras palabras, la interseccionalidad leída de esta manera estaría reforzando el discurso y las nociones de representación y ciudadanía liberales, no las radicales. Como

apunta Eric Rofes, en un trabajo que integra la interesante compilación titulada *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación* (2005), “fundamentalmente, se trata de una cuestión de participación democrática en la esfera pública. Cuando decimos que “valoramos la diversidad”, ¿nos referimos a que creamos lugares donde las personas de diferente género, raza, clase e identidad sexual pueden juntarse y *traer consigo los atributos sociales y culturales que los definen como diferentes, inusuales, transgresivos?* ¿O queremos decir que os gusta la idea de la diversidad pero, en la práctica, tendemos a encubrir, silenciar, dessexualizar, enderezar e ignorar las diferencias culturales? (ROFES, 2005, p. 145)⁵.

Las cuestiones de diversidad incluidas en los planes educativos suelen responder asimismo a una matriz heterosexual y blanca. La raza se incluye, la mayoría de las veces, como algo “exótico” que debemos “tolerar”, más que respetar, que sería lo interesante. Y esto no es una cuestión superficial: el sistema educativo, como veíamos anteriormente, es uno de los principales ámbitos que tenemos que tener en cuenta al analizar las configuraciones identitarias. La escuela es un agente de socialización clave y es central en cuanto a la transmisión de los roles, expectativas, modelos... Estamos manejando aquí una serie de *diferencias reguladas*, junto con una constelación de voces no articuladas, excluidas; se hace necesario, por tanto, superar los límites y las fronteras de un discurso de la diversidad normalizada y trabajar en la defensa de la legitimidad y el respeto a las *diferentes diferencias*.

En esta línea, no parece suficiente añadir contenidos lgtbi al currículo de diversidad multicultural. El argumento al

⁵ El subrayado aparece en el original.

respecto aquí, con el que me he ido encontrando en diferentes trabajos, es que la ausencia de representaciones tiene efectos negativos, injuriosos, y su inclusión es el remedio contra la homofobia y el prerrequisito para la autoestima y la existencia segura del alumnado no hetero en la clase. Sin negar la importancia de esos efectos negativos, sino todo lo contrario, creo que debemos ir más allá y analizar cómo la homo-lesbo-transfobia se presenta así como un problema de representación, un efecto de la ausencia de imágenes de personas trans, lesbianas y gays, o de la distorsión de las mismas. Frente a este borramiento o representación negativa, la estrategia de los grupos lgtbi *mainstream* es la de demandar representaciones más reales y positivas (cuestión compleja esta de qué se considera real y positivo, en la que no todo el mundo está de acuerdo). La homofobia sería un problema de ignorancia, radicaría en el hecho de no conocer gente no heterosexual; al conocerlos, la gente se da cuenta de que son “normales”, y este es el final feliz de la discriminación. Otra lectura es que, aunque la homofobia no pueda ser erradicada a través de la inclusión de estas (otras) representaciones en los currícula, al menos estas imágenes ofrecen modelos y autoestima para los estudiantes no heterosexuales (LUHMANN, 1998).

Otro debate que me parece clave aquí, en relación con el punto anterior, es el que tiene que ver con la visibilidad. Desde los colectivos lgtbi (de carácter moderado, identitarios) se defiende la necesidad de salir del armario, de ser visibles, en ocasiones *a toda costa*, mientras los planteamientos cuir/*queer* critican las políticas identitarias y, al mismo tiempo, defienden la visibilidad *in your face* (DE LAURETIS, 1991). En esta línea, podemos plantearnos no salir del armario, o al menos no hacerlo en los términos que se esperan. Leyendo sobre

estos temas de sexualidades en las aulas, una de las ideas que aparece como uno de los pánicos que compartimos muchos profesores lesbianas, gays y trans* es que te pregunten, en medio de la clase, si eres lesbiana, por ejemplo, y no aciertes a dar la mejor respuesta (difícil hacerlo en clave *queer* en esa situación, para lo que se necesitaría algo de tiempo), o llegar al centro y encontrarte un grafiti insultante y cosas así.

En este sentido, la crítica central que se ha hecho al discurso de la diversidad es que no supone un cambio estructural (TALBURT, 2005), que deja la (hetero)norma intacta. Se trata de un discurso de corte liberal sobre las “minorías sexuales”, que tienen necesidades especiales y requieren atención específica, ayuda y tolerancia, en el marco de la igualdad. Una de las ideas que aparece de manera reiterada en este tipo de discurso es la necesidad de *normalizar* la homosexualidad, que a mí personalmente siempre me ha horrorizado. Esta práctica viene a reforzar al final tanto la propia heterosexualidad como la anormalidad del deseo hacia personas del mismo sexo, es decir, se mantienen los estereotipos, los binarismos, la patologización de la homosexualidad, y la idea de que es un problema personal (QUINLIVAN e TOWN, 1999). Como apunta Rofes, en su análisis sobre el género, el sexo y los profesores varones gays, crítico con el cambio que supone la política identitaria en educación: “hemos ganado un acceso limitado a las aulas a cambio de negar las auténticas diferencias de muchas relaciones de hombres gays con los roles de género, las culturas sexuales y los modos de parentesco y aquellos de la hegemonía heteronormativa” (ROFES, 2005, p. 158). Y esto podemos pensarlo, creo yo, no sólo en relación con los hombres gays, sino con el conjunto de las sexualidades disidentes de la heteronormatividad.

Todas estas cuestiones nos llevan a interrogarnos sobre la política del reconocimiento (y si es suficiente). La centralidad, todavía hoy, de la heteronormatividad dentro de los marcos progresistas (como los discursos de la diversidad) es posible a través de la normalización inclusiva de posicionamientos lgtbi como un conjunto de identidades discretas y discernibles que pasan a ser “aceptables”, siempre y cuando se ajusten a ciertos modos de sujeción relacionados con construcciones sociales claves como la familia y la nación. Las políticas de la diversidad sexual, que muy a menudo contienen una visión idealizada de ésta, se enfrentan al mismo problema que el multiculturalismo, cooptado por la idea implícita de universalidad que clausura todo lo que significa “diferencia”. Esta perspectiva asumió que las diferentes dimensiones de poder operan como un set de diferencias fijas y acumulativas, sin considerar los modos particulares, contradictorios y no analizados en los que esas dimensiones de poder interseccionan. Partiendo de que las teorizaciones *queer* giran en torno al cuestionamiento de los límites, tenemos que ser conscientes de los peligros de celebrar el reconocimiento sin criticar las asunciones liberales implícitas, y de los límites que cercan el marco epistémico de lo que puede ser conocido, clausurando el análisis acerca de cómo los cuerpos y sus placeres pueden ser pensados.

Epistemologías críticas

Desde las pedagogías *queer*/cuir/transviadas, feministas, y los estudios culturales foucaultianos se lleva haciendo un trabajo muy importante desde hace tiempo disecionando el ámbito educativo como espacio de reproducción

de relaciones de poder. Al mismo tiempo, las pedagogías *queer* han realizado una crítica fundamental a las prácticas de normalización que se dan en el ámbito de las sexualidades. A esta intersección se le ha denominado *pedagogía queer/cuir*, un campo que cuenta ya con cierto desarrollo en los últimos años. En el contexto del Estado español, hasta donde yo conozco, no hay sin embargo muchos trabajos que intenten mirar y pensar el ámbito educativo desde esa encrucijada; los temas de educación se trabajan, en enorme medida (no exentos de dificultades con las instituciones), desde el discurso de la diversidad y la política identitaria *lg-tbi*. Sigo pensando (y este texto lo estoy revisando en Octubre de 2017) que los planteamientos *queer* han “perturbado” poco (todavía) las teorías y prácticas educativas en el contexto ibérico. Mucho nos queda por recorrer todavía.

En estas páginas entiendo el término *queer/cuir/transviado* como diferente, inapropiado, insubordinado, raro, no normal, no como simplemente “alternativo”, *cool*, moderno, anglo, o como una abreviatura de “lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, transgéneros e intersexuales”. Entonces, y como se pregunta Guacira Lopes Louro, ¿cómo pueden los saberes *queer*, intrínsecamente subversivos y provocadores, articularse en campos tradicionalmente normalizadores y disciplinadores como la Educación? (LOURO, 2012, p. 363). *Queer* alude a un conjunto de saberes (más que a un *corpus* teórico sistematizado y acabado) y a una disposición política. Se trata de un movimiento post-identitario, que mantiene una posición crítica sin negar la labor de los identitarios, ni romper con ellos, pero que supone un cambio de mirada, epistemológico. Las prácticas y teorías *queer* hacen más hincapié en las prácticas que en las identidades, y cues-

tionan los binarismos sobre los que se asienta el saber y la cultura dominantes (LOURO, 2012, p. 367).

Los saberes *queer* cuestionan la supuesta coherencia de las identidades “gay”, “lesbiana”, “transexual”, haciéndolas sospechosas, evidenciando y desmantelando los procesos regulatorios de la formación y categorización de los sujetos. Las prácticas, historias y experiencias *queer* cuestionan los límites de las identidades de género y sexuales, que no son esencias, y que están atravesadas por otras (TRUJILLO, 2009). Podemos queerizarlas, o complicarlas (ver KOPELSON, 2002, p. 24). En mi clase, por ejemplo, y para evitar ser vista como *la lesbiana*, sin más, les hablo de mi participación en una asamblea del movimiento 15M (también conocido como “Spanish revolution”), de mi activismo feminista, ecologista, ciclista, del privilegio de ser blanca, del que no nos damos cuenta, etc. Es mi manera de *exceder* el espacio en el que se me sitúa, desbordándolo con una lista de otras categorías. Más que analizar y representar a sujetos *out and proud*, una pedagogía *queer* persigue, sin desmerecer a los anteriores, la proliferación infinita de nuevas identificaciones. O, como apunta Kopelson (2002, p. 30), “hacer visible algo que todavía no hemos visto”.

En la búsqueda de respuestas a mis preguntas e inquietudes sobre todas estas cuestiones, las lecturas y prácticas políticas *queer*, postmodernas y feministas han significado contar con una muy buena caja de herramientas para analizar, de otra manera, qué entendemos acerca del género, la sexualidad, la identidad, el discurso y el cuerpo, para analizar la construcción de las subjetividades, el papel del deseo, etc. En los últimos años, han significado un giro copernicano en nuestra manera de pensar, de movilizarnos,

de investigar e incluso de enseñar... esto último lo estamos intentando, al menos.

Transviando la escuela

Queer hay que entenderlo como un adjetivo y como movimiento, acción... como un verbo: queerizar, transviar, la escuela, la clase, el conocimiento, las metodologías (y los movimientos sociales, el espacio público y un largo etcétera). Una pedagogía *queer*, como apunta Luhman (1998) debería ir más allá de la incorporación del contenido lgtbi y coeducativo en los currícula y de la preocupación sobre la búsqueda de estrategias de enseñanza que hagan ese contenido más accesible para el alumnado, aunque muchas veces sea inevitable moverse entre la urgencia de la práctica cotidiana (¿pero cómo llevamos todo esto a la práctica educativa en el aula?) y el análisis y la reflexión.

En relación con esta última, los puntos centrales a la hora de *queerizar* la educación serían el cuestionamiento de la normalidad, la disolución de los binarismos, y la formación de alianzas, de redes (QUINLIVAN e TOWN, 1999). Si la pedagogía *queer* está comprometida con la práctica radical de deconstruir la normalidad, esto significa que no puede necesariamente reducirse a enseñar para o sobre sujetos *queer* (BRITZMAN, 1995). Además, el rechazo a cualquier normalización, sea racista, sexista o la que sea, necesariamente tiene que ser parte asimismo de la agenda *queer*. Como nos recuerda Luhmann (1998), una mirada *queer* transgrede precisamente los límites entre lo *queer* y lo "normal" (léase heterosexual), por un lado, al descifrar los contenidos y subtextos *queer* en las narrativas heterosexuales y, por otro, al

apuntar el solapamiento entre las *práticas* homo y heterosexuales. Las teorizaciones *queer* insisten en que las sexualidades no heterosexuales son simultáneamente marginales y centrales, y que la norma heterosexual necesita de la desviación homosexual para existir.

Esta batalla por derribar los binarismos, mujer-hombre, homosexual-heterosexual es otro de los puntos clave. La diferencia, como señaló Fuss (1991), es la condición necesaria para la identidad. Foucault ya argumentó en su *Historia de la sexualidad* que la construcción del sujeto burgués está basada en la contraposición heterosexual-homosexual. La heterosexualidad como régimen político se refuerza a través de las múltiples violencias homófobas, de las desigualdades de tipo social y legal, y de los gestos de tolerancia a lesbianas y gays, “diferentes pero iguales”. Para Fuss, *queer*, como término, señala no sólo la perturbación de la normalidad heterosexual por un lado, y el desafío por otro, sino que persigue “llevar la oposición hetero/homo al punto del colapso” (FUSS, 1990, p. 1).

Los saberes *queer* resisten ante el deseo de autoridad y de certezas definitivas, ante un conocimiento sin contradicciones, sin dudas. La educación es mucho más que transmitir conocimientos: tiene que ver con la creación de una nueva condición de conocimiento, de una disposición de aprendizaje original, diferente. Aprender sobre el contenido es diferente a aprender desde él, engloba el proceso menos predecible y más “lioso” de pasar a estar implicada en el conocimiento (LUHMANN, 1998). *Queer*, en definitiva, es “una manera de conocer, más que algo a ser conocido” (KOPELSON, 2002, p. 25)⁶.

⁶ Mi traducción del original en inglés.

Y al hilo de la cuestión de la duda metodológica, algunas de las cuestiones que me planteo son las referidas a cómo trabajar desde una pedagogía *queer* cuando no ha habido en este contexto, ni hay todavía, o es muy precario, un recorrido sobre temas de sexualidad, lgtbi, y mucho menos *queer*. En mi caso, y el de tantos docentes, intentar *queerizar* la educación en la situación actual es todo un reto; tal vez no sea necesario pasar por esa "fase" para plantear cuestiones *queer*, y que en estos contextos de ausencias pueda ser, paradójicamente, más fácil comenzar a hablar de ciertos temas, desde esa *otra* mirada, *queer*, sin tener que batallar contra un corpus de estudios ya más institucionalizado... En relación con este punto, me parece interesante la propuesta que hace Karen Kopelson (2002), de una combinación de ambas, la política identitaria y la pedagogía *queer*, como manera - también - de huir de la lógica (binaria) de la una en oposición a la otra. En realidad, esto es lo que puede suceder (y sucede) en muchos centros escolares, que la política identitaria y las prácticas y saberes *queer* se trabajen en paralelo. Susan Talburt (mencionada en este trabajo de Kopelson, 2002, p. 18), nos advierte, refiriéndose al contexto estadounidense, que "la identidad, la voz y la visibilidad", continúan, pese a todos los retos postestructurales, manteniéndose en los enfoques del trabajo académico de y sobre lesbianas, gays y trans* a través de numerosas disciplinas. Además, las prácticas transgresoras y subversivas también pueden obviamente tener límites, como todas las propuestas.

El reto es, en definitiva, cómo incorporar las aportaciones *queer* a nuestra práctica educativa, al tiempo que esta misma nos hace reflexionar sobre las cuestiones centrales de las teorías *queer*. En un contexto en el que todavía nos

encontramos con muchas dificultades y hostilidades de varios tipos (entre ellas, institucionales) hacia todos estos temas, creo que es necesario y urgente seguir incidiendo en la necesidad de formación del profesorado y el trabajo en red(es); en muchas ocasiones estamos bastante solxs en nuestros centros y es fundamental el apoyo, la colaboración, crear proyectos, poner en común experiencias e ideas, sumar energías colectivamente. Lo que sí creo, aquí sin ninguna duda, es que lxs docentes no podemos esperar a que los cambios nos vengan de la mano de las políticas públicas o de las leyes y proyectos educativos para actuar. La escuela no sólo debe ir en paralelo a los retos y problemáticas de la realidad social (entre otros, los recortes a la enseñanza pública), sino que deberíamos adelantarnos, ser uno de los espacios que lidere el cambio político y social y el pensamiento crítico. Nos va mucho en ello, vidas y futuro de nuestro alumnado incluidos.

REFERENCIAS

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Bellaterra, 2001.

BRITZMAN, Deborah. 1995. Is There a Queer Pedagogy. Or, Stop Reading Straight. **Educational Theory**, Illinois, v. 45, n. 2, p. 151-165, 1995. Disponível em: <<http://education.illinois.edu/educational-theory/>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRITZMAN, Deborah. Educación precoz. In: TALBURT, S. y STEINBERG, S. (eds.) **Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005, p. 51- 72.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1993/2002.

DE LAURETIS, Teresa. Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. **Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies**, v. 3, n. 2, p. 3-18, 1991.

FERRARI, Anderson. **Hacer investigación con jóvenes en los colectivos gays**, I Jornadas Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas. Barcelona, 27 y 28 de Enero de 2011.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber**. Madrid: siglo XXI, 1978.

FUSS, Diana (ed.). **Inside/Out: Lesbian Theories, Gay Theories**. New York: Routledge, 1991.

HOOKS, bell. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. New York: Routledge, 1994.

IRIBON, Didier. **Reflexiones sobre la cuestión gay**. Barcelona: Anagrama, 2001.

KOPELSON, Karen. Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: Reconstructed Identity Politics for a Performative Pedagogy". **College English**, v. 65, n. 1, p. 17-34, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. 1997. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Os Estudos Queer e a **Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências**. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 363-369, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/87/52>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

LUHMANN, Susanne. **Queering/Querying Pedagogy?** Or, Pedagogy is a Pretty Queer Thing, en Pinar, W.F, *Queer Theory in Education*. Mahwah, (New Jersey): Lawrence Erlbaum, 1998.

MOITA, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer, en Flavio, A. y Candau, V. (coord.), *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

QUINLIVAN, Kathleen; TOWN, Shane. Queer pedagogy, educational practice and lesbian and gay youth. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 12, n. 5, p. 509-524, 1999.

ROFES, Eric. La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays. In: Talburt, S. y Steinberg, S. (eds.) **Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación**. Barcelona: Graó, 2005, p. 141-157.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: Notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: Vance, C. (ed.). **Pleasure and Danger: Exploring Female Sexuality**. Boston: Routledge, 1984, p. 267-319.

SÁNCHEZ, Mercedes. **Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en Educación Infantil. Orientaciones prácticas**. Madrid: La Catarata, 2009.

SÁNCHEZ, Mercedes (coord.). **Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en los centros escolares. Orientaciones prácticas para la ESO**. Madrid: La Catarata, 2010.

SEDGWICK, Eve. **Epistemology of the closet**. Berkeley (California): University of California Press, 1990.

TALBURT, Susan. Política de identidad, respuesta institucional y negociación cultural: significados de la creación de una oficina universitaria de gays y lesbiana. In: TALBURT, S. y STEINBERG,

S. (eds.) **Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación.**

Barcelona: Graó, 2005, p. 77-98.

TRUJILLO, Gracia. Educando a la ciudadanía. Unas notas para la reflexión sobre el caso español. In: NIETO, E. y CALLEJAS, A. (coord.). **Las competencias básicas.** Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 2009.

TRUJILLO, Gracia. Del sujeto político La Mujer a la agencia de las (otras) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del estado español. **Política y Sociedad**, v. 46, n. 1-2, p. 161- 172, 2009. Disponible em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130161A/21882>>. Acceso em: 21 abr. 2018.

TRUJILLO, Gracia. Sexismo, racismo y xenofobia. La educación como ámbito privilegiado para su prevención. In: RODRIGUEZ YAGÜE, Cristina (ed.). **Estudios sobre género y extranjería.** Albacete: Ed. Bomarzo, 2011.

WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidad.** Madrid: Talasa, 1992.

INFÂNCIA E CISHETERONORMATIVIDADE

THAYZ ATHAYDE

A cisnormatividade na infância: aspectos biopolíticos

Problematizar¹ a afirmação “é uma menina, é um menino” pode ser uma forma de apontar como os corpos designados a esses gêneros precisam se comprometer a seguir aquilo que é esperado deles (LOURO, 2008). Ou seja, uma vez que foi anunciado que “é um menino”, os mecanismos que produzem uma certa masculinidade dentro das

¹ “Problematizar significa aqui, nos termos de Michel Foucault, realizar um movimento de análise que possibilita compreender como um conjunto de práticas discursivas ou não discursivas faz ‘algo’ entrar no jogo do verdadeiro e do falso e, ao mesmo, tempo constitui este algo como objeto para o pensamento” (POCAHY, 2011).

categorias normativas vigentes vão tentar produzir um corpo que siga tudo aquilo que é considerado adequado para ser um menino. Tal afirmação, que muitas vezes é dita antes mesmo do nascimento, cria uma série de situações que podem violentar corpos que não estão dentro das categorias normativas sexuais e de gênero. É precisamente nesse momento em que muitas dessas expectativas são criadas em cima de corpos que não tem voz que gostaria de pensar esse texto: a infância.

A produção dos discursos, como argumenta Michel Foucault (1988), possibilita que alguns especialistas (médicos, psicólogos, educadores) possam falar pelas crianças, instituindo esses saberes como uma verdade (1988, p. 32). Tomando a produção de discursos e saberes sobre a infância como uma forma de regulação dos corpos, quero destacar também o percurso feito para que seja possível moldar esses corpos infantis através de uma lógica cis(hetero)normativa, uma vez que “[...] o que se interroga é a sexualidade das crianças, dos loucos e dos criminosos” (FOUCAULT, 1988, p. 39). Nesse sentido, não apenas a sexualidade das crianças será interpelada, mas também a sua identidade de gênero fazendo com que o anúncio “é uma menina, é um menino” seja uma tentativa de implantar compulsoriamente a cisgeneridade nesses corpos, juntamente com a heterossexualidade como um artifício para que essa inteligibilidade funcione.

Tomando a cisgeneridade como uma identidade no qual as pessoas se reconhecem com o gênero atribuído compulsoriamente ao nascer, também é necessário destacar a agonística da cisnormatividade, ou seja, a cisgeneridade como norma. A ideia do conceito vem para tensionar as

disputas dentro do campo da linguagem, dos movimentos feministas, LGBT e sociais de forma geral, para inserir um marcador sob aquilo que é visto como “natural”, “biológico”, “normal” pelas categorias normativas de gênero. Conforme analisado por Viviane Vergueiro Simakawa (2015, p. 46), a cisnormatividade é um elemento fundamental na colonização de corpos e gêneros inconformes, pois o “conceito de cisgeneridade, formulado principalmente a partir de vozes gênerofalhas (que implica, frequentemente, em outros ‘fracassos’ normativos relacionados a marginalizações sociais), tem a potência das resistências dos corpos e identidades de gênero inconformes”.

É a partir dessas vozes consideradas “falhas” e subalternas que se encharca o pensamento desse texto. Não se trata, portanto, de uma tentativa de analisar e categorizar pensamentos para solucionar e explicar as questões de gênero e sexualidade na infância, mas de perguntar a partir dele as condições de possibilidade que fazem com que a ideia de infância e a cisnormatividade funcionem juntas de forma compulsória em vários corpos e vozes.

Portanto, mais que tentar solucionar a problemática da compulsoriedade das normas de gênero e sexualidade na infância, a ideia é questionar a partir de uma perspectiva transfeminista as condições de possibilidade que fazem com que as crianças sejam vistas a partir de um discurso que aponta a fragilidade infantil como uma forma de proteção das crianças. Como esse tipo de discurso irá atravessar as vivências de gênero e sexualidade na infância? Rita Ribes (2013, p. 324) argumenta que o “[...] lugar da criança na cultura naturalizou-se na perspectiva da recepção, ainda que se reconheça suas capacidades de contemplação ativa

e resignificação”. A autora ainda destaca que é comum os adultos “apresentarem a cultura” para as crianças e quando se fala sobre autonomia na infância é comum recorrer a “fragilidade infantil”. Fazendo uma relação com as questões de gênero, seria possível pensar que as crianças têm autonomia para manifestarem sua identidade de gênero e orientação sexual?

Dora Lilia Marín-Díaz (2010) analisa a produção da ideia de uma infância construída a partir de uma fragilidade e inocência que merece ser protegida, virando um “alvo” de muitas indústrias com intuítos comerciais, políticos, entre outros. Contudo, essa ideia de infância desenha-se de vários jeitos e deve ser pensada de forma interseccional, já que algumas crianças podem ser mais protegidas ou simplesmente ignoradas por serem marcadas socialmente por questões de raça, classe, gênero, sexualidade e corporeidade. A autora destaca que crianças negras e/ou pobres, por exemplo, nem ao menos são vistas como inocentes uma vez que são colocadas em um lugar de delinquência e hipersexualização. Portanto, a ideia de inocência na infância também tem um recorte de raça e classe. Elas representariam uma “ameaça” as verdadeiras crianças que devem ser protegidas: as brancas e ricas. Sendo a cisheteronormatividade aquilo que é esperado compulsoriamente dos corpos infantis, é possível pensar que corpos que escapam desse sistema também seriam uma ameaça?

Fernando Pochay pensou a ideia de dispositivo da idade como uma forma de compreender os corpos jovens ou idosos “desde a perspectiva de uma materialidade que encarna e desencarna e torna a encarnar os discursos que evidenciam o trabalho incansável inacabável e ficcional

das normas biopolíticas” (POCAHY, 2011, p. 199 e 200). Os aportes de Daniel Kerry dos Santos e Mara Coelho de Souza Lago (2016) sobre o dispositivo da idade, em que analisam de quais formas a biopolítica como estratégia do biopoder vão atravessar a faixa etária da chamada “terceira idade”, também são necessários para pensar a cisheteronormatividade na infância. Se a velhice muitas vezes é vista como um espaço em que não há mais formas de produção, provocando tentativas de tornar corpos velhos em sujeitos produtivos socialmente (SANTOS e LAGO, 2016), é possível considerar que na infância as estratégias estarão mais voltadas a regular e administrar esses corpos em nome de uma vida, de algo que merece ser “protegido” para garantir uma vida adulta “normal”. Se há uma preocupação para tornar a velhice produtiva, a pergunta a se fazer no âmbito da infância é como docilizar os corpos para que se tornem adultos produtivos.

A faixa etária será vista como uma forma também de delimitar direitos e deveres, controlando e valorizando vidas (SANTOS e LAGO, 2016). Assim como a velhice, que pode passar a ser vista a partir de uma gestão de vida, faz-se necessário analisar se a cisheteronormatividade na infância poderia ser vista como um projeto para regular vidas. Quais foram as condições de possibilidade para a infância ser vista como algo a ser regulado e administrado, sobretudo quando se trata de gênero e sexualidade? O dispositivo da idade, tratado por PocaHY (2011) e Santos e Lagos (2016) entende que a criação de faixas etárias e regras destinadas a populações específicas como uma forma de exercer a biopolítica. A idade pode ser vista como “como uma categoria política, histórica e contingente, assim como o gênero, a classe social, a sexuali-

dade ou a raça/etnia” (POCAHY, 2011, p. 206), que não deve ser vista de forma isolada, mas sempre com um olhar interseccional junto com outras categorias políticas.

No texto “Quem defende a criança queer?” Preciado (2013) mostra como funciona a defesa e proteção de um certo tipo de infância. Essa proteção paternalista parte do pressuposto que todos os corpos, inclusive os infantis, devem se submeter a cisheteronormatividade. Para Preciado, a criança pode ser pensada como “[...] um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (2013, s/p). A equação sexo, gênero prática sexual e desejo devem seguir de forma coerente para que corpos infantis se tornem corpos inteligíveis quando adultos.

É com essa tônica que gostaria de pensar a cisheteronormatividade como uma forma de construir uma noção de infância como foco de atenção regulatória. Posto que o biopoder utiliza de tecnologias do poder disciplinar e da biopolítica agindo de forma conjunta, sem que seja necessário excluir qualquer uma das duas: “A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” (FOUCAULT, 2010, p. 212). Ou seja, a sexualidade é investida no corpo individual, na tentativa de “consertar” o corpo que não condiz uma sexualidade segundo as categorias normativas vigentes. Esse corpo é investido de técnicas disciplinares para “recuperação” de uma sexualidade “regularizada”. Concomitantemente esse corpo vira uma espécie, um grupo que deve ser pesquisado e investigado quanto a causa do “desvio” sexual durante várias gerações (FOUCAULT, 2010).

Diante disso, pode-se pensar nas possíveis estratégias biopolíticas de investimento nos corpos. O corpo será inves-

tido não apenas de uma forma individual e disciplinar, mas também como uma população no qual pertencem corpos que devem ser investigados, classificados, regulamentados, especificados, categorizados, que pode ser vista como uma forma de investir e controlar as populações. Os corpos infantis também podem ser vistos como uma “população” que precisa ter uma atenção, afinal, é a partir desses corpos que será possível “formar” certas categorizações para a vida adulta.

A atenção dada a infância para que ela seja protegida e tornada uma época de inocência é uma forma de disputa que faz com que seja possível classificar e regular os corpos infantis. Entretanto, é importante ressaltar que estamos tratando de corpos de carne, osso e sangue. As práticas que tentam colocar as crianças como não participantes sobre seus corpos e desejos alegando que elas devem ser protegidas, na verdade, diz respeito a técnicas regulatórias que insistem em proteger não a infância, a inocência ou a criança, mas sim a heterossexualidade e a cisgeneridade.

Assim como “o homossexual” investido de um saber específico, categorizado como uma espécie para se tornar um “problema” a ser resolvido (FOUCAULT, 1988), a criança também se tornará uma espécie a ser desvendada, descoberta, investida de saberes e poderes para que ela possa ser resolvida. O discurso da infância pura e inocente também pode ser uma forma de investir nos corpos infantis, deixando sempre uma alerta de que essa inocência infantil pode estar em perigo e que por isso precisaria ser protegida (MARÍN-DÍAZ, 2010). A ideia de perigo e do fim da infância são discursos que aparecem de forma continuada quando se entende que é possível crianças afirmarem suas identidades de gênero e experimentarem sua sexualidade. Afinal, o

discurso que atravessa a infância é gestado pelo não-desejo, pela ideia de que ser criança é apenas aprender a ser um bom adulto e que apenas nesse período a pessoa seria capaz de entender e expressar legitimamente o seu desejo.

O discurso que atravessa a infância não são simplesmente palavras ditas, mas também representam uma série de deslocamentos e disputas de poder: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (2012, p. 10). Os dispositivos discursivos modificam-se com o tempo, em alguns momentos podem apresentar processos de exclusão e interdição, em outros momentos podem apenas descrever detalhadamente para saciarmos a “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2012). Assumindo essa abordagem, quero considerar outras categorias, saberes e instituições que são essenciais na constituição de uma política de saber-poder (FOUCAULT, 1988) e do sistema sexo-gênero (BUTLER, 2012): as pedagogias e os saberes psi.

A cisnormatividade como modo de produção de práticas sociais em pedagogias e psicologia

Quem pode falar a “verdade” sobre gênero e sexualidade? Na História da Sexualidade, volume 1 (1988), Michel Foucault problematiza os dispositivos discursivos e institucionais criados para controlar a sexualidade. Nesse contexto, a medicina, a psicologia, a psiquiatria e os processos pedagógicos se constituíram como dispositivo, fazendo com que suas linguagens fossem investidas da ideia de verdade e por isso tivessem autoridade para emitir enun-

ciados, numa tentativa de moldar formas de sexualidades e identidades de gênero.

É com essa tônica que quero tratar de dois dispositivos discursivos que perpassam as políticas de infância para pessoas trans²: as pedagogias e os saberes psi. Convoco esses dois saberes para dialogar junto comigo por entender que estabelecem continuamente o modo de vida das pessoas trans*. Ou seja, de uma forma geral, categorizam os corpos das pessoas trans* como aqueles que não valem a pena viver, partindo de uma lógica “homem-espécie”, utilizando de manobras biopolíticas para regular e calcular a vida (FOUCAULT, 2010).

A quem e a que tais saberes tem servido? Como as pedagogias³ e os saberes psi atravessariam as políticas de infância para pessoas trans*? Quais as condições de possibilidade que fizeram com que esses saberes pudessem enunciar e falar por corpos infantis que escapam da cisgeneridade

2 Entendo a palavra trans* assim como é utilizado pelo movimento transfeminista no Brasil: “O termo trans pode ser a abreviação de várias palavras que expressam diferentes identidades, como transexual ou transgênero, ou até mesmo travesti. Por isso, para evitar classificações que correm o risco de serem excludentes o asterisco é adicionado ao final da palavra transformando o termo trans em um termo guarda-chuva [umbrella term] – um termo englobador que estaria incluindo qualquer identidade trans “embaixo do guarda-chuva”. Daí a ideia do guarda-chuva. Além disso, o termo também pode incluir pessoas trans* que se identificam dentro e/ou fora do sistema normativo binário de gênero, ou seja, da ideia normativa que temos de “masculino” e “feminino” que forma um binário. O uso do asterisco como um termo englobador, a meu ver, é menos estigmatizador e mais fluido, de modo que elimina classificações excludentes e abre também a possibilidade da pessoa se identificar como quiser. É importante ressaltar que a identidade é soberana e as pessoas trans* tem a palavra final quanto a sua própria identificação.” <http://transfeminismo.com/trans-umbrella-term/> Acesso em 10/08/2017.

3 Entendo pedagogias assim como Eli Henn Fabris “É preciso entender a educação como um processo cultural amplo que ultrapassa os limites da escola.” (2008, p. 126). Para a autora, o esforço empreendido em entender os processos educacionais para além da escola nos possibilita pensar outros espaços em que a educação esteja presente. Para tanto, a autora utiliza o conceito de “pedagogia cultural” para tratar dos processos educativos que vão além dos espaços escolares.

compulsória? O investimento de uma ideia de verdade nos saberes psi fica cada vez mais explícito quando tratamos das pessoas trans*. É comum que algumas perguntas sejam feitas constantemente quando falamos sobre elas: Qual a origem da transexualidade? Como acontece? É biológico? É hormonal? Acontece com quantos anos? Há muitos arrependimentos? E a cura? Como os saberes psi são aqueles que poderiam legitimar e nomear as pessoas que estão fora das categorias normativas, é comum que essas perguntas sejam dirigidas aos profissionais da psicologia e psiquiatria, a fim de ‘saciar’ sua vontade de saber.

Fernando Pocahy e Priscila Dornelles (2010) analisam a importância dos processos educativos na construção de corpos normatizados. Contudo, sem os corpos abjetos não seria possível a existência de corpos-sujeitos, aqueles que são considerados humanos. Os processos educativos teriam um grande papel nessa construção: “Esta posição engloba compreendermos como a escola, nas suas diferentes práticas educativas com a comunidade escolar, transita por uma linha normativa do gênero e da sexualidade realinhando ou expelindo quem dela escapa.” (DORNELLES e POCAHY, 2010, p.133).

Quem se encontra fora das normas dirigidas à produção da sexualidade e do gênero, isto é, do binarismo de gênero e da heterossexualidade compulsória, pode tornar-se uma perturbação da ordem institucional. As instituições escolares, portanto, marcam esses corpos e exercem [...] uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (LOURO, 2010, p. 30 e 31).

Ao tratar das pedagogias da sexualidade, Louro (2010) nos alerta sobre a produção de marcas nos corpos que apre-

sentam uma sexualidade ou identidade de gênero fora das redes discursivas da normalidade. Para as pessoas trans* estar no interior de uma instituição escolar significa enfrentar um cotidiano de desrespeito de variadas formas. Dentro das instituições escolares é comum não acolher as identidades de gênero de pessoas trans*, desconsiderando os seus nomes sociais⁴. Nesse sentido mulheres trans* são chamadas por seus nomes civis masculinos e homens trans* por seus nomes civis femininos, produzindo constrangimentos de toda sorte, além de situações institucionais preconceituosas e violentas.

No contexto escolar, as crianças que não se identificam com o gênero atribuído ao nascer poderão ser violentadas de várias formas, uma vez que as instituições escolares muitas vezes não irão levar em consideração o desejo da criança, recorrendo a profissionais de psicologia, psiquiatra e pedagogia para tentar solucionar o caso, fazendo com que mais uma vez gênero e sexualidade na infância se torne um problema a ser investigado. Essas violências podem ocorrer no momento em que a criança que escapa da cisheteronormatividade é colocada como um “problema” a ser resolvido, como por exemplo, se uma criança designada menino ao nascer começa a querer brinquedos considerados femininos ou mesmo participar de atividades destinadas socialmente a meninas. A questão a ser pensada nessa situação, muitas vezes, será a de tentar entender e solucionar o motivo pelo

4 Nome social é o nome pelo qual pessoas trans* querem ser chamadas na sociedade. O nome social muitas vezes contrasta com o de registro. Nem sempre pessoas trans* conseguem mudar o nome de registro para o nome que desejam devido à grande burocracia para esse processo. Para que as pessoas trans possam mudar de nome, é necessário um laudo psicológico para entrar na justiça e pedir a mudança. As burocracias em torno da mudança de nome podem variar conforme o estado e o juiz que cuidará do caso. Porém, de uma forma geral o laudo psicológico é necessário para qualquer caso.

qual essa criança não está brincando com atividades consideradas masculinas. Os efeitos da norma farão com que essa criança tente ser “consertada” através de diagnósticos de especialistas e processos disciplinares.

Louro (2010) afirma que os processos pedagógicos não acontecem de forma estática, como se os sujeitos fossem apenas receptores e não participassem do processo. A participação nesses processos pedagógicos acontece de forma conjunta, pois “[...] os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2010, p. 25). A partir das discussões propostas por Louro (2010, p. 25) é possível dizer também que as pedagogias da sexualidade não funcionam apenas dentro das instituições escolares, mas também fora delas, colocando em ação “várias tecnologias de governo”.

Portanto, os processos pedagógicos não acontecem somente dentro das escolas, mas também contam com uma série de instituições que irão assegurar dispositivos discursivos. Tais processos também podem ser vistos como técnicas biopolíticas, a fim de assegurar a capacidade de produção dos corpos dentro de uma lógica neoliberal. Nesse sentido, é possível questionar como as políticas da infância serão atravessadas por processos pedagógicos e quais suas reverberações quando se trata de gênero e sexualidade na infância.

Entendo as pedagogias ou processos pedagógicos, a partir dos discursos escolares e não-escolares e em como tornam-se cada vez mais próximos, ao mesmo tempo em que tem finalidades diferentes. Os discursos não-escolares têm um certo poder pedagógico, mas não necessariamente é produzido dentro do espaço escolar. Esse discurso pode atravessar os espaços escolares, mas não necessariamente

se dá nesse local. Pode-se dizer que os processos pedagógicos teriam muito mais uma função de normatizar, enquanto os saberes psi teriam uma função de nomear e criar categorias e identidades que não estão dentro de uma categoria normativa, assim como foi feito com o homossexual, conforme discutido por Foucault: “O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 44). Se a função dos saberes psi seria de ‘criar’ uma espécie, investigando e nomeando-a através de um ‘saber científico’, o papel dos processos pedagógicos seria o de garantir que essa ‘nova espécie’ seja normatizada.

Os processos pedagógicos assim como os saberes psi, fazem uma grande ‘parceria’ para tentar lidar com as identidades de gênero e as sexualidades que saem de uma linha discursiva das categorias normativas. Para a maioria dos profissionais do campo psi estudar as pessoas trans* é uma tarefa muito importante. Porém, essa atitude muitas vezes não é tratada como uma forma de discutir a despatologização ou mesmo fazer com que esse debate seja inserido de forma ética na saúde, mas sim para fazer exotificar e objetificar, fazendo com que cada vez mais alguns profissionais acreditem que seja necessário determinar a identidade das pessoas trans*. Os processos pedagógicos cada vez mais procuram os saberes psi para tentar entender ou explicar a experiência das pessoas trans* dentro e fora das instituições escolares.

Para analisar tais processos trago o parecer do Conselho Federal de Medicina que sugere como deve ser feito o “tratamento” de adolescentes trans*. Nesse documento, o médico Lúcio Flávio Gonzaga Filho (2013, p. 6 e 7) também dá sugestões sobre como proceder com crianças trans. No item “Das indicações atuais recomendadas”:

O diagnóstico do transtorno de identidade de gênero requer o envolvimento de equipe médica multidisciplinar, incluindo clínicos, pediatras, endocrinologistas e, sobretudo, profissionais de saúde mental. Quando da propedêutica de pacientes mais jovens, há a necessidade de que esses profissionais tenham treinamento em psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente. Esses cuidados são necessários posto que diagnósticos inadequados ou incorretos podem ser desastrosos.

Segundo o texto, a recomendação para um diagnóstico adequado passa por ter acesso a profissionais de psicologia e pedagogia que tenham treinamento em psicologia do desenvolvimento. Qual a importância desse saber para que se tenha um “diagnóstico correto” para uma criança trans? Quais as consequências de um diagnóstico? Judith Butler (2012), ao analisar o diagnóstico de transtorno de identidade, destaca as consequências e violências que podem ocorrer. Muitas vezes o diagnóstico tem um caráter paternalista ao recorrer um discurso que defende o cuidado e a proteção de corpos que são patologizados. O diagnóstico “[...] assume que las normas de género están relativamente fijadas [...]” (BUTLER, 2012, p. 140), mas não questiona as possíveis angústias que podem decorrer da rigidez das normas de gênero.

Quando se trata de corpos infantis que escapam da cisgeneridade a investigação desses corpos pode ser ainda mais intensa. É comum que os saberes psi e profissionais da pedagogia queiram atestar que as crianças não sabem o que estão fazendo e queiram, portanto, decidir que seus desejos não passam de uma fase em nome de um cuidado para que

a infância seja protegida. Há também alguns profissionais que insistem em diagnosticar uma criança designada como menino no nascimento apenas porque houve um interesse por roupas rosas ou mesmo por alguma boneca. As análises e diagnósticos imediatos por conta de crianças brincando ou desejando algo fora das normas de gênero tornando problema a ser diagnosticado e regulado. A infância, portanto, será um lugar privilegiado para a regulação de corpos que escapam da heterocisnormatividade: “[...] é impossível para uma criança se rebelar politicamente contra o discurso dos adultos: a criança é sempre um corpo ao qual não se reconhece o direito de governar” (PRECIADO, 2013, s/p).

Se o diagnóstico vai operar apoiado nas normas de gênero, é necessário analisar como o desenvolvimento infantil vai atuar no discurso de um diagnóstico adequado para crianças trans*. Ian Hacking (2009, p. 33) nos alerta sobre o nascimento do desenvolvimento infantil: “Nossa ideia do que uma criança tem sido moldada por uma teoria científica do desenvolvimento. Ela molda todo o nosso corpo de práticas de criação de crianças hoje, e, por sua vez, molda nosso conceito de criança”. Ainda que pareça um saber que é totalmente empírico, o autor aposta que o desenvolvimento infantil vai desenhar aquilo que entendemos sobre o que é ser criança. Existe uma verdade sobre o que é ser criança sendo enunciada a partir dos discursos do desenvolvimento infantil. Para que seja um discurso de verdade adequado, deve ser formulada por profissionais da psicologia e da pedagogia que trabalham com psicologia do desenvolvimento.

Dessa forma, para o saber médico, psi e os processos pedagógicos é necessário todo um aparato, uma equipe responsável e instruída para lidar com os corpos infantis que

escapam da cisgeneridade, afinal, ela será vista como uma questão a ser regulada. Esse tipo de mecanismo acarreta em práticas violentas que são legitimadas por esses saberes, autorizando interpelações violentas e diminuindo a potência de vida de crianças viadas, bichas, trans*, sapas, degeneradas, marginalizadas e, acima de tudo, incríveis. No prefácio do livro *El Género Desordenado. Críticas em torno a la patologización de la transexualidad* (Gerard Coll-Planas e Miguel Missé, 2010), Judith Butler (2010, p. 12) faz uma importante provocação aos profissionais de psicologia, medicina e psiquiatria:

La pregunta es si los practicantes de la psicología, la psiquiatría y la medicina aceptarán ser transformados por esta solicitud de cambio que se les ofrece. Dicho de otro modo, cuando se solicita a una autoridad ser reconocido como trans, se solicita al mismo tiempo que esa autoridad transforme su comprensión del género, del deseo y del cuerpo. Por tanto, la cuestión no es simplemente si usted, la autoridad, permitirá y reconocerá mi cambio, sino si mi petición producirá cambios radicales en su práctica y en su auto-comprensión ética como profesional o practicante.

A ideia que Butler provoca abre a problematização sobre as práticas dos profissionais que atendem pessoas trans*, tendo em vista que a interpelação desses corpos pode modificar as suas próprias concepções sobre gênero e sexualidade. Talvez, esse seja o grande desafio para as políticas de infância. Pensar em uma ideia de infância que não seja comprovar a realidade de corpos que escapam ao indi-

car que ‘seu corpo não está de acordo com o desejo’. Talvez, o papel dos saberes psi e da educação seja muito menos de dizer verdades que ditam saberes-prazeres, mas de modificar as formas com as quais lidam com gênero e sexualidade. Que os processos sejam muito mais de perguntar sobre as angústias e processos violentos que são produzidos pelas normas que os corpos infantis possam passar, em vez de tornar uma forma de vida um problema a ser resolvido. Que possamos aprender a escapar, cuspir e encharcar a infância com outros saberes, com outras formas de vi(a)das que não sejam sufocadas pela cisheteronormatividade.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BUTLER, Judith. Transexualidad, transformaciones. In: MISSÉ, Miguel. COLL-PLANAS, Gerard. (Org.) **El género desordenado. Críticas en torno a la patologización de la transexualidad**. Editora: Egales, S.L, 2010. p. 9-13.

DORNELLES, Priscila; POCAHY, Fernando Altair. Um corpo entre o gênero e a sexualidade: notas sobre educação e abjeção. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez, p. 125-135, 2010.

FABRIS, Eli Henn. Cinema e Educação: um caminho metodológico. **Revista Educação e realidade**, n 33, p.117-134, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

LAGO, Mara Coelho de Souza; SANTOS, Daniel Kerry dos. O dispositivo da idade, a produção da velhice e regimes de subjetivação: rastreamentos genealógicos. **Revista Psicologia USP**, volume 27, p. 133-144, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.) **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estanho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da Infância Moderna ou Construção da Quimera Infantil? **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 193-211, set./dez., 2010.

POCAHY, Fernando Altair. A idade um dispositivo. A geração como performativo. Provocações discursivo-desconstrucionistas sobre corpo-gênerosexualidade. **Polis e Psique**, Vol. 1, Número Temático, p. 195-2011, 2011

POCAHY, Fernando Altair. **Entre vapores e dublagens**: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PRECIADO, Paul B. **Qui défend l'enfant queer?** Liberation, 2013.
http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947

RIBES, Rita. O (en)canto e o silêncio das sereias: sobre o (não) lugar da criança na (ciber)cultura. **childhood & philosophy**, rio de janeiro, v.9, n. 18, jul-dez. p. 319-343, 2013.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, UFBA, Salvador, 2015.

SILVA, Lúcio Flávio Gonzaga. **Parecer do Conselho Federal de Medicina sobre Terapia hormonal para adolescentes travestis e transexuais.** Brasília, DF. 2013.

CRIANÇAS NA ESCOLA: CRUZAMENTOS E NEGOCIAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS

ILEANA WENETZ

Algumas palavras para iniciar.....

Esse capítulo desdobra-se da minha tese (WENETZ, 2012)¹, na qual tinha por objetivo de problematizar como se configuram as vivências coletivas das crianças nas suas brincadeiras, em distintos espaços e identificar quais estratégias constituem/atravessam o processo de genericização das brincadeiras das crianças. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos Estudos Culturais, Feministas e de

¹ Intitulada "Presentes na escola ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade" (2012).

Gênero que se aproximam ao Foucault, pois entendo que a concepção de gênero engloba processos de construção social que ocorrem ao longo da vida dos sujeitos, em interação com diversas circunstâncias em que estes aprendem a tornar-se homens e mulheres de um determinado modo. Essas aprendizagens, que incluem dimensões sociais e culturais, passam também pelo corpo.

Discursos caracterizados como ‘naturais e hegemônicos’² que atuam na constituição do sujeito configuram-se através de processos sociais e históricos. Essa construção age por meio de uma rede dominante, uma tecnologia de dominação em que se estabelece o que precisa ser dominado, controlado e normatizado (FOUCAULT, 2002a; 2002b).

Esse conhecimento opera com a diferenciação do sexo anatômico como justificção da diferença, parâmetro a partir do qual se determina a *natureza* de homem e de mulher. Esse tipo de raciocínio leva-nos a um entendimento muito reducionista da constituição de homens e mulheres, entendendo também que se identifica um único modo de ser homem e um único modo de ser mulher.

No contraponto, destaco a necessidade de um termo que tivesse uma maior abrangência como categoria de análise: o gênero (SCOTT, 1995). Essa noção de gênero que se aproxima do pós-estruturalismo e que trabalha com os aportes de autores como Foucault e Derrida³, embora a articulação dessas áreas não se processe de modo automático. Gênero é um conceito que remete a todas as formas

2 Utilizarei aspas simples para dar destaque as palavras em um uso diferente de aquele que tradicionalmente carregam.

3 Para mais detalhes ver Derrida (2001).

de construções sociais, culturais e linguísticas implicadas nos processos que operam na diferenciação de homens e de mulheres. Nesses processos de diferenciação, estão incluídos seus corpos dotados de sexo, sexualidade e gênero (LOURO, 2001; MEYER, 2003).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e problematizar como o gênero constitui as crianças e, ao mesmo tempo, como por elas é constituído durante suas brincadeiras⁴ no recreio. Para isso, analisarei os diferentes modos que as crianças utilizam para se aproximar e se afastar das brincadeiras, ou seja, como elas estabelecem os diferentes modos de brincar em que meninos e meninas brincam ora juntos, ora separados. Nesse movimento de brincar juntos, brincar separados e brincar juntos/separados, argumentarei que as brincadeiras tanto têm implicações com a (re)produção de gênero quanto estão implicadas com os diferentes modos de realização das brincadeiras. Mas antes vejamos alguns detalhes metodológicos.

2. Sobre o fazer metodológico.....

O estudo foi realizado com uma etnografia durante um ano de duração em uma escola pública de Porto Alegre/RS. A etnografia é entendida tanto como arte quanto como disciplina científica, consistindo-se em um conjunto de características como 'saber ver', 'saber estar com' outros e consigo mesmo e retraduzir aquilo que se percebeu, a sua interpretação, por meio da escrita a um terceiro (WINKIN,

4 Destaco que utilizarei no texto as palavras brincadeiras, atividades ou esportes como sinônimo pois é o sentido que as crianças atribuíam.

1998). Segundo Geertz (1998b, p. 63), o trabalho de articular aquilo que se vivencia no local implica “uma presença do *Lá* em um texto elaborado *Aqui*”.

Tal metodologia possibilita, ainda, a análise ‘por dentro’, na procura daquilo que se constitui como ‘particular’, relacionando-o com a experiência do investigador em campo, o que permite uma maior proximidade entre ele e os sujeitos integrantes desse contexto particular. Geertz (1989a, p. 24) entende a etnografia como uma “descrição densa”, pois o etnógrafo tem que trabalhar com complexas estruturas conceituais que muitas vezes se apresentam inter-relacionadas, superpostas, misturadas e heterogêneas, simultaneamente diferentes e estranhas entre si. O autor coloca que, ao observar a cultura, é possível descrevê-la (acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos) de maneira inteligível, ou seja, com densidade.

Organizei o trabalho de campo em seis etapas diferentes, conforme os objetivos de cada momento, segundo os diversos instrumentos escolhidos e as várias estratégias metodológicas necessárias utilizadas. Onde foram realizados diários de campo, observação participante, entrevistas com crianças, professores e pais, aplicados e questionários. A realização dos Grupos Focais constituiu a quarta etapa da pesquisa. Nessa etapa, meu objetivo era ter um tempo de diálogo com as crianças para aprofundar questões de gênero e sexualidade. O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que permite “uma conversação planejada e desenhada para obter informações em um ambiente permissivo mas não diretivo” (KRUEGER, 1998, p. 24). Segundo Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 7), o grupo focal pode ser definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas

por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Realizei 12 grupos focais uma turma de alunos/as da quarta série.

Dayrell (1996, p. 144) entende que compreender a escola como polissêmica significa considerar muitos aspectos: “seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores [e também pelos pais ou responsáveis], dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nelas existentes”.

O autor ainda destaca a escola como um espaço socio-cultural, mas o espaço opera aqui em uma dupla dimensão. Por um lado, no sentido institucional, definido por um “conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos” (ibidem, p. 137). Por outro, em uma relação cotidiana entre uma complexa trama de relações sociais e os sujeitos que “incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, as práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar” (ibidem, p. 137). Nessa direção, de ver os múltiplos sentidos escolares que foi realizado o trabalho pois toda a comunidade participa do processo de construção.

A escola constitui e no contexto dessa construção define uma única maneira de funcionamento e organização. Ela se distingue de outras escolas na sua especificidade, na sua rotina e cultura escolar. A Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro comemorou seus 50 anos de fundação no dia 24 de setembro de 2008. Naquela semana, realizavam-se atividades festivas especiais, entre elas o lançamento de um livro escrito por um professor de história da

escola⁵. O nome da instituição homenageia Antônio Ernesto Gomes Carneiro, militar, geógrafo e sertanista brasileiro⁶.

A instituição continuou a ser modificada e ampliada, tendo suas atividades estendidas, atendendo às necessidades da comunidade. O nome também foi mudando até que, em 2000, passou a chamar-se Escola Estadual de Educação Básica Gomes Carneiro. Atualmente, oferece educação infantil, ensino fundamental completo e médio regular, do primeiro ao terceiro ano, e Educação de Jovens e Adultos, funcionando nos três turnos. A escola está aberta das 7h às 22h30min. O turno da manhã é das 7h30min às 11h45min, e o da tarde ocorre das 13h30min às 17h30min. No horário das 17h até as 19h, acontecem atividades extracurriculares, como danças gaúchas e futebol. Nesse horário, há um esvaziamento da escola até o início do turno da noite (das 19h às 22h30min, aproximadamente), quando outros professores e alunos começam a chegar.

A escola estava localizada no Bairro Vila Ipiranga mas as crianças eram de dois bairros: Vila Ipiranga e a Vila Jardim, vizinhas uma da outra e situadas na zona norte da cidade de Porto Alegre. Algumas informações que podem

5 A obra *Escola Estadual Gomes Carneiro: memórias nos relatos de diretoras*, escrita por Cid Coirolo de Almeida, foi financiada pela UNESCO, através do Programa Escola Aberta, da Secretaria Municipal de Educação (SMED), de Porto Alegre. O nome da escola permanece por solicitação da sua comunidade já que entendem um orgulho pertencer a essa escola.

6 Criada como grupo escolar em 1958, num Loteamento da Vila Tupinambá, passou a denominar-se Vila Ipiranga, localizada onde hoje é a Praça John Kennedy. A partir de 1973, denominou-se Escola Estadual de Primeiro Grau Gomes Carneiro, atendendo do primeiro ao quarto ano primário. Desde 1985, começou a atender também ao quinto ano e mudou-se para um terreno doado pela prefeitura de Porto Alegre, situado na Rua Engenheiro José Maria de Carvalho, 366. Por questões diversas, a rua foi interditada, e o endereço passou a ser a praça na Rua Engenheiro Paulo de Aragão Buzzano, sem número. Assim, a escola ficou situada numa praça, ocupando um quarteirão inteiro. Em um dos seus extremos, compartilha o espaço com um tanque de água do Departamento Municipal de Água e Esgotos (DMAE), sendo o próprio tanque usado como quadra esportiva, com iluminação.

contribuir para a descrição desses locais são dados disponibilizados pelo IBGE, distribuídos em Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH) da Região Metropolitana de Porto Alegre (RMPA), que centralizam vários bairros, porém essa divisão não é definida em cada bairro⁷.

Sobre a Infância e os Processos de Generificação e Sexualização nas Brincadeiras

Bujes (2000) entende que brinquedos e brincadeiras, nas práticas de educação infantil, são tradicionalmente discutidos segundo três pontos de vista que englobam as

7 As UDHs foram demarcadas de acordo com os territórios de bairros ou microrregiões que possuem características socioeconômicas similares. O bairro Vila Ipiranga possui diversos centros comerciais e teve sua origem no início do século XX, tendo recebido investimentos de infraestrutura a partir dos anos 1960. Dentre as melhorias realizadas, destacam-se as instalações do Hospital Conceição e do Hospital Banco de Olhos, gerando um aumento notável na circulação de pessoas, vindas do interior do estado e do centro da cidade. Encontra-se geograficamente muito próximo de shopping centers, como o Iguatemi e o Bourbon Country, e experimenta um grande desenvolvimento nos últimos anos. A Vila Jardim, situada ao sul da Vila Ipiranga, até meados de século XX foi uma região pouco habitada e tardou cerca de 10 anos a ter uma infraestrutura mais adequada, aspecto que a Vila Ipiranga já possuía. Na busca de melhores condições, os moradores iniciaram um movimento comunitário e passaram a ser parte do orçamento participativo, como outros bairros da cidade. O bairro é residencial, mas possui pequenos estabelecimentos comerciais, na Avenida do Forte e na Saturnino de Brito – avenidas principais do bairro, continuação uma da outra. Apesar dessas diferenças, ambos os bairros possuem acesso a serviços básicos, tais como água encanada, energia elétrica e coleta do lixo, e suas populações dispõem de bens de consumo, como geladeira, televisão e telefone. Algumas casas também têm computador, mas não tanto quanto telefone. Ao circular pelo bairro, nota-se que várias escolas fazem parte dele, mas uma parecia ser a mais valorizada pela comunidade como um todo. 'Aquela escola' parecia ser alvo de preferência de todas as famílias, e muitos moradores pareciam ter uma lembrança ainda muito afetiva com ela. A partir dessas falas desinteressadas da comunidade, cheguei à referida instituição movida pela curiosidade. Das escolas que tinha observado na região, esta tinha o maior pátio. Isso me interessou ainda mais, pois poderia ter outras possibilidades de observação nesses grupos. Aparentemente, muitas crianças moravam perto, e o bairro se apresentava como um espaço de convivência tranquilo, possuindo muitas praças. Considerarei esses aspectos determinantes, partindo do pressuposto de que crianças teriam mais possibilidades de se encontrar morando perto umas das outras.

práticas dos professores e as institucionais. No primeiro, brinquedos ou brincadeiras são compreendidos como elementos que desestabilizam a aula, ou seja, são vistos como elementos que desarticulam as relações e as normas de conduta que regulam o espaço da sala de aula. No segundo, aborda-se o brinquedo na sua utilidade, para assim incorporá-lo ao cotidiano da criança. Desse modo, ele passa a ser um objeto de conhecimento, tratado cientificamente e incorporado em conteúdos e planos de aulas. No terceiro, observa-se a brincadeira ou o brinquedo como objeto que envolve perigo, seja em função de características físicas, seja de aspectos morais ou religiosos. Geralmente, dentre esses aspectos perigosos se encontram expressões que trazem à tona a discussão sobre a sexualidade ou a agressividade; por exemplo, ter um brinquedo de armas e brincar de guerra poderia ser potencializador de violência presente ou futura.

Mas ainda há elementos que incluem o modo como o gênero é incorporado nas brincadeiras e como ele opera nesse contexto. Essa incorporação ocorre de diversos modos ou maneiras, constituindo diferentes processos de generificação. Com o termo ‘processo de generificação’, refiro-me aos diferentes modos através dos quais significados ou atributos culturais de feminilidade e de masculinidade são incorporados/aprendidos pelos sujeitos, e a partir dos quais eles articulam diferentes negociações, rejeições ou aceitações que constituem essas aprendizagens. Assim, examinar os processos de generificação que se dão nas vivências coletivas de crianças permite discutir como, a quem e de que jeito os significados culturais de feminilidade e masculinidade são atribuídos nas brincadeiras que as crianças realizam.

O processo de generificação acontece através da aproximação ou do afastamento das crianças na realização da brincadeira, pois o sujeito estará a ele articulado, independentemente do modo como se envolve na atividade, seja brincando por vontade própria, seja brincando direcionado por adultos, seja falando sobre a brincadeira, seja se afastando de quem brinca. Assim, temos um processo dinâmico e contínuo de negociação, na medida em que a criança, convivendo com as outras (tanto meninas quanto meninos), modifica-se e constitui-se. Por exemplo, uma brincadeira pode ser caracterizada pelo modo como se brinca (brincadeira de boneca), pelo sujeito que brinca (menino ou menina), pelos parceiros com os quais se envolve na brincadeira (individual ou coletivamente) e ainda pelo brinquedo em si, o objeto de que se necessita para brincar (a boneca). Além disso, existem diferentes modos de brincar, e é justamente através dessa vivência da brincadeira que sentidos de gênero são atribuídos⁸.

A brincadeira pode ser realizada de diferentes modos, aos quais nomearei estratégias⁹. Utilizarei aqui a noção de estratégias para analisar diferentes modos de generificação e de sexualização da brincadeira e do brinquedo, observando

8 Cabe destacar que, nos grupos focais, meu objetivo não foi que as crianças descrevessem as brincadeiras ou que dissessem onde elas eram realizadas e com quais parceiros; a finalidade era compreender como elas negociavam ou identificavam os processos de generificação.

9 O termo estratégia é utilizado por Foucault com três sentidos: o primeiro, para referir-se à escolha dos meios designados para chegar a um fim, ou seja, "a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos" (2009, p. 151). O segundo diz respeito ao jogo, ao modo como "um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca de como os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover" (ibidem, p. 151). Finalmente, o terceiro sentido refere-se a um conjunto de procedimentos utilizados com o objetivo de limitar o inimigo durante o combate, com a finalidade de obter a vitória pela desistência do outro. Tais sentidos resumem a noção de estratégia como "escolha das soluções ganhadoras" (ibidem, p. 152).

em diferentes momentos como crianças ora criam estratégias que sustentam separações por gênero ora utilizam estratégias que não se diferenciam em função do gênero, ou ainda, que permitem o borramento ou a transgressão de fronteiras de gênero. Pretendo, ainda, mapear como meninos e meninas utilizam essas estratégias para negociar, flexibilizar ou resistir aos processos de generificação em suas brincadeiras.

Nesta análise, focalizarei três estratégias através das quais é possível distinguir modos diversos para operar nas brincadeiras: a separação entre meninos e meninas, a indiferenciação de gênero na brincadeira e o borramento de fronteiras que se constituem como diferentes formas de conflitualidade ou negociação. Mas vejamos as brincadeiras e o uso de tais estratégias com mais detalhes.

Negociações de masculinidade(s) e feminilidade(s): o futebol em disputa

Como já foi colocado anteriormente, crianças estão imbricadas em processos de generificação, mobilizados por diferentes estratégias que nomeei 'separação', 'indiferenciação' e 'borramento de fronteiras'. Temos ainda um desdobramento dessa terceira estratégia, que corresponde às articulações da sexualidade e do gênero. A estratégia do borramento de fronteiras, além de permitir a análise de determinadas formas de conexão entre sexualidade e gênero, possibilita examinar a mobilidade e a provisoriedade de determinados elementos constitutivos de representações de feminilidade e masculinidade, quando estes são negociados e disputados entre meninas e meninos nas brincadeiras.

Nessa direção, de maneira geral, observei uma maior flexibilização das meninas em relação à inclusão dos meninos nas suas brincadeiras e um reforço, por parte dos meninos, nas identidades de gênero masculinas.

A flexibilização das meninas e o reforço dos meninos foram percebidos através de alguns aspectos do material empírico: o sujeito que fala (se é menino ou menina) e como essas falas são realizadas, tanto na frequência, na intensidade ou no argumento que as crianças tentam destacar. Desse modo, identifiquei que os meninos falaram mais do que as meninas e de diferentes formas, pois oferecem maior resistência a algumas situações em que é possível a transgressão das fronteiras de gênero. Todavia ambos descrevem/negociam como essa transgressão deve/pode ser feita.

As brincadeiras que colocaram essas negociações em pauta, de forma mais visível, foram aquelas que, tradicionalmente, deveriam ser realizadas só pelas meninas (como a brincadeira de boneca) ou só pelos meninos (como o futebol, o skate e o boxe). Assim, foi possível observado como as crianças utilizam determinados adjetivos para definir aquilo que é feminino e aquilo que é masculino. Neste tópico, com uma finalidade mais didática, darei mais ênfase ao futebol¹⁰, trazendo, nesse contexto, as maneiras como operam as três estratégias do processo de generificação.

No universo da criança, o futebol é entendido como brincadeira de meninos. A atividade é geralmente definida como masculina porque precisaria ser realizada “com mais

10 Vários dos elementos que serão destacados emergiram também em outras brincadeiras do universo do brincar da criança.

força”, porque é “muito violenta”, porque os meninos “gostam de adrenalina” ou porque os homens são “mais experientes” no momento da prática. Ao contrário, a menina, quando brinca, “cai” ou “tem medo”. Consideram que elas “não sabem as regras direito”, em relação ao futebol, ou gostam de esporte “mais calminho”:

Ileana: Quais brincadeiras que dá para brincar juntos e quais não dá?

Menina: Como futebol.

ileana: Por quê?

Menino: Normalmente é esporte de meninos, porque a maioria das meninas tem medo, né, não é por que não gosta só, tem medo, a guria cai, e meninos gostam de adrenalina.

Ileana: Por que você acha que os meninos não gostam de brincar com as meninas?

Menino: Elas não sabem as regras direito... Os homens são mais experientes.

Nesses trechos, podemos identificar como emergem alguns elementos que são utilizados para legitimar o modo em que opera a primeira estratégia, de separação entre meninos e meninas. Crianças utilizam determinados adjetivos para justificar a separação. Em suas falas, observa-se como sempre são os meninos que enfatizam o espaço do masculino, ou seja, são eles que falam e são eles também que trazem esses argumentos que reforçam a masculinidade.

Ao mesmo tempo, a brincadeira do futebol ocupa outro espaço no leque das brincadeiras: parece que todos sa-

bem sobre futebol, no sentido que se autorizam a saber ou a querer falar sobre ele. A atividade ainda acontece com frequência muito maior do que as outras brincadeiras. Nessa direção, apesar de as meninas brincarem menos, elas também brincam na escola e, na maioria das vezes (conforme registros no diário de campo), brincam com seus colegas de turma, como pode ser observado no seguinte comentário:

Carla: Aqui tem uma foto sobre crianças jogando futebol, e acho muito legal, e tem as meninas aqui da quarta série da turma 41 do colégio Gomes que também estão jogando futebol. E aqui tem uma mulher lutando boxe.

Ileana: Tu achas que isso é esporte de menino ou de menina?

Carla: [...] isso aqui eu achei muito legal, porque eu jogo futebol desde que eu tinha seis anos, e o futebol, eu joga, a Cintia joga e o resto todo mundo joga, então eu acho legal.

A fala acima indica um movimento que coloca a separação em xeque, ao sinalizar que, durante o jogo do futebol, meninos e meninas brincam juntos e que isso é “legal”. Mas não são todas as crianças que brincam juntas, e o brincar junto não acontece em todos os recreios. Assim, podemos observar a oscilação entre as estratégias da separação e da indiferenciação, pois, dependendo do grupo de crianças ou do momento do jogo, crianças brincam separadas e não admitem brincar juntas. Em outros contextos e situações, o gênero torna-se indiferenciado, permitindo que meninas e meninos brinquem juntos. A indiferenciação pode estar

dada *per se*, ou seja, o gênero e a sexualidade de quem brinca não estão colocados como questão na cultura da qual as crianças fazem parte, ou pode resultar de processos de disputa e de negociação que envolvem o que chamei de borramento de fronteiras. Explorarei essa última estratégia do borramento de fronteiras entre o masculino e o feminino sob diferentes aspectos, que tem lugar quando meninas realizam atividades masculinas, e vice-versa.

Os meninos destacam que a menina que quer jogar futebol tem que preencher algumas condições. Por exemplo, os meninos dizem que “elas fazem e se a gente faz vão chorar com a professora” [fazendo referência a machucar-se durante o jogo]. Eles explicam, ainda, que as meninas “não podem tomar uma bolada e ficar chorando, porque é futebol, tu toma bolada e não pode ficar chorando”. Faz parte do jogo a possibilidade de ser atingido pela bola e, no caso de o menino levar uma bolada, ele não chora (ou espera-se que ele não chore).

Aqui, demanda-se das meninas, além de possuir habilidade ou rendimento no jogo, que tenham a capacidade de continuar o jogo sem chorar. Uma das implicações do conceito de gênero, naquilo que se refere ao seu caráter relacional, mais especificamente, permite argumentar que os mesmos discursos que possibilitam que as meninas sejam narradas e posicionadas como desprovidas de habilidade, força ou adrenalina (só para citar alguns exemplos de quesitos considerados adequados para essa brincadeira) permitem simultaneamente que os meninos sejam apresentados e descritos como sendo dotados, por natureza, de habilidade, força ou adrenalina. A capacidade corporal dos meninos não é colocada em questionamento e espera-se que as meninas se aproximem o quanto for possível desses requisitos que fariam “parte do jogo”.

Ao identificar a masculinidade e a feminilidade, podemos observar como elas operam em polos diferentes e contrapostos. Por um lado, temos aquelas atribuições do corpo feminino como a fragilidade, a beleza e a delicadeza. Por outro lado, temos a virilidade, a força e a agressividade atribuídas ao corpo masculino. Ao identificar o borramento das fronteiras de gênero, percebemos um tensionamento nessa linearidade. Como se posiciona o corpo das mulheres (e mais especificamente das meninas) nessa prática do futebol?

O Brasil encontra-se atravessado pelo senso comum de que o futebol faz parte de uma identidade nacional, a qual está marcada pela masculinidade. Ouve-se, reiteradamente, que futebol é “coisa para macho”¹¹. Segundo Damo (2007b, p. 54- grifos do autor), os meninos jogam para “se fazerem meninos, pois o futebol no Brasil é marcado como um espaço privilegiado da *homossociabilidade masculina*- de um certo modelo de masculinidade”.

Nesse contexto de construção de masculinidade – e apesar disso –, as mulheres participavam do futebol, mas sempre na sombra dos acontecimentos. Franzini (2005, p. 321) coloca em dúvida se o futebol “é coisa para macho” e explora historicamente a prática das mulheres no país; aponta que ela foi deslegitimada como prática feminina, e até proibida, porque atentaria contra a saúde da mulher, uma vez que apresentava determinados “riscos” que poderiam causar problemas ao “frágil” organismo feminino – afetando, principalmente, sua capacidade reprodutiva”. Através desses investimentos históricos, estabeleceu-se uma relação natural entre o futebol e a masculinização da mulher. O con-

¹¹ Título do texto citado (FRANZINI, 2005).

ceito de gênero, entretanto, permitiria questionar a neutralidade e a universalidade atribuídas a algumas características de meninos e de meninas que são utilizadas para justificar as diferenças de rendimentos entre eles. Naturalizou-se que meninas são mais frágeis e delicadas para as brincadeiras, e os meninos, mais dispostos e agressivos.

Ao observar o gênero como uma forma de exercício de poder, poderíamos problematizar quais são os discursos do biológico que legitimam que meninos são mais habilidosos na brincadeira do futebol. Tal brincadeira tem significado e organizado o contexto social e, de uma maneira mais ampliada, o contexto escolar. O que se nomeia e reconhece como sendo 'diferenças biológicas' parece contribuir para legitimar a superioridade masculina e a inferioridade feminina no que se refere ao desempenho corporal. O medo, as atividades calmas ou a pouca força das meninas permanecem sendo adjetivos que explicam o comportamento de meninas; por outro lado, meninos seriam corajosos, gostariam de atividades agitadas e teriam mais força. Desse modo, feminilidade e masculinidade atravessam as negociações necessárias ao desenvolvimento das brincadeiras.

Dornelles pesquisou como professores de educação física escolar justificam as separações das aulas entre meninos e meninas. As falas trazem vários elementos do âmbito do biológico para legitimar as separações. Em relação a esse aspecto, Santos (2007) cita Emily Martin para apontar algumas pistas sobre como ditos elementos do discurso biológico atravessam e configuram outras representações no cotidiano escolar. Martin indica elementos da reprodução humana, em que os sentidos que são atribuídos à fisiologia reprodutiva (masculina e feminina) são articulados às re-

apresentações do senso comum: o óvulo da mulher é descrito geralmente como grande, passivo e imóvel; ao contrário, os espermatozoides são descritos como ativos, velozes e com uma cauda forte. Incorporados do senso comum para o discurso científico e nele legitimados, tais “enunciados de feminilidade passiva e masculinidade ativa atravessam e justificam a separação” (DORNELLES, 2007, p. 130). A autora ainda destaca que “trata-se de uma diferença que impossibilita o trabalho misto com meninos, que têm potência, se movimentam com facilidade e são velozes – características valoradas como positivas nas atividades esportivas” (ibidem, p. 130).

Nessa direção, ao pensar nas brincadeiras de meninos e de meninas, nas suas negociações e nas relações de poder que as atravessam, algumas características acopladas a meninas e a meninos parecem ser mais valorizadas e hierarquizadas do que outras. Vejamos, a seguir, alguns exemplos – tanto de meninos quanto de meninas – que produzem diferentes possibilidades para participar ou não do jogo do futebol. Mais especificamente, os modos que meninas utilizam para brincar ou se afastar quando os meninos jogam futebol, e vice-versa.

Nesse sentido, a habilidade técnica pode funcionar como um mecanismo que tanto justifica a separação entre os gêneros – ou dentro do mesmo gênero – como permite o borramento de fronteiras. Segundo Altmann (1998) e Dornelles (2007), já foram observadas experiências nesse aspecto. Um menino pode jogar com as meninas porque “não sabe jogar” e uma menina pode jogar com os meninos porque “sabe jogar” (ALTMANN, 1998, p. 53).

A possibilidade de desnaturalizar a polaridade masculino-feminino e compreender que ela é uma construção cultu-

ral permite entender a habilidade técnica como um elemento que pode tensioná-la produtivamente. Dornelles (2007, p. 132) entende que “o critério habilidade racha com os essencialismos de gênero, rompe com a singularidade do ser menino e do ser menina na escola e visibiliza as posições de poder na relação entre as diferentes masculinidades/feminilidades”.

A importância da habilidade durante o jogo já foi observada em diversas pesquisas (ALTMANN, 2003; DAMO, 2007b; WENETZ, 2005; DORNELLES, 2007;), a fim de identificar o quanto o fato de as meninas terem incorporado alguns elementos necessários para a realização do jogo permite sua participação nele, e vice-versa. De acordo com Lenskyj (1986 *apud* ADELMAN, 2003, p. 448), “a habilidade esportiva dificilmente se compatibilizava com a subordinação feminina tradicional [...]; de fato, o esporte oferecia a possibilidade de tornar igualitárias as relações entre os sexos”.

Além da habilidade técnica, há outros elementos que atravessam a brincadeira e permitem a negociação entre meninos e meninas. Meninos valorizam um jogo forte ou aguerrido, em que fazem parte elementos como virilidade, força e coragem, por exemplo. Assim, meninas atrapalham o jogo dos meninos não só pela falta de habilidade no jogo mas também porque não jogam para valer. Damo (2007b, p. 67) entende que as meninas, ao jogar, precisam “medir-se, hostilizar-se, fazer-se temer, subjugar e, sobretudo, fazê-lo aberta e publicamente [...] é um arbitrário imposto aos meninos, e os jogos são absorventes na medida em que suscitam tais atitudes”.

Nessa direção, espera-se que meninas “não tenham raça”, “não saibam jogar” ou ainda que não “levem a sério o jogo”, ou seja, que meninas tenham medo durante a partida.

O contrário disso foi o caso da menina Marina, observada por Damo (2007a). Ela participava das peladas da rua no mesmo nível de envolvimento que seus amigos.

O futebol tem permitido ser o campo de disputa, resistência, multiplicidade de sentidos e negociações de meninos e de meninas. Brincadeira que consegue conter uma grande ambiguidade e que permite diferentes posicionamentos. Adelman (2003, p. 449) entende que esta

[...] persistência de grande ambivalência em relação ao *significado* da atividade física e esportiva das mulheres [e meninas] sugere que este seja um dos mais importantes espaços de conflito relativos à definição da corporalidade feminina na atualidade, com certeza vinculado àquele outro campo de conflito, o da *sexualidade*.

Tal ambivalência quanto ao significado da prática do futebol e também a possibilidade da incorporação de elementos técnicos (do saber brincar) e afetivos em relação às amizades expressadas pelos grupos que brincavam juntos permitem identificar o produtivo da área do brincar, no qual os sentidos não são fixos mas mutáveis, segundo o desejo de brincar e compartilhar entre as crianças.

Ainda em relação ao futebol, trarei mais algumas reflexões do borramento de fronteiras feminino/masculino, pois podem ser feitas algumas outras considerações no caso de meninas jogando futebol. Segundo Louro (2004), existe a premissa de que a um determinado sexo – no sentido de características biológicas – corresponde um determinado gênero, e este, por sua vez, indicaria um desejo. Assim, uma pessoa com corpo de mulher seria feminina e gostaria de

homens. Essa sequência permite uma continuidade entre sexo-gênero-sexualidade, que opera reafirmando e repetindo a norma, na qual a lógica binária masculino/feminino se mantém e o corpo é identificado como de macho ou fêmea. Nessa direção, espera-se que homens e mulheres sejam definidos de uma única maneira e que os desejos e as maneiras de viver a sexualidade possuam uma coerência interna.

Destacarei a seguir alguns aspectos relativos à masculinização e à prática do esporte por mulheres – e não por meninas –, com o objetivo de contextualizar o meio no qual as brincadeiras e as meninas se inserem. Em relação às instituições esportivas, Adelman (2003) entrevistou atletas de hipismo e vôlei. As mulheres do hipismo concordaram não sentir o preconceito, mas afirmaram: “Você (como mulher) tem que conquistar sua posição, porque os mesmos preconceitos que existem na sociedade em geral existem aqui” (ibidem, p. 454). É possível observar um aumento da participação feminina no hipismo, mas, como destaca a autora, o fato de separar competições de homens e de mulheres pode reforçar a noção de inferioridade destas. As atletas consideram que o preconceito estaria “mais arraigado na cultura do que nas instituições esportivas. São as famílias, as portadoras dessa cultura, agindo de forma a dificultar o avanço das meninas em um esporte que envolve risco físico considerável” (ibidem, p. 455). Ainda de acordo com elas, a atitude dos pais costuma ser de segurar mais as meninas do que os meninos:

Às vezes a mãe chega para o professor: ‘Olha, a fulana não está muito bem hoje’. Então, o professor pega mais leve. Com o menino, geralmente, é o contrário. O pai já chega e fala: ‘pode pegar

pesado; puxe a orelha dele’... Então, é como se o professor já tivesse um consentimento para pegar mais no pé do menino que da menina. (ibidem, p. 455).

Em um esporte tido como masculino, quando é praticado por mulheres (ou meninas), fala-se que deve ser realizado sempre de uma mesma forma, para “evitar que sejam transpostos alguns limites culturalmente construídos e identificados como inerentes a cada gênero. Assim, se o futebol não pode masculinizar deve, no sentido inverso, reforçar sua feminilização” (GOELLNER, 2005, p. 148). Então se produz uma feminização das mulheres que envolve explorar sua beleza, graciosidade e que promove a espetacularização desse corpo feminino¹².

O futebol é possivelmente a porta de entrada para problematizar as nuances do borramento de fronteiras entre o masculino e o feminino, e um espaço de negociação que constitui e permeia as brincadeiras das crianças. Como entende Goellner (2005), no Brasil a relação do futebol está articulada na identidade nacional. Desse modo, podemos problematizar como é ainda necessário pensar nesse espaço para “ressignificar alguns dos sentidos que a eles estão incorporados de forma a afirmar que esse espaço é também seu, um espaço de sociabilidade e de exercício de liberdades” (GOELLNER, 2005, p. 150). Nessa direção, as brincadeiras – e, neste caso específico, o futebol – são vistas como espaços

¹² Segundo as ideias da autora, a espetacularização da mulher permite dois tipos de conclusões no âmbito do esporte. De um lado, a espetacularização do corpo feminino é aceita e exageradamente promovida. Por outro, provoca estranhamentos nesses corpos (sobretudo no âmbito das lutas e no futebol), e a aparência corporal serve de pretexto para duvidar tanto da feminilidade da mulher quanto do seu sexo (GOELLNER, 2005).

que permitem algumas liberdades em relação ao gênero, o que parece já ser de conhecimento das crianças.

Para finalizar este capítulo, gostaria de refletir um atravessamento que foi possível perceber na brincadeira (futebol) escolhidas para análise, que foi como meninos e meninas se posicionavam de maneiras diferentes nas atividades. As meninas geralmente têm assumido uma característica de serem muito mais flexíveis e abertas à inclusão, seja dos meninos em suas brincadeiras, seja da sua própria em outras práticas, inclusive naquelas brincadeiras que elas não conhecem. Elas também conseguem se interrogar mais (no sentido de duvidar de suas certezas), por exemplo, sobre as separações entre masculino e feminino nas brincadeiras. Enquanto isso, os meninos parecem 'adequar-se' à maior vigilância que veem sendo realizada sobre eles; ou seja, meninos parecem ser mais rigorosos na observação daquilo que menino e menina pode fazer.

Das análises realizadas neste capítulo, operei com o gênero e a sexualidade como marcadores que atuam separados, mas também se aproximam. Contudo tal separação foi realizada com fins didáticos. No dia a dia da escola, gênero e sexualidade entrecruzam-se, sobrepõem-se e articulam-se. Em relação ao material empírico construído, foram observados mais elementos em relação a processos de generificação do que a processos de sexualização, ao contrário do que eu mesma imaginava.

Algumas palavras para concluir...

A partir dessa organização dos dados empíricos e observando o modo como meninos e meninas disputavam e negociavam essas representações – ou seja, se era brinca-

deira de menino ou de menina –, observei que a maior disputa residia entre aquelas brincadeiras que se encontravam no que chamei de fronteiras de gênero. Desse modo, naquelas atividades entendidas como sendo de meninas e nas quais meninos, por algum motivo, brincavam, e vice-versa. Tais fronteiras de gênero constituíam momentos nos quais crianças disputavam mais os sentidos atribuídos àquela brincadeira, e era nesses pontos de fronteira que mais operavam os processos de generificação.

O futebol, no qual tanto meninos quanto meninas não se cansavam de disputar e negociar. O futebol, brincadeira (e posteriormente esporte) que reflete (até certo ponto) uma identidade nacional, permitiu identificar o quanto o gênero opera na constituição de meninas e de meninos. Assim, foram exploradas as três estratégias novamente, mas a brincadeira do futebol permitiu-me explorar a articulação da sexualidade no gênero e a prática corporal vivenciada por meninos e meninas na escola. Nessa direção, processos de masculinização e de sexualização foram identificados.

Nesse capítulo, também discuti como, nessa vivência coletiva das crianças no futebol, a habilidade técnica ou esportiva opera como uma capacidade que permite a inclusão/exclusão de meninas nas brincadeiras de meninos, e vice-versa. Ainda problematizei como não só o elemento da habilidade técnica é importante, mas que, se a menina quiser jogar futebol, ela precisa ter o desempenho que um menino teria durante o jogo. Assim, a menina precisa ‘não ter medo da bola’ ou ‘não ficar chorando’, elementos considerados indissociáveis para o ‘saber jogar’ etc. Argumentos que vem sendo utilizados para justificar a separação e um único modo de ser criança.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Miriam. Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 445-465, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v11n2/19131.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, Helena; SOUSA, Eustáquia Salvadora de. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: VORRABER, Marisa Costa (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 205-228.

DAMO, Arlei Sander. A dinâmica do gênero nos jogos de futebol a partir de uma etnografia. **Gênero**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 135-150, 1. sem. 2007a. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/148/91>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DAMO, Arlei Sander. A rua e o futebol. In: STIGGER, Marco Paulo; GONZALES, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (orgs.). **O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007b. p. 51-70.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte. Autêntica. 2001.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DORNELLES, Priscila Gomes. **Distintos destinos?: a separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002b.

FRANZINI, Fábio. Futebol é “coisa para macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v25n50/28282.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa em Educação).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989a.

GEERTZ, Clifford. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 58-63, 1989b.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre

sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 143-151, abr./jun. 2005.

Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

HISTÓRIA do bairro Vila Ipiranga. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=174&hist=1&p_sistema=S>. Acesso em: 10 ago. 2010.


LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane Neckel; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de Análise Histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-79, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola ausentes na rua: brincadeiras marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. Tese. Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus Editora, 1998.



MEDICALIZAÇÃO PARA CORPOS INSUBORDINADOS: MENINAS EM SITUAÇÃO DE EXPLORAÇÃO SEXUAL E OS TENSIONAMENTOS DAS LÓGICAS DE PROTEÇÃO

MONISE SERPA

JANE FELIPE

O contexto da pesquisa

A exploração sexual de crianças e adolescentes é um tema relevante e complexo, e sinaliza a dimensão da importância do marcador de gênero nessas discussões. A forma como as crianças e adolescentes são vistas e valorizadas no mercado do sexo ou mesmo pelas instituições que intencio-

nam retirá-las de tal situação, nos fornecem caminhos para pensar os modos de ser e viver as feminilidades na nossa sociedade, impingindo em especial sobre as meninas e mulheres diversas formas de maus-tratos emocionais e físicos. Nesse estudo, pretendemos discutir os efeitos institucionais que operam no corpo, nas relações de gênero e na sexualidade de meninas atendidas pela rede de proteção a crianças e adolescentes em Porto Alegre/RS, em especial como as instituições lidam com as jovens que se insurgem no papel de insubordinadas por praticarem sexo e estabelecerem relações agressivas com seus pares e com os pais sociais no espaço institucional.

Nas últimas décadas muito se tem discutido sobre o problema da exploração sexual de crianças e adolescentes. Segundo Heather Montgomery (1998), a “prostituição infantil” tem sido analisada como um problema dos “anos 90”, levando muitos países a criarem leis de proteção às crianças e adolescentes. No Brasil, a discussão sobre esse problema, incluído na categoria de violência sexual, também ocorreu na década de 90, quando o fenômeno da exploração sexual passou a ser alvo de debates entre autoridades e pessoas ligadas à área da infância e da adolescência. Tal fato aconteceu principalmente a partir de denúncias suscitadas por instâncias governamentais e Organizações Não Governamentais (ONGs) das Regiões Norte e Nordeste e por jornalistas¹. Com base em um número crescente de registro de violências, as organizações envolvidas com a defesa dos direitos

¹ Um dos trabalhos mais conhecidos é do jornalista Gilberto Dimenstein, que realizou uma ampla investigação sobre a exploração sexual na região norte do País, resultando na produção do livro *“Meninas da Noite: a prostituição de meninas-escravas no Brasil”*, publicado em 1992.

da criança e do adolescente se mobilizaram para o enfrentamento dessa realidade (DOS SANTOS, 2004).

Em resposta a essa mobilização gerada pela ampla divulgação da realidade de crianças e adolescentes em situação de exploração sexual no Brasil, o Congresso Nacional instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Prostituição, com o objetivo de apurar os responsáveis em diversas regiões brasileiras (DOS SANTOS, 2004; LIBÓRIO, 2004). De acordo com Leal (1999), houve então um avanço na compreensão sobre tal realidade, especialmente com a mudança da terminologia “*prostituição infanto-juvenil*”, para “*exploração sexual*”. De acordo com o que foi estabelecido no *I Congresso Mundial sobre a Exploração Sexual de crianças e adolescentes* realizado em Estocolmo em 1996, a exploração sexual é toda ação que envolve o corpo de crianças e adolescentes, seja do sexo feminino ou masculino, para a obtenção de vantagem ou proveito sexual, baseadas numa relação de poder e de exploração comercial (LEAL, 1999). A criança e o/a adolescente, ao estarem nessa situação, não estão se prostituindo autonomamente, mas sendo “vitimizadas/os” pela prática criminosa de adultos.

Conforme apontado no estudo realizado por Mello (2010) a respeito da produção científica no Brasil sobre a exploração sexual, não há uma definição precisa no que se refere à conceituação por ser classificada ora como prostituição infantil, ora como abuso sexual. Essa mesma “confusão” conceitual é também retratada em pesquisas feitas com profissionais atuantes nos serviços de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência, dificultando muitas vezes a realização da pesquisa sobre o tema (SERPA, 2009; VEJA, 2011). Porém, segundo Landini (2011), há

uma concordância na maior parte dos trabalhos voltados para essa realidade, de que a prática sexual envolvendo uma criança ou adolescente e uma pessoa adulta é uma violação aos direitos humanos por estar estabelecida numa relação desigual de poder.

A partir do que foi acordado no *I Congresso Mundial sobre a Exploração Sexual de crianças e adolescentes* realizado em Estocolmo em 1996, a exploração sexual é toda ação que envolve o corpo de crianças e adolescentes, seja do sexo feminino ou masculino, para a obtenção de vantagem ou proveito sexual, baseadas numa relação de poder e de exploração comercial (LEAL, 1999). Apesar de considerar essa questão, Landini (2011) ressalta os limites trazidos por tal definição na realização das pesquisas sobre o tema, na medida em que não deixa claro como crianças e adolescentes, nas suas variadas formas, fazem uso do sexo por dinheiro. De acordo com a referida autora, colocá-los/as na condição de abusados/as ou explorados/as, sem atentar para os diversos movimentos realizados por crianças e adolescentes nesse processo, poderá engessá-los numa perspectiva homogeneizante, como se não tivessem “vontade própria ou agência” (LANDINI, 2011, p. 61). Assim, os estudos realizados não só por Landini (2011), mas por Serpa (2010), Ennew (2008) e Moraes (1998, 2011) apontam que o envolvimento com a exploração sexual pode ocorrer de diferentes formas, desde a fazer programas para adquirir objetos de consumo ou para estabelecer relacionamentos afetivos. Segundo Melo (2010), a prática da exploração sexual envolve algumas questões tais como: lógicas de mercado, abuso de poder em relação corpo infantil e adolescente por parte de “mercadores”, pais ou responsáveis e consumidores (e consumidoras) dos serviços sexuais.

A dimensão do corpo passa a ser um elemento importante na análise da exploração sexual, por ser um dispositivo concreto no qual se presentifica o ato da violência sexual. Analisar as dimensões físicas, psicológicas e sociais desse corpo se faz necessário para entender a relação que a criança e/ou a/o adolescente estabelece com ele e com as demais pessoas envolvidas na situação de exploração sexual.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre o contexto do mercado do sexo e como esse corpo jovem feminino transita na prática da exploração sexual. A erotização dos corpos femininos vem sendo mostrada nos meios de comunicação como TV, *internet*, revistas, jornais, assim como suas propagandas, nos quais é possível constatar novas formas de “exploração dos corpos e da sexualidade” (FELIPE, 2013, p. 56). A inclusão de crianças e adolescentes nessa realidade ocorre por ser uma “mercadoria” de extremo valor comercial. Para Leal (1999), o corpo infanto-juvenil é um produto do mercado globalizado do sexo que utiliza o *marketing* e a publicidade para divulgar uma lógica de hiper erotização do corpo feminino, fortalecendo perspectivas de submissão e desqualificação da mulher. Para Felipe (2003, 2010), que chama esse fenômeno de pedofilização, tais concepções vão produzir efeitos significativos na forma como crianças e adolescentes vão conceber o seu corpo e a sua sexualidade.

O conceito de pedofilização como prática social contemporânea pode ser desdobrado em três aspectos. O primeiro deles chama atenção para o fato de termos leis de proteção à infância e adolescência (ECA, 1990) e por outro lado convivermos com o estímulo constante à erotização dos corpos infantis e juvenis, como se disséssemos: “desejem esses corpos, vejam como eles podem ser desejáveis.”

Dentro de uma sociedade de espetacularização do corpo e da sexualidade, em que a lógica do consumo se faz presente em todas as esferas, nada como visibilizar também os corpos infanto-juvenis (FELIPE, GUIZZO, BECK, 2013). O segundo aspecto do conceito refere-se à exploração do universo “infantil” como potencialmente erótico, em que a infância é utilizada como fetiche para temática de sedução. Desse modo, objetos característicos do mundo infantil são acionados como cenários erotizados (ensaios fotográficos sensuais de modelos usando bichinhos de pelúcia, uniformes colegiais, brinquedos, etc.). Áreas como a publicidade, a moda, os *sites* de jogos para crianças, os programas de TV, costumam utilizar tais recursos em suas produções. Por último, a pedofilização pode ser entendida como preparação para o assédio, uma espécie de preâmbulo para a legitimação e naturalização da violência/abuso sexual e a exploração sexual, uma vez que a pedofilização está calcada na erotização dos corpos infantis, que alimenta e alicerça esse processo, banalizando o assédio ou ainda ignorando a pedofilia como uma prática criminosa.

Scripts de gênero e exploração sexual: onde estão as meninas?

Para entender os diversos atravessamentos em torno da exploração sexual faz-se necessário debatê-la a partir da compreensão do conceito de gênero. O referido conceito, produzido a partir das teorias feministas anglo-saxãs, busca dimensionar as discussões sobre ser homem e ser mulher, questionando os essencialismos pautados por uma concepção biologicista, que tenta explicar os comportamentos

masculinos e femininos a partir de uma visão binária. O conceito de gênero busca enfatizar os processos históricos, sociais e culturais envolvidos na construção das masculinidades e feminilidades, mostrando o quanto o modelo biológico de diferenciação entre os sexos tem servido para promover e justificar as desigualdades entre homens e mulheres. Como afirma Guacira Louro (2013), as explicações para as desigualdades estabelecidas entre homens e mulheres não estão nas diferenças biológicas, mas nas relações sociais, no processo histórico, na acessibilidade aos recursos disponíveis na sociedade em questão. Na nossa sociedade são definidas características específicas para cada gênero, o que dará a cada um dos sujeitos um lugar social, um espaço de pertencimento a um determinado grupo, formando assim a sua identidade de gênero. A escola, a família e as pedagogias culturais acabam por exercer o papel de afirmar, constituir, reiterar, legitimar e controlar os *scripts* de gênero produzidos na cultura, de modo que as pessoas que ousam descumprir tais expectativas podem ser passíveis de punição, sendo vistas como inadequadas ou até mesmo perigosas (GUIZZO e FELIPE, 2003; 2017).

Tal discussão torna-se fundamental quando se trata de instituições voltadas para a proteção de crianças e adolescentes e, no caso desta pesquisa, pertencentes aos serviços de proteção social especial de alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social -SUAS. Esses serviços voltam-se para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e pessoal, como violência física, psicológica e/ou sexual e que estejam sem referencial familiar ou que esta esteja impossibilitada de exercer cuidado e proteção (GULASSA, 2010). Cabe ao serviço oferecer proteção integral como mo-

radia, alimentação, higiene e trabalho, assim como: “privacidade, o respeito aos costumes, às tradições e a diversidade de ciclos de vida, arranjos familiares, raça, etnia, religião, gênero e orientação sexual” (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E DE COMBATE A FOME, 2013, p. 43). Nestes casos as crianças e adolescentes, ao serem afastadas da família e da comunidade onde estavam inseridas, passam a ser tuteladas pelo estado de forma mais direta e integral.

Portanto, cabe discutir como tais instituições, em suas pedagogias culturais, reiteram, constroem e normalizam os *scripts* de gênero. Nos casos específicos de exploração sexual, a literatura estudada aponta o distanciamento entre os programas voltados para esse público, seja pelo pouco número de meninas atendidas, seja pelo desconhecimento sobre o tema. Em um estudo realizado em Belém/PA sobre os programas voltados para o enfrentamento da exploração sexual, foi possível constatar uma baixa demanda de meninas nesses serviços, colocando-as, assim, no lugar da invisibilidade (OLIVA, 2010). A mesma dificuldade foi encontrada em outros estudos como o de Jana Perdensen (2014) no Rio Grande do Sul, não só pelo baixo número de meninas atendidas, mas principalmente pela pouca frequência e adesão das adolescentes identificadas em situação de exploração sexual aos serviços de proteção. Veiga (2011), em seu estudo sobre o tema em Rio Grande/RS, mostrou o distanciamento dos serviços com a realidade da exploração sexual, ao descrever as suas dificuldades em acessar as/os participantes na pesquisa. As dificuldades de notificação, identificação e acompanhamento em casos de exploração sexual também apareceram em um estudo realizado em Ribeirão Preto/SP por Eulália Fabiano (2013), com conselheiros tutelares, as-

sistentes sociais e psicólogas. Nesse estudo, os/as profissionais mostraram o pouco encaminhamento de casos com esse perfil para o serviço de atendimento, apesar do conhecimento de tal realidade na cidade em questão. Devido à dificuldade de acompanhamento, acabaram por não oferecer apoio para situações assim.

Apesar do Brasil ser apontado como um dos países com maior número de casos de exploração sexual no mundo, não encontraremos grande parte dessas meninas nos serviços de proteção. E quando elas adentram no sistema institucional de proteção, podemos nos perguntar como isso se dá e quais são as lógicas estabelecidas para lidar com as questões do seu corpo, gênero e sexualidade. O presente estudo buscou se aproximar dessas questões, acompanhando o caso de uma adolescente, aqui identificada por Laura, com 14 anos, inicialmente acolhida na modalidade casa lar e depois em um abrigo.

Percurso metodológico do estudo

O presente estudo partiu de uma perspectiva metodológica pós-crítica em educação na qual se entende o método como uma “produção de informação” e de criação de “estratégias de descrição e análise” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 16). Desse modo, o processo de pesquisa constitui-se a partir de uma interessante e produtiva movimentação, em um constante ir e vir, em especial quando nos deparamos com temas tão delicados. No entanto, é preciso atenção para não cairmos no “*status quo*”, naquilo que já foi definido, e por isso, rígido, pronto e acabado. Torna-se necessário observar, sentir e vivenciar o campo de pesquisa, em especial as situações que envolvem a ética (SANTOS e KARNOPP, 2017).

Para a pesquisa, de inspiração etnográfica, foram realizadas observações, entrevistas com profissionais envolvidos nas instâncias para o enfrentamento e proteção de crianças e adolescentes em situação de exploração sexual, além de pesquisa documental, a partir de um inquérito envolvendo casos de exploração sexual de meninas na Delegacia de Polícia Para Crianças e Adolescentes – DECA. Acompanhamos três meninas abrigadas em casas lares, utilizando entrevistas individuais e grupos focais. Neste artigo, abordaremos o caso da adolescente Laura, de 14 anos, inicialmente acolhida em casas lares e depois em um abrigo voltado para meninas.

Laura estava na 4ª série do Ensino Fundamental, tinha 6 irmãos, duas mulheres e quatro homens. Ela era a mais nova e estava abrigada desde 2013, quando tinha 12 anos. Laura foi abrigada por ter sido vista pelos/as educadoras sociais de rua em situação de exploração sexual. Já para a menina, o motivo de estar acolhida foi o abuso sexual cometido por um dos seus irmãos. Ela estava em uma casa lar só para meninas e recebia visitas semanais de sua mãe e alguns familiares.

Laura participou inicialmente com outra integrante dos grupos focais em uma das casas lares até o período em que foi transferida para outra casa lar e depois para um outro abrigo. Nesse período foram realizadas diversas atividades lúdicas como teatro, esporte, música, desenho e jogos, com o intuito de favorecer a interação das participantes e discutir de forma mais livre os temas da pesquisa. Após a sua saída da casa lar, iniciou-se um novo processo, a partir de visitas semanais ao abrigo. Nesse novo percurso, lançamos mão inicialmente de jogos interativos, material lúdico como lápis de cor, caixa de papelão, pastas, papel crepom, hidrocor e bola. Ao longo dos encontros, foram utilizados, a pedido da

participante, comidas como salgadinhos e docinhos para a realização de piqueniques com o intuito de produzir diálogo e interação, sendo essa a estratégia mais solicitada por ela.

Da medicalização ao aumento de peso: os desafios para um corpo “insubordinado”

Buscamos aqui analisar como as meninas, ao adentrarem e permanecerem na rede serviços de proteção, se insurgem no papel de insubordinadas por tensionarem os limites das normas institucionais, no que tange às práticas sexuais que exercem na sua estadia naqueles espaços, pois muitas vezes elas são vistas como agressivas. As meninas demonstram seus desejos afetivo-sexuais e tentam se aproximar dos outros meninos abrigados ou mesmo dos pais sociais. Por vezes tentam fugir para manter relações sexuais com outros homens. Ao burlarem as regras, são acionadas práticas de controle e normatização de seus corpos, concebidas a partir de determinados *scripts* de gênero, que por sua vez imprimem determinadas expectativas em torno da sexualidade feminina.

Antes de entrar em contato com Laura tivemos conhecimento de sua história ainda nas primeiras visitas a um dos acolhimentos da rede de proteção por uma das profissionais que tanto trabalhava nesse abrigo como na casa lar. Ela era descrita como “fogososa”, “namoradeira”. O seu apetite sexual era algo que marcava muito a sua descrição, parecendo, as vezes que ela era refém desse seu desejo. Ao estar diante dos meninos, os buscava incessantemente. Já em conversa com a assistente social e a psicóloga sobre um depoimento de uma das mães sociais, Laura precisou ser separada dos meninos à noite e por isso ficou pendurada nas grades, tris-

te, por ser impedida de se aproximar dos meninos. A sua situação sensibilizou a sua irmã que a levou para outra cidade a qual morava, no intuito de cuidar dela. Nesse processo, a menina teve episódios na escola, as quais nas filmagens feitas pelas câmeras mostrava o seu “ataque” aos meninos. Na casa da irmã, passou a investir no enteado dela e alguns vizinhos passaram a frequentar a casa para transar com Laura quando a sua irmã não estava presente. Além desse aspecto, Laura tinha episódios de agressividade nos espaços onde frequentava como xingamentos e agressão física, fazendo-a ser transferida da casa lar três vezes, até que chegou ao abrigo voltado apenas para meninas. Essa era considerada a sua última chance. Caso não se adaptasse, não saberiam mais para onde encaminhá-la.

Em um dos primeiros contatos que tivemos com Laura em uma das casas lares, já tivemos conhecimento das suas práticas em ficar com os meninos da casa. Segundo uma colega de quarto e também confirmado por ela, havia ficado com todos, exceto um deles por ser considerado criança. Tais práticas não são permitidas pelas normas da casa e mesmo assim elas não deixam de serem vivenciadas por elas/eles. Segundo Laura, quando perguntada sobre os namoros na casa respondeu:

“-Não pode namorar na casa. Se namorar tem que se mudar.

-Mudar para onde?

-Para uma outra casa”. (Laura, 14 anos)

Como lidar, então, com esse desejo “exacerbado” demonstrado por Laura, mas que dentro dos limites institucio-

nais, tornava-se inviável de ser vivenciado, permitido? No primeiro encontro com a equipe técnica responsável pelo acompanhamento de Laura, uma das profissionais mencionou que ela estava sendo acompanhada por um psiquiatra. Segundo o seu relato, para o psiquiatra, Laura tinha uma “compulsão por sexo” e por conta disso ela tomava uma medicação controlada, conhecida como Risperidona. Até aquele momento não tínhamos conhecimento sobre essa medicação, o que nos fez pesquisar sobre a sua indicação de tratamento².

O que chama atenção na descrição do medicamento é a indicação para casos de esquizofrenia com manifestações psicóticas, diagnóstico esse não correspondente à situação que Laura apresentava. Para a questão da agressão, tivemos um maior aprofundamento sobre o problema quando passamos a acompanhá-la nas casas lares e no abrigo. Um dos episódios envolveu Laura com a folguista³ da casa, agredindo-a por causa dela ter lhe negado uma bolacha. Um outro episódio descrito pela mãe social foi quando Laura precisou ser transferida para outra casa lar devido as suas tentativas de agressão para com ela. Tal fato acabou por favorecer a decisão de sair desse trabalho como mãe social. Para a profissional, a vida da casa mudou com a vinda de Laura. Afirmou algumas vezes que seria incompatível conviver com Laura

2 De acordo com o site <http://www.medicinanet.com.br/bula/8315/risperidona.htm>, a risperidona: É uma medicação indicada para pacientes esquizofrênicos com manifestações psicóticas como tais como alucinações, delírios, distúrbios do pensamento, hostilidade, desconfiança, embotamento afetivo, isolamento emocional e social, pobreza de discurso. É indicada para o tratamento de transtornos do comportamento em pacientes com demência nos quais os sintomas tais como agressividade (explosão verbal, violência física), transtornos psicomotores (agitação, vagar) e indicada para o tratamento de curto prazo para a mania aguda ou episódios mistos associados com transtorno bipolar I.

3 Folguista aqui é a profissional que substitui o casal social no seu dia de folga, uma vez por semana.

novamente: *“Se ela voltar para a casa, eu saio”*. Se por um lado, esse fato desgastou a convivência dos pais sociais no exercício de sua função na casa lar a ponto de fazê-los desistir de trabalhar com isso, por outro impossibilitou a Laura retornar a essa casa lar, necessitando assim conviver com outro grupo, em outra casa pertencente à instituição mantenedora. Tal fato também repercutiu na pesquisa, não só por destituir a estrutura das atividades que estavam sendo realizadas em grupo, mas por exigir um novo vínculo com Laura. Porém, a sua permanência nessa casa não durou muito. Mais um episódio de agressão na escola e de prática sexual com um dos meninos da casa a fez sair de lá. Nesse segundo episódio, de acordo com as profissionais, ela fez várias investidas por meio de bilhetes e pedidos diretos para fazer sexo. E quando não correspondida, sofria muito. Tornou-se inviável, assim, para a direção da instituição a convivência dela com meninos na casa lar. A expectativa era que com a mudança para um abrigo só de meninas, essa questão pudesse ser minimizada.

Os novos contatos com Laura fora da primeira casa Lar foram impactantes. Ainda quando estava na modalidade de casa lar, a segunda visitada, ela já estava bem diferente. Mais silenciosa, sem vontade de utilizar os materiais que produzimos em grupo. A sua maior expressão se deu quando nos sentamos à mesa para comemorar os aniversariantes do mês:

“Laura ficou a maior parte do tempo em silêncio enquanto estava na mesa. Foi uma das últimas a sair. E enquanto esteve sentada, não parou de comer os doces e salgados, um atrás do outro. Enquanto comia, o seu olhar parecia distante, parecia estar mais atenta à comida que comia. Ficou nesse ato repetitivo até que precisei ir embora (...). (Trechos do diário de campo, 2 de dezembro de 2015).

Já no abrigo para meninas, nas primeiras visitas, a tentativa foi de estabelecer o vínculo e dessa vez a dificuldade maior estava em manter contato quando as suas maiores reações eram: “Não sei”, “To cansada”, “Deu, Monise”, “Você disse que não viria hoje”, “To com sono”... *Fora os bocejos e as expressões de insatisfação*. (Trechos do diário de campo). Quando indagada por que ela sentia cansado e sono, respondeu: “por causa do remédio”. A sua fala estava diferente, menos articulada e com difícil compreensão. Segundo a monitora, ela estava tomando o remédio “direitinho”. De fato, isso era visível. Estava estampado no seu comportamento e na sua expressividade os efeitos dessa medicação, até então não presenciada por nós nas outras vezes. O cansaço permaneceu em todas as demais atividades, desde as que envolvia mais movimento, como jogar bola, caminhar, ou também conversar. Em poucos minutos, a sua reposta era: “Tô cansada”, mesmo quando fazia atividades que escolhia realizar. Esse cansar rápido foi se estendendo para outras situações, como no caso de tomar banhos de piscina em um clube, como atividade de férias do Serviço de Apoio Socioeducativo - SASE⁴. Inicialmente esse foi um dos primeiros assuntos a ser comentado por ela: “Amanhã tem piscina!”, que vinha acompanhado de um largo sorriso. Não demorou muito para ela dizer que não queria mais ir para a piscina porque tinha enjoado. Seu próximo investimento estava em voltar a estudar: “Não vejo a hora de começarem as aulas! Começa logo as aulas!” Essa expressão se repetia todas as vezes em que nos encontrávamos, até que de

4 Para maiores informações sobre o serviço ver: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=73

fato as aulas começaram. Seu entusiasmo era contagiante, pois a escola poderia representar um outro momento para ela, como fazer novas amigas, conhecer outras pessoas. No entanto, logo no nosso primeiro encontro após seu retorno à escola, a empolgação havia se modificado. Para nossa surpresa, Laura não fez qualquer menção à escola e ao ser indagada, apenas respondeu que não estava gostando da escola pois tinha que acordar muito cedo. E em uma das vezes, comentou:

- *Levei um bilhete da professora.*
 - *Ah é? Dizendo o quê?*
 - *Que eu não tinha vontade de fazer nada na sala de aula.*
 - *E ela tem razão?*
 - *Sim, não tenho vontade.*
- (Trechos do diário de campo, 24 de março de 2016).*

Diante disso, buscamos saber das suas novas amigas, com o intuito de analisar por onde andava o seu desejo, já que nas atividades escolares parecia não estar. Ela comentou sobre um menino que conheceu na escola, sem a intensidade antes mostrada ao falar de meninos.

Ao longo de nossos encontros, a sua agressão foi perdendo força, pelo menos no seu discurso e nos registros dos profissionais. Por outro lado, o seu desejo por comida passou a ser uma tônica, inclusive solicitando que levássemos alimento nos nossos encontros. Sua família também era demandada para que levasse comida durante as visitas.

(...) Sobre a visita da mãe e familiares foi resumida por ela assim: “Ela me trouxe uma caixa de chocolate e um

Nescau. “E comi tudo na escola” Falava isso comendo todas as jabuticabas que havíamos colhido. A sua voracidade em comer as jabuticabas chamava atenção, assim como sua ansiedade em comer tudo o que foi trazido. Antes mesmo de colher as jabuticabas, ao vê-las, a sua boca salivava intensamente a ponto de não conseguir segurar e derramá-la nas frutas. Daí falou que gostaria de comer uma coxinha, “aquelas... aquelas...” não dizia sobre qual era. De frango? Perguntei. Ela disse que sim. Acabaram as jabuticabas e rapidamente foi buscar laranja, do pé do quintal. (...) Laura continuava a comer uma laranja atrás da outra” (Trechos do diário de campo, 14 de março de 2016).

Laura foi ficando mais ativa e menos letárgica nos nossos encontros. A comida tinha um forte efeito nela, como deixá-la mais disposta e aparentemente mais feliz. No seu corpo, os efeitos eram significativos como o visível aumento de peso. O seu abdômen tinha se alargado a um ponto que fez chamar a atenção de uma das monitoras sobre a possibilidade dela estar grávida, já que para ela a barriga de Laura estava em crescimento. E de fato, estava. A gravidez era um motivo improvável já que Laura tomava injeção anticoncepcional regularmente, sendo esta uma outra forma institucional de lidar com a sua sexualidade. Segundo uma das mães sociais, um dos critérios para o uso do anticoncepcional em meninas deve-se ao fato delas terem um comportamento muito “namoradeiro”. E ao perguntar como acontecia esse processo, a mãe social respondeu: “É tudo com a ginecologista. É ela quem decide”! Por outro lado, em meninos não foi mencionada nenhuma estratégia para lidar com a sexualidade deles. Aparentemente, com as meninas “reguladas” com o anticoncepcional, não cabiam preocupa-

ções para com os meninos. Dessa forma, ao longo do acompanhamento de Laura, não foi descrito alguma atividade voltada para a sua sexualidade nas atividades institucionais as quais tenha participado que propiciasse um espaço de discussão sobre esse tema.

De acordo com os estudos realizados por Costa, Spatz, Grynszpan e Souza (2006), ao longo da história a medicina se consolidou como uma profissão responsável em normalizar aspectos relacionados ao corpo da mulher. A histeria e a ninfomania no final do século XIX, como doenças consideradas específicas do feminino, ameaçavam a ordem e atribuíam aspectos irracionais da sexualidade feminina, cabendo a ginecologia a responsabilidade de avaliar o que excedia ao “normal”. Rohden (2002) traz a questão de como a medicina, especificamente a ginecologia, se voltou a partir da metade do século XIX, para questões como a sexualidade e reprodução, elegendo o corpo feminino como *locus* privilegiado para esse estudo e também de intervenção médica. O papel feminino, na pesquisa realizada pela referida autora, a partir de teses da faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre os anos de 1833 e 1940, estava voltado para a procriação e era por ela que a função social das mulheres era determinada. Os médicos foram assumindo o lugar de responsabilidade sobre o gerenciamento da saúde feminina, buscando se especializar em práticas cada vez mais intervencionistas sobre o corpo da mulher (ROHDEN, 2006).

Ao nos depararmos com a situação de Laura, não podemos deixar de pensar em tais práticas de controle dos corpos femininos, pois a menina tinha um forte tratamento medicamentoso. Para lidar com sua sexualidade, interpretada como agressiva e “maníaca”, houve uma intervenção psiquiátrica e

ginecológica. Segundo Jane Russo (2004), no percurso histórico da construção do Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais - DSM, a visão psicossocial sobre os transtornos mentais influenciada pela psicanálise, perde a sua força e passa a dar lugar a uma visão biomédica, focada na biologia e na neurociência. Essa mudança fez com que o DSM se voltasse para as descrições mais objetivas, com menor ênfase nos processos psicológicos envolvidos nos transtornos. A separação entre aspectos orgânicos e não orgânicos nos transtornos mentais desapareceu, fortalecendo, assim, a compreensão dos fenômenos considerados psicológicos como doença e, portanto, passíveis de serem tratados com medicamentos. Para a autora, tal questão fortalece a relação entre o DSM com a psicofarmacologia, abrindo espaço para o apoio das indústrias farmacêuticas aos experimentos clínicos randomizados, com vários pacientes, para a produção de medicamentos. Dessa forma, temos assistido cada vez maior a inserção dos medicamentos no cotidiano das pessoas, provocando o fenômeno já apontado pelos críticos desse processo como medicalização da vida, inclusive de forma precoce na vida das crianças.

No campo da sexualidade, os estudos de Rohden (2011) mostram a forte influência da perspectiva biomédica a partir da década de 90 para o tratamento das doenças consideradas no campo da “disfunção sexual” com base em uso de fármacos. Com isso, os aspectos políticos e sociais vão perdendo espaço na compreensão sobre os fenômenos da sexualidade, aumentando o enfoque para tratamentos individualizantes e medicamentosos. Sobre o campo da sexualidade no DSM, Russo (2004) analisa as mudanças ocorridas na última versão desse manual na inclusão da categoria Transtornos Psicosexuais,

dentre eles o das disfunções sexuais, pois em tal categoria há uma descrição sobre o ciclo de resposta sexual. Nesse processo ocorre desejo, excitação, orgasmo e resolução. Em cada etapa conterà um transtorno específico como o Transtorno do Desejo Sexual, o Transtorno da Excitação Sexual, o Transtorno Orgásmico e o Transtorno de Dor Sexual. A autora discute, no primeiro transtorno, a descrição do Transtorno do Desejo Sexual Hipoativo e o de Aversão Sexual. Nessa versão, o foco está na carência de desejo sexual como evidência para identificação de uma sexualidade “problemática” ou fora do padrão “normal”. Os excessos e o alto desejo no campo das sexualidades passa a ser visto como algo dentro da normalidade.

Partindo dessas discussões, retomamos a história de Laura e os parâmetros para o seu tratamento medicamentoso. Se o comportamento excessivo, no que tange ao seu desejo sexual, não cabe mais na concepção de um Transtorno Sexual, o que levaria então a escolha de um tratamento psiquiátrico para o seu “problema”? E se o excesso está no seu comportamento agressivo, cabe aí tratá-la como esquizofrênica ou bipolar? E como uma história marcada por fortes violações, era considerada no tratamento psiquiátrico da menina?

Ao ser perguntada há quanto tempo ia ao psiquiatra, Laura abriu as duas mãos, como num gesto que dizia:

-Não sei.

- O que você fala para ele?

-Nadinha. Fico muda.

-Você sabe por que toma remédio?

- Não sei.

-Você vai a psicóloga e fala com ela?

- Não. Eu não sei o que é isso.

-Você não sabe o que a (digo o nome da profissional) faz?

-Não sei. Vamos comer laranja? E se levanta para colher laranjas.

(Trechos do diário de campo, 11 de abril de 2016).

Diante desses silêncios apresentados nas suas idas ao psiquiatra, cabe pensar quais eram os indicadores diagnósticos utilizados pelo referido profissional para o tratamento administrado à Laura e quais foram as suas percepções sobre a menina. Como já discutimos, os aspectos psicológicos e sociais de sua vida são reduzidos a uma condição biológica, cabendo ao remédio “equilibrar” a sua insubordinação e assim ajudar-lhe, inclusive, a voltar para família, como apontou a monitora do abrigo. Com a medicação, as possibilidades de agir sobre o seu corpo e o seu desejo ficavam visivelmente reduzidas. E esses efeitos reverberaram no seu desejo sexual.

Em uma de nossas conversas, entre uma “abocanhada e outra” das laranjas colhidas por nós, foi pontuada a sensação de que ela parecia estar gostando do abrigo. Ela respondeu que sim e ao ser questionada sobre até quando ela pretendia ficar, respondeu: “até quanto tiver com 19 anos”. E sobre os namoros, teceu o seguinte comentário:

“É, tenho que pensar nos estudos. Depois penso em namorar”. Parece ser uma fala vinda de outro lugar. Uma fala institucionalizada, já que várias vezes tem demonstrado desinteresse pela escola, inclusive pelo bilhete da professora que menciona essa sua indisposição nas tarefas escolares” (Trechos do diário de campo, 24 de março de 2016).

Minimizar as experimentações afetivo-sexuais do público jovem como menos importante diante das outras neces-

sidades é uma prática comum nos discursos institucionais, mesmo quando a realidade mostra o contrário. A possibilidade dessas experimentações serem percebidas como algo prazeroso e necessário para a formação da sexualidade da pessoa como um todo, muitas vezes é desconsiderada ou até mesmo temida, por ser entendida sempre como um risco, por conta da gravidez e das DSTs. Tal preocupação é recorrente quando se fala de “adolescência” e das estratégias de proteção a sua saúde. A sexualidade, comumente vista na perspectiva biológica, como afirma Furlani (2013), acaba por restringir esse tema para a dimensão reprodutora do corpo, principalmente no caso das mulheres. A dimensão do prazer na descoberta e exercício da sexualidade é pouco abordada ou até mesmo negligenciada. Felipe (2008) também discute essa questão ao sinalizar nas práticas educativas sobre a sexualidade um enfoque maior nos temas sobre gravidez e Doenças Sexualmente Transmissíveis - DSTs, em especial a AIDS. Dessa forma, outras dimensões da sexualidade, como o prazer, por exemplo, acabam sendo desconsiderados, sendo esse aspecto um dos mais significativos para a construção da nossa afetividade.

Sobre as meninas exploradas e suas (im)possibilidades institucionais

Qual será então o espaço para o acolhimento da história de Laura e de tantas outras meninas, em suas singularidades? A violência sofrida pela violação de seu corpo voltava-se para ele mesmo como uma das poucas estratégias restantes para sobreviver nos espaços institucionais. A sua raiva e o seu desejo sexual deveriam permanecer contidos,

guardados para ela mesma. E assim, o desejo exagerado pela comida passou a ter mais sentido para a sua existência, embora tal processo, ao que tudo indica, parecia passar despercebido aos olhos institucionais. Para sobreviver no espaço institucional, a menina acabou por dar um outro destino para o seu desejo sexual e para o seu sentimento de “inadequação” formalmente legitimado pelo saber médico e fortemente regulado pelos psicofármacos. Para o risco da gravidez, as injeções de anticoncepcionais mensais, para a agressão e desejo sexual, um diagnóstico psiquiátrico, mesmo quando essas reações produziam sentido para a história de Laura, marcada por inúmeras violações. Assim, a sua insubordinação como estratégia de resistência e de agência foi perdendo força, dando lugar ao esperado, ao normativo. Aparentemente “adormecido”, o seu desejo sexual foi deslocado para a comida, quando ela pode, enfim, experimentá-lo na sua intensidade, várias vezes ao dia. O desejo sexual, antes despertado e potencializado em suas relações afetivas, ficou restrito e contido no seu próprio corpo. Um corpo institucionalizado, engordado e “devidamente” medicado.

O uso dos remédios acaba por individualizar o tratamento, dando maior ênfase nas disfunções e desvios do corpo a partir da sua dimensão biológica. Os aspectos subjetivos perdem força diante do enquadramento das reações de Laura a um diagnóstico psiquiátrico, naturalizando os processos sociais envolvidos. No caso estudado, o remédio não só pretendeu amortecer a agressão e o desejo sexual, como também colocou em segundo plano os demais tratamentos necessários em casos de violação sexual, como o psicossocial. Em situações de exploração sexual, como já discutido, cabe um olhar que possa considerar as lógicas de

pedofilização e valorização do corpo infanto-juvenil nas histórias dessas meninas atendidas nos espaços institucionais. Esses corpos precisam ser ouvidos, sentidos e entendidos também em sua singularidade para que não sejam reduzidos a normas, regras e modelos estabelecidos como ideais. Talvez seja esse um dos maiores desafios. Como pensar espaços de existência para essas meninas quando os limites para o exercício de sua sexualidade desde muito cedo foram transgredidos? E como lidar com os efeitos perversos dessa erotização precoce sem revitimizar as meninas envolvidas?

REFERÊNCIAS

COSTA, Tonia; STOTZ, Eduardo Navarro; GRYSZPAN, Danielle & SOUZA, Maria do Carmo Borges de. Naturalização e medicalização do corpo feminino: o controle social por meio da reprodução. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 10, n. 20, p. 363-380, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v10n20/07.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

DOS SANTOS, Benedito Rodrigues. Contribuições para um balanço das campanhas de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescente no Brasil. In: LIBÓRIO, R. M & SOUSA, S.M.G (Orgs.). **Exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil: Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo e Goiânia, Brasil: Universidade Católica de Goiás, 2004, p. 99-147.

ENNEW, Judith. **Exploitation of children in prostitution**. Artigo apresentado no III Congresso Mundial de Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Rio de Janeiro, 2008.

FABIANO, Eulália. **Atuação de agentes públicos junto a meninas vítimas de abuso e exploração sexual em Ribeirão Preto**.

Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Faculdade de Ciências e Letras/Unesp, 2013.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**, 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FELIPE, Jane. Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: Educação para a igualdade de gênero. In: **Educação para igualdade de gênero: Salto para o futuro**. Ano XVII, Boletim 26, novembro, TV escola, 2008. p. 31-18.

FELIPE, Jane. Infâncias, sexualidades e pedofilização: o corpo feito espetáculo. In: RIBEIRO, Joyce, GONÇALVES, Jadson; CORDEIRO, Sebastião (orgs.). **Pesquisa em Educação: territórios múltiplos, saberes provisórios**. Belém: ed. Açaí, 2010, p. 93-102.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca; BECK, Dinah (orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2013.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial** numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-132, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643865/11342>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Rompendo com os **scripts** de gênero e sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (Orgs.). **Educação em um mundo em tensão**:

insurgências, transgressões, sujeições. Canoas: Ed. ULBRA, 2017, p. 219-228.

GULASSA, Maria Lúcia C. Ribeiro (Org). **Novos rumos do acolhimento institucional.** Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. São Paulo: NECA, 2010.

LANDINE, Tatiana Savoia. Análise Qualitativa das entrevistas realizadas na pesquisa sobre Exploração Sexual e desaparecimento de crianças e adolescentes da baixada santista. In: GILKA, J.F; FIGARO-GARCIA, LANDINI, T. S. **Caminho de volta desaparecimento e exploração sexual de crianças e adolescentes:** relatos de pesquisa. São Paulo: Ed. Do autor, 2011.

LEAL, Maria Lucia Pinto. **A exploração sexual comercial de meninos, meninas e adolescentes na América Latina e Caribe: Relatório final, Brasil.** Brasília: CECRIA, 1999.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. Exploração sexual comercial infantojuvenil: Categorias explicativas e políticas de enfrentamento. In: LIBRÓRIO, R. M.; SOUZA, S. M. G (Orgs.). **Exploração sexual de crianças e adolescentes no Brasil:** Reflexões teóricas, relatos de pesquisa e intervenções psicossociais. São Paulo: Casa do Psicólogo; Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2004, p.19-50.

MELLO, Leonardo Cavalcante de Araújo. **Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: o estado da arte nas produções acadêmicas em psicologia.** 2010. 230 f. Dissertação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MEYER, Dagmar Estermam; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,

Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. P. 15-22.

MONTGOMERY, Heather. Children, Prostitution, and Identity: A case study from a tourist resort in Thailand. In: KEMPADDO, K. & DOEZEMA, J. (Orgs.). **Global sex workers: Rights, resistance and redefinition**. New York, USA e London, Inglaterra: Routledge, 1998, p. 139-150.

MORAES, Aparecida Fonseca. Prostituição, trocas e convites sexuais na adolescência feminina pobre. In: BRUSCHINI, C. & HOLLH.ANDA, B. (Orgs.), **Horizontes plurais: Novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas e Editora 34, 1998, p.17-47.

MORAES, Aparecida Fonseca. Corpos normalizados, corpos degradados: os direitos humanos e as classificações sobre prostituição de adultas e jovens. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

PEDERSEN, Jana Raqueli. **O corpo como mercadoria: exploração sexual de adolescentes e vulnerabilidade social das famílias**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do RS, Porto Alegre, 2014.

OLIVA, Ângela Maria Nascimento. **(Des)Cuidado institucional e exploração sexual de crianças e adolescentes na Metrópole da Amazônia**. 2010. 392 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2010.

ROHDEN, Fabíola. Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre

, v. 8, n. 17, p. 101-125, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v8n17/19078.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ROHDEN, Fabíola. Produção e consumo de novas referências e tecnologias de intervenção na sexualidade. In: SANTOS, L.H.S & RIBEIRO, P.R.C. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida**. Rio Grande: FURG, 2011.

ROHDEN, Fabíola. A obsessão da medicina com a questão da diferença do sexo. In: PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio (Orgs.). **Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p.183-196.

RUSSO, Jane Araújo. Do desvio ao transtorno: a medicalização da sexualidade na nosografia psiquiátrica contemporânea. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M. F.; CARRARA, S. **Sexualidades e saberes: convenções e fronteiras**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 95-109.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi; KARNOPP, Lodenir (orgs.). **Ética e pesquisa em educação: questões e proposições às ciências humanas e sociais**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2017.

SERPA, Monise Gomes. Perspectivas sobre papéis de gênero masculino e feminino: um relato de experiência com mães de meninas vitimizadas. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 14-22, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a03.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

SERPA, Monise Gomes. **Exploração sexual e prostituição: um estudo de fatores de risco e proteção com mulheres adultas e adolescentes**. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA, Luciana Barbosa da Silva. **Exploração sexual de crianças e adolescentes e as redes de proteção: um estudo socioambiental na cidade do Rio Grande.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011.

EXPERIMENTAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE PESQUISAS COM GÊNERO EM SUAS POSIÇÕES DISSIDENTES: INFÂNCIAS EM DEBATE

DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR

Introdução

*nas lembranças [...] percebemos e interpretamos o lembrado
no contexto de um passado inacabado¹.*

Mikhail Bakhtin

Rememorar as experiências cotidianas passadas traz a oportunidade para que possamos (re)pensar, no presente, nossa própria trajetória de vida pessoal/profissional. A rememoração nos instiga a (re)imaginar as múltiplas interações estabelecidas com outras pessoas, os múltiplos espaços habi-

¹ Bakhtin, 2011, p. 399.

tados-vividos por nós, bem como os múltiplos sentidos atribuídos pela nossa implicação com o mundo da cultura. Ao (re) imaginarmos os acontecimentos passados, novos elementos aparentemente desimportantes passam a ser acionados pelo nosso pensamento, adquirindo a força que precisamos para colocar em prática as possibilidades de ver o mundo de outras formas. Neste contexto, o passado caracteriza-se pela dimensão do inacabamento, na medida em que ele é constantemente (re)visitado pelo nosso pensamento.

Um trabalho de pesquisa é convidativo a outras formas de compreender pontos de vista ainda não imaginados, além de auxiliar em possibilidades de se (re)pensar uma determinada teoria em contextos investigativos que muitas das vezes não nos são familiarizados. Na medida em que lemos um trabalho de pesquisa, “de alguma forma, nos lemos juntos, nos damos sentido, ou, ainda, percebemos nossos sentidos em alguns momentos se desfazerem” (BELLO e FELIPE, 2010, p. 175). Diversos ensinamentos-aprendizados atravessam muitas das experiências com os processos de leitura/escrita, colocando x² leitorx/escritorx na posição de alguém que tem um papel social importante no/a aprofundamento-ampliação-consolidação de uma determinada área do conhecimento.

Bakhtin (2008, p. 223) nos convida a pensar que “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros”, ou seja, nos constituímos e somos atravessados pelas experiências que estabelecemos com nossos tantos outros.

2 Optei pelo uso do “x” ao longo deste texto com a intenção de posicionar-me politicamente frente à necessidade de romper com os binarismos de gênero. Essa é uma das inúmeras estratégias linguísticas que podem ser utilizadas na escrita de um texto para evitar enquadrar as pessoas mencionadas dentro de um determinado gênero.

Enquanto professorx e pesquisadorx que atua na área educacional com ênfase nos estudos com gênero e sexualidade em suas posições dissidentes, reconheço o quanto nossa própria experiência de vida pode tornar-se um pontapé inicial importante na formulação de teorizações potentes para se problematizar/interpretar os diversos acontecimentos da vida cotidiana. Se por um lado as marcas da abjeção e as experiências do/com o “armário” podem proporcionar desconfortos, por outro lado, essas experiências também são capazes de nos interpelar no sentido de nos provocar a (re) pensá-las diferentemente, sob outros pontos de vista. Ainda que os corpos considerados “estranhos” estejam destinados a viver sob as constantes ameaças sociais, não há como negar que essas vidas apontam para múltiplas e variadas “possibilidades de reinvenção de si, em especial, através de uma estética para a existência (POCAHY, 2013, p. 143-144).

Esse texto discute algumas das lembranças de infância dxs pesquisadorxs bell hooks e Paul Beatriz Preciado. Essas lembranças, publicadas em textos escritos (artigos e capítulos de livros), me auxiliaram na articulação de reflexões direcionadas para as (d)enunciações realizadas por elxs frente a tutela e as marcas do patriarcado na relação adulto-criança. Conforme pontam Matos e Paradis (2014, p. 64), “o patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: (1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e (2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos”. Dito isso, o texto parte da premissa de que as lembranças passadas, mesmo aquelas que um dia nos imobilizaram, podem provocar verdadeiros fascínios e nos impulsionar a contestar os regimes de verdade que

um dia nos fizeram acreditar veemente na nossa condição de inferioridade e subalternidade. Parto da premissa de que a pesquisa com gênero e sexualidade em suas posições dissidentes, ao se alimentarem das experiências (muitas das vezes pessoais) das infâncias, auxiliam-nos a (re)pensar a educação que vimos oferecendo a todxs aquelxs que, de alguma forma, sentem o peso das normas regulatórias de gênero sobre seus modos de pensar-ser-viver. Este texto encontra-se enredado/amparado pelas reflexões teóricas de pesquisadorxs do campo de estudos de gênero e sexualidade, como Paul Beatriz Preciado (2013, 2014), bell hooks (2013), Bello e Felipe (2010), entre outrxs estudiosxs. A interlocução com os trabalhos dessxs pesquisadorxs possibilitaram a tessitura de reflexões em torno das experiências que foram vivenciadas durante as infâncias, permitindo experimentações/teorizações com gênero e sexualidade em suas posições dissidentes.

Louro (2013, p. 17) concorda que “uma matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as transgressões”. Dito isso, fomentar debates em torno de gêneros e sexualidades considerados “desviantes” das (hetero)normas pode propiciar um panorama de como crianças constroem suas próprias estratégias de resistência ao que Preciado (2014) denomina de regime hetero[cis]centrado³. Prossigo com este texto caminhando numa direção oposta aos tão conhecidos “receituários pedagó-

3 O [cis] foi acrescentado por mim à expressão “heterocentrado”, cunhada por Preciado (2014). O uso do CIS refere-se à palavra cisgênero, utilizada para designar pessoas que se identificam com os gêneros que lhes foram atribuídos no nascimento.

gicos”. Defendo a problematização e o tensionamento das questões elencadas a seguir não com o objetivo de fornecer respostas definitivas aos problemas sociais, mas de tecer reflexões que possam desencadear (des)caminhos potentes para questionarmos as experiências sociais daquelas crianças que tiveram suas vidas atravessadas pelas marcas da abjeção. Essas experiências incluem o sofrimento das constantes intervenções sociais que impõem uma visão de mundo com a intenção de naturalizar e normatizar o trinômio gênero-sexo-sexualidade, buscando garantir a supremacia da heterossexualidade desde a infância (BELLO e FELIPE, 2010).

(Re)visitando infâncias como possibilidade de produzir teorizações

Ao reconhecermos a criança na perspectiva do “vir a ser” – ou seja, compreendendo-a como um sujeito que estaria situado meramente numa etapa transitória rumo à juventude e, mais adiante, à vida adulta –, eliminamos qualquer possibilidade de legitimá-la enquanto um cidadão que também apresenta (ou deveria apresentar) direitos-deveres no âmbito social. Conceber o sujeito de pouca idade como “adulto em miniatura” tampouco auxilia na desconstrução dos elementos sociais responsáveis pela “desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida” (SARMENTO, 2005, p. 370). Ainda que a força ideológica por trás do “adultocentrismo” muitas das vezes crie obstáculos para que se garanta a legitimidade do lugar social ocupado pela criança na vida cultural e política, concordo com Carvalho (1997, p. 122-123), para quem

É fundamental que se perceba a criança como um sujeito que pensa, age, pertence a uma classe social, está inserido em um contexto, que constrói e se constrói na cultura, que produz e é produtor de linguagem, ou seja, a criança é um ser social, histórico, político e cultural. E isso é fato. E é por essa criança que se deve lutar. Não para que ela seja o adulto de amanhã, e sim, porque ela é um sujeito hoje.

A categoria “infâncias” constitui-se uma construção (ficcional) sócio-histórica intencionalmente forjada com a intenção de localizar-enquadrar corpos dentro de uma perspectiva etária. A utilização do plural na expressão *infância* é uma forma de apontar para a multiplicidade de modos de ser criança, corroborando a ideia de que o ser humano não se constitui apenas biologicamente, mas também social e culturalmente. Em outras palavras, não é possível analisarmos “a” infância sem cairmos na armadilha da universalização e essencialização dessa categoria social. Somando-se a isso, ao legitimarmos que essa categoria é socialmente construída, reconhecemos que não há uma única forma de viver a infância e ser criança, ao mesmo tempo em que a infância não é compreendida da mesma forma em todas as regiões do mundo. A dificuldade de enquadrar corpos nas categorias “criança”, “jovem” ou “adulto” deve-se ao fato de que não é possível desconsiderar as condições sociais, históricas, culturais, de gênero, dentre outros aspectos envolvidos, nas condições do ser criança, jovem ou adulto.

As crianças diferenciam-se profundamente porque transitam por entre classes socioeconômicas distintas, distribuem-se por diversas regiões do globo, são enquadradas

dentro de um determinado gênero e marcadas por uma determinada raça e etnia (SARMENTO, 2005). A geração/idade é um marcador social de identidade e diferença importante, entretanto, existem inúmeros outros como etnia/raça, gênero, sexualidade, classe social e localização geográfica que, ao serem utilizados de forma interseccional, oferecem possibilidades para uma melhor compreensão da complexa conjuntura sociocultural de um determinado tempo e espaço (POCAHY, 2011). Dito isso, (re)visitar lembranças de infâncias através de alguns desses marcadores nos fornece elementos para tensionar o quanto o processo de normatização do corpo é “forjado e tecido em dispositivos de gênero, sexualidade, idade, tamanho, forma, peso, ‘raça’” (POCAHY, 2011, p. 27), para citar alguns. A interseccionalidade auxilia no planejamento de estratégias capazes de produzir teorizações em prol da subversão de determinadas verdades que são colocadas em manutenção e funcionamento pelo regime hetero[cis]centrado.

A seguir discuto algumas das lembranças de infância dxs pesquisadorxs bell hooks e Paul Beatriz Preciado que foram publicadas na forma de textos escritos (artigos e capítulos de livros). Com a teorização dessas lembranças enfatizo principalmente os aspectos referentes à tutela e às marcas do patriarcado. A diferença de cerca de vinte anos de idade entre elxs, somado ao fato de que viveram suas experiências de infância/criança em continentes diferentes – umx na América e x outrx na Europa – certamente contribuíram com experiências diversas, ainda que seus relatos aqui apresentados caminhem numa direção bastante sintonizada no que se refere à crítica aos regimes de verdade produzidos na relação adulto-criança.

Infâncias tuteladas e marcadas pelo patriarcado: diálogos com hooks e Preciado

bell hooks⁴ (nascimento: Estados Unidos da América, 1952) é feminista, escritorx, militante do movimento negro, professorx-pesquisadorx de instituição superior norte-americana, autorx de diversos artigos e obras voltadas principalmente para as questões feministas. Graduiu-se na Stanford University (1973), realizou o mestrado na University of Wisconsin-Madison (1976) e o doutorado em literatura inglesa na University of California, Santa Cruz (1983). Dentre seus trabalhos publicados e traduzidos no Brasil, vale mencionar os textos “Intelectuais negras” (Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 2, 1995), “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens” (Revista Estudos Feministas, v. 16, n. 3, 2008) e “Eros, erotismo e o processo pedagógico” (O corpo educado: pedagogias da sexualidade, obra organizada por Guacira Lopes Louro. Editora Autêntica, 1999). Esses dois últimos trabalhos integram o livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (Editora WMF Martins Fontes, 2013).

hooks (2013), no livro traduzido para o português, nos convida a perceber a importância das teorizações ao relembrar suas lembranças de infância e do ser criança numa família estadunidense na década de 1950.

Encontrei [na “teorização”] um lugar onde eu podia imaginar futuros possíveis, um lugar

4 hooks adota propositalmente o uso de letras minúsculas na escrita de seu nome com a intenção de subverter as normas gramaticais.

onde a vida podia ser diferente. Essa experiência “vivida” de pensamento crítico, de reflexão e análise se tornou um lugar onde eu trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora. Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (hooks, 2013, p. 85, grifos meus).

(Re)imaginar um outro presente através da rememoração de acontecimentos passados não nos livram das experiências negativas. A dor e a mágoa, consequências de um longo e árduo processo de sofrimento, adquirem uma outra dimensão na medida em que o passado é (re)visitado com a intenção de que ele traga, no presente, “*futuros possíveis*”, vivíveis. hooks testemunha que, quando ainda muito novx, era constantemente castigadx por questionar a relação patriarcal vivenciada dentro de sua própria casa. Esse estranhamento de hooks era compartilhado com a mãe, que considerava a crítica dx filhx um ato desrespeitoso à figura do pai.

Lembro-me de, ainda muito nova, tentar explicar à Mamã por que me parecia altamente injusto que o Papai, esse homem que quase não falava comigo, tivesse o direito de me disciplinar, de me castigar fisicamente com cintadas. A resposta dela foi dizer que eu estava perdendo o juízo e precisava ser castigada com mais frequência (hooks, 2013, p. 83-84, grifos meus).

Punição, controle e tutela caracterizam-se como elementos muito presentes no cotidiano das crianças. Despatriarcalizar e desheterossexualizar visões de mundo (TRU-

JILLO, 2015) constituem-se como estratégias importantes para questionar a relação homem-mulher vivenciada na casa de muitas famílias de tradições conservadoras, muitas das quais apresentam a criação e educação de pelo menos umx filhx. hooks traz elementos analíticos interessantes sobre a forma como um “*homem que quase não falava comigo*” apresentava tamanha força moral que o mero questionamento do papel do pai no âmbito familiar poderia acarretar em punições severas. Não somente esse questionamento dx filhx abalava a supremacia masculina da casa, como reforçava o quanto o posicionamento da mãe também auxiliava na manutenção dessa supremacia patriarcal. O peso dos ideais/valores patriarcais busca (re)afirmar constantemente a distinção entre a função social da mulher-mãe e a do homem-pai, culminando em certo distanciamento entre o homem-pai e a/s criança/s devido ao fato de que a mulher-mãe é, nessa dinâmica familiar, a principal responsável pela realização dos afazeres domésticos e a criação dxs filhxs. Preciado (2014, p. 143) reforça a crítica ao patriarcado argumentando que a família conservadora é caracterizada por “um paraíso da reprodução no qual a presença do homem se reduz à circulação e ao intercâmbio de esperma”. Questionar a relação homem-esperma e mulher-útero são alguns dos desafios a serem enfrentados pelo campo da educação – um campo que, historicamente, contribuiu/contribui para manter intacta uma concepção de mundo que atribuía/atribui, qualitativamente, um valor social inferior à mulher.

A curiosidade é uma das características singulares mais interessantes que vem sendo abordada nos estudos com as infâncias. Ao ser educada à luz do pensamento adulto(cêntrico), a criança é impulsionada a promover questio-

namentos que subvertem lógicas e nos encorajam a pensar o próprio lugar da criança e da infância no mundo da cultura. hooks, enquanto criança, interpelava sua mãe sobre a relação desigual homem>mulher>filhx presente em seu âmbito familiar, ainda que houvessem consequências para tal indagação. Diante de algumas das lembranças da infância de bell hooks, percebo a importância de se questionar o constante monitoramento e vigilância do universo infantil pelo adulto. Muitas crianças sentem-se ameaçadas com a presença de alguém mais velho que, acreditando veementemente na (suposta) condição de superioridade, teria força física suficiente para “castigar [...] com cintadas” (hooks, 2013, p. 84, grifos meus) os corpos de pouca idade.

Frente a esse cenário, cabe apontar a importância de se articular a interseccionalidade na problematização de como crianças negras do gênero feminino no contexto estadunidense vêm operando com os regimes de opressão em seus respectivos meios familiares. Analisar a supremacia masculina através da utilização de diferentes marcadores sociais de identidade e diferença como etnia/raça, geração/idade (infância), gênero e localização geográfica, para citar alguns, vêm se constituindo um dos planos de ação do “*Black feminism*, movimento social que contestou a representação majoritária do feminismo branco e de classe média nos Estados Unidos (DORNELLES e POCAHY, 2014, p. 119, grifos dxs autorxs). Dessa forma, considero imprescindível articular os diferentes marcadores sociais com a intenção de analisar os jogos de verdade produzidos em um determinado tempo e espaço.

Precariedade e vulnerabilidade são algumas das condições que, não raramente, marcam a vida de muitas crianças, conforme Preciado (2013) nos convida a refletir a partir de

teorizações sobre suas lembranças de infância no continente europeu. Assim como hooks, Preciado também apresenta pistas que nos permitem perceber as marcas de uma infância tutelada por um regime patriarcal (cis)heteronormativo. Embora situadas em contextos geográficos privilegiados socioeconomicamente, Preciado e hooks tecem questões reflexivas a partir de suas posições sociais periféricas.

Paul Beatriz Preciado (nascimento: Espanha, 1970) é umx dxs mais irreverentes e renomadx teóricxs que vêm produzindo pesquisas em diálogo com as epistemologias *queer*. Formadx em filosofia, com mestrado pela School for Social Research e doutorado pela Princeton University (2010), Preciado atualmente leciona na Université Paris VIII. Seus trabalhos mais conhecidos no Brasil incluem os artigos “Multidões *queer*: notas para uma política dos ‘anormais’” (Revista Estudos Feministas, v. 19, n. 1, 2011) e “Quem defende a criança *queer*?” (Revista Jangada, n. 1, 2013), além das obras “Manifesto contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual” (N-1 Edições, 2014) e “Testojunkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica” (N-1 Edições, 2018), recentemente lançada no mercado brasileiro.

“Quem defende a criança *queer*?”. A partir dessa provocação, Preciado (2013) convida xs leitores a conhecer algumas marcas do preconceito e da discriminação vivenciadas por elx no âmbito familiar durante o período em que ainda frequentava a escola na Espanha. A criança que Preciado (2013) denomina de *queer* é a criança que provoca certo estranhamento nos mais diversos contextos socioculturais frequentados por ela. Ao distanciar-se das inúmeras expectativas sociais estipuladas pelas normas regulatórias de gênero, essa criança é marcada por uma diferença que

a desqualifica e, conseqüentemente, a torna alvo de coerções/correções das (cis)heteronormas. Sobre isso, Preciado (2013) rememora sua infância e aponta o quanto uma atividade aparentemente inofensiva solicitada pela mãe na instituição educacional religiosa frequentada por ela quando criança culminou em insultos discriminatórios que lhe foram dirigidos diariamente em frente à sua sala de aula:

Lembro do dia em que, na minha escola de freiras, Irmãs Reconstituidoras do Sagrado Coração de Jesus, a madre Pilar nos pediu para desenhar a nossa futura família. Eu tinha sete anos. Desenhei eu casada com a minha melhor amiga, Marta, três crianças e vários cachorros e gatas. Eu tinha imaginado uma utopia sexual, na qual existia casamento para todos, adoção [...]... Alguns dias depois a escola enviou uma carta à minha casa, aconselhando os meus pais a me levarem a um psiquiatra, para consertar o mais rápido possível o problema de identificação sexual. Depois dessa visita, vieram várias represálias. O desprezo e a rejeição do meu pai, a vergonha e a culpa da minha mãe. Na escola foi espalhado o rumor de que eu era lésbica. Uma manifestação [...] era organizada todos os dias na frente da minha sala de aula. “Sai daí sapatão, diziam, você vai ser violada para aprender a beijar como Deus ensinou” (PRECIADO, 2013, p. 98, grifos meus).

A religião é um marcador social de identidade e diferença importante para subsidiar teoricamente a forma como

o regime de opressão foi colocado em prática no cotidiano escolar de Preciado. Os setores religiosos conservadores argumentam que os seres humanos devem ser submetidos às chamadas “leis da natureza” (com propriedade divina), responsáveis por determinar a ordem social que distingue os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres (ROSA-DO-NUNES, 2015). Preciado, ao (re)imaginar sua vida casada com sua melhor amiga, colocou em xeque as estruturas e os pilares fundantes que mantêm erguidas as práticas sociais sintonizadas com a ótica (cis)heteronormativa. Corpos, gêneros e sexualidades em suas posições dissidentes evidenciam o quão instáveis são as forças regulatórias que pretendem prescrever padrões (ficcionalis) para cada corpo. Para reinarem supremas, essas prescrições (cis)heteronormativas requerem inúmeros esforços e empreendimentos cuidadosamente produzidos e internalizados na cultura. A manutenção das práticas sociais normativas só persistem enquanto norma quando são atualizadas “durante e ao longo dos rituais sociais cotidianos da vida corporal” (BUTLER, 2014, p. 262).

A figura de Deus foi constantemente evocada para pressionar Preciado a enquadrar-se na ordenação clássica dos gêneros, ou pelo menos fazer com que elx fosse um exemplo na escola a não ser seguido. Esse processo normativo foi acompanhado não somente pelos profissionais da instituição, mas pela própria família, que recebeu recomendações para que um psiquiatra, profissional do campo da saúde, pudesse “consertar” o quanto antes o (suposto) problema de identificação sexual dx meninx. “Sapatão!” era a forma injuriosa de como Preciado ficou conhecidx na instituição educacional porque não seguia os ensinamentos religiosos conservadores que, diariamente, pregavam a ne-

cessidade de reforçar a normatização do regime patriarcal, constituído pela relação homem>mulher.

O regime hetero[cis]centrado, conta Preciado (2013), também era fortemente vivenciado desde muito cedo no seu âmbito familiar:

Na intimidade do lar, ele [meu pai] usava um silogismo que evocava a natureza e a lei moral com a intenção de justificar a exclusão, a violência e inclusive o assassinato dos homossexuais, travestis e transexuais. Começava com “um homem deve ser um homem e uma mulher, uma mulher, como Deus quis”, continuava com “o que é natural é a união entre um homem e uma mulher, é por isso que os homossexuais são estéreis”, até a conclusão, implacável, “se o meu filho é homossexual prefiro matar ele”. Esse filho era eu (PRECIADO, 2013, p. 97, grifos meus).

Warner (2004) argumenta que uma cultura pautada pelo domínio dos “valores familiares” não apresenta um panorama positivo para que as próprias instituições de educação de crianças tornem-se espaços menos opressivos. Bello e Felipe (2010) ressaltam que “o modo pelo qual as crianças se comportam, o que elas fazem ou dizem são produzidos a partir do que elas pensam ser os desejos adultos para as suas constituições de gênero” (BELLO e FELIPE, 2010, p. 176). Dito isso, a forma como as famílias interferem nos cotidianos das escolas (e vice-versa) auxilia no fortalecimento da manutenção de certos valores e crenças culturais, produzidos em um determinado tempo e espaço. As experiências com as (cis)heteronormas foram vivenciadas por

Preciado na instituição educacional religiosa e, ao mesmo tempo, reforçadas/atualizadas no âmbito familiar através do desprezo e do sentimento de rejeição por parte do pai. Entretanto, essas experiências com as (cis)heteronormas não ocorreram sem contestação, uma vez que, conforme proclama Foucault (2014), onde se estabelece uma relação de poder há possibilidade de resistência.

Warner (2004) afirma ainda que a heteronormatividade recai mais fortemente sobre todos os sujeitos que apresentam menos recursos para enfrentá-la, dentre eles as crianças. Bello e Felipe (2010, p. 180) caminham nessa direção e evidenciam que, em relação aos adultos, “as crianças estão mais expostas às observações, intervenções, talvez porque elas ainda estejam desenvolvendo seus mecanismos de escamotear o que não se deve apresentar”. Frente a isso, não há como negar que as crianças são transgressoras em potencial das (cis)heteronormas porque ainda estão aprendendo a perceber a forma como os regimes de verdade são colocados em funcionamento. Ao movimentarem-se, ainda que precariamente, em contextos que evidenciam a força regulatória de normas que naturalizam e normatizam corpos, gêneros e sexualidades, a curiosidade das crianças desencadeia o questionamento constante das práticas e convenções culturais do mundo adulto.

(Re/des)aprendendo com as lembranças de infância: breves palavras finais

Diante do controle excessivo/abusivo do adulto *sobre* a criança, conforme (d)enunciam as lembranças de hooks (2013) e Preciado (2013), defendo que a criança possa cons-

tituir-se mais livremente para experimentar sua infância e, com isso, ter a oportunidade de “agir sobre sua trajetória; como narrador, produtor e consumidor de cultura que, através da e na linguagem, imprime suas marcas, reelabora o seu passado, vive o seu presente e tem possibilidade de não aprisionar o seu futuro” (LEITE, 2007, p. 87). Afinal, quais crianças vêm tendo suas experiências de infância negadas/apagadas na escola? E quais crianças que, no âmbito familiar, vêm sendo educadas através das marcas do regime patriarcal e das experiências da abjeção? Enquanto educadorx, percebo o quanto o resgate às nossas lembranças de infância nos impulsiona a exercitar o questionamento às experiências escolares que nos foram oferecidas e as experiências que, hoje, temos a possibilidade de colocar em prática no exercício da profissão docente.

O experimento teórico-metodológico de pesquisas com gênero e sexualidade em suas posições dissidentes, com ênfase nas lembranças de infância, proporciona nossa participação em processos de (des)aprendizagens porque nos convida a conhecer melhor a percepção da criança sobre o mundo; uma percepção que rompe com certezas, com o inesperado e, assim, nos possibilita (re)imaginar mundos (im)possíveis. Somando-se a isso, o processo de autorreflexão em torno da rememoração de nossas lembranças de infância nos convida ao (re)descobrimto de si na medida em que colocamos em prática um exercício de alteridade singular. Dessa forma, que as experiências do ser criança e do viver a infância possam emergir constantemente em nossas lembranças, nos rememorando que, enquanto educadorxs, temos o importante papel de questionar percepções de mundo ainda muito marcadas pelo “adultocentrismo” e por

um regime patriarcal que, não raramente, relega à condição de abjeto todas as pessoas que ousam cruzar as fronteiras do sexo/gênero.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 175-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/947/809>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00249.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CARVALHO, Maria Cristina. Infância, leitura e escrita – entrando numa escola de formação de professores. In: FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. (Orgs.). **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997, p. 96-124.

DORNELLES, Priscila Gomes. POCAHY, Fernando. “Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!” Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 117-133, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a09.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 9. Ed. São Paulo: Papyrus, 2007, p. 73-96.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 57-118, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n43/0104-8333-cpa-43-0057.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

POCAHY, Fernando. Deuses e Monstros: envelhecimento e (homo)sexualidade nas tramas da abjeção. **Bagoas – Estudos Gays: gênero e sexualidades**, v. 7, n. 10, p. 133-155, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/5380/4395>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Textura**, Canoas, v. 13, n. 23, p. 18-30, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/984/766>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

PRECIADO, Paul Beatriz. Quem defende a criança queer? **Jangada**, Viçosa, n. 1, p. 96-99, jan./jun. 2013. Disponível em:

<<http://www.brazilianstudies.com/ojs/index.php/jangada/article/view/22/19>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PRECIADO, Paul Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 Edições, 2014.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.21755841.2015v13n39p1237/8629>>. Acesso em: abr. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

TRUJILLO, Gracia. Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogia queer. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1527-1540, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

WARNER, Michael. Introduction. In: WARNER, Michael (Org.). **Fear of a queer planet**: queer politics and social theory. 6 Ed. London: University of Minnesota Press, 2004, p. vii-xxxii.

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS-SABERES DE UMA EDUCADORA DA BAIXADA MARÍTIMA: NOTAS DE UMA CARTOGRAFIA-ENCONTRO¹

SARA WAGNER PIMENTA GONÇALVES JUNIOR

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

FERNANDO POCAHY

Sobre nós, sobre os nossos nós

Este texto deseja funcionar como uma experimentação cartográfica, movimento que tenta acompanhar fluxos discursivos produtores de afecções e posições no mundo. Buscamos as transposições. Nossa cartógrafa-guia, Sara,

¹ Este presente texto foi apresentado no III Desfazendo Gênero em Campina Grande/Paraíba - 2017.

é a primeira autora desta in(ter)venção coletiva, um encontro de vidas enredadas na/ com a educação. Muitas de nossas afeições e vertigens desse encontro, talvez, nem caibam aqui. Elas começam quando Felipe e Sara se conheceram no curso de Pedagogia da UERJ/CEDERJ - Consórcio CEDERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Nesse primeiro momento, Felipe tutor, Sara discente. Encontro que posteriormente conectou Fernando, o terceiro interlocutor deste texto, logo que Felipe entrou para o doutorado e começou a fazer parte do *Geni*, assim como hoje o faz Sara.

Nosso trabalho é, antes de tudo, uma experimentação nos termos de aprender-ensinar tendo a amizade como modo de vida, em uma micropolítica cotidiana - plano de produção de sentidos outros para a docência e o conhecimento em rede (de) significação, aprendizagem-ensinaças, afetos, formação (cidadã). Fernando-Sara-Felipe. Agora, nesta viagem, já não se sabe quem chegou antes ou depois. Somos nós, nossos nós estão aqui como uma nucleação de afetos (im)possíveis em tempos de Estado de Exceção, em tempos de desmonte da Universidade Pública. Somos UERJ Resiste!

Nossa viagem é *on line* e nossos corpos se tocam em redes de afeto virtuais. No *off line*, no Rio, Fernando e Felipe, orientador e orientando de doutorado respectivamente, estão sempre ligados a Sara, residente em São Pedro da Aldeia. Nossa rede começa dentro da casa de cada um/a de nós, ligadxs² a computadores - máquinas-sistemas-conec-

2 Empregamos no grupo de pesquisa o 'x' como forma de desobediência às inflexões de gênero binárias. Com isso, desejamos operar em consonância aqueles que não desejam ser interpeladxs sob qualquer forma de operação linguística de gênero.

tores-redes - que agenciam (nossos) afetos, que nos tornam mais humanxs. Rimos, choramos, estudamos, aprendemos-ensinamos juntxs, perto-longe. Tão perto, tão longe. Entre-lugares. Desse encontro, surge a vontade de tecermos um texto, des(a)fiando a história do (nosso) presente. Somos três *loucas* pela/na vida. Desejamos muito essa viagem. E foi Sara quem nos lançou nos des(a)fiados do educar como *transexperiência*. Estamos juntxs-e-misturadx em uma problematização que começa com as cartografias de uma educadora da baixada marítima³.

A escrita aqui é tombada/ derrubada pela impossibilidade própria de sobrepôr e articular posições de (co-)autor(a). Mas tentaremos mesmo assim, pois nosso desejo de seguir em uma pesquisa-in(ven)ção – no desafio de que é ao mergulharmos em um cotidiano, estamos transformando e produzindo conhecimento. Não é preciso antes conhecer, para só depois transformar. Transformamos (nos modificamos, agimos no mundo) para conhecer.

Teorizar é preciso, teorizar não é preciso

As teorias são como cartografias (formas de ler-sentir-produzir o mundo), já nos sinalizara Suely Rolnik (1989). E as teorias, ao menos aquelas que advogam em nome da verdade, são elas performativas: intentam descrever ´realidades que elas mesmas produzem, forjam. Saber-poder. O bem da *verdade*, para usar uma palavra emblemática, todas as teorias são performativas. Resta-nos situá-las. Dizer a

³Um apelo à certa ressignificação geopolítica da Região dos Lagos, para informar que, a exemplo da Baixada Fluminense, há que se pensar os impossíveis modos de ser e habitar a cidade.

que(m) serve(m) e quais horizontes discursivos são capazes de abrir ou encerrar. Apostamos nos *saberes localizados*, atormentados pela ética reflexiva da liberdade. Saberes-práticas dissidentes, cientes de sua autodissolução. É preciso abandonar a certeza, quando chegamos próximo a ela. Afinal, estamos muito próximos a engendramos uma outra norma(tividade) – político-epistemológica-sentimental.

Decidimos arriscar. Partimos em nossa viagem com alguns diários de bordo que capturamos na imensa e complexa rede de saberes-práticas-dissidentes – *transfeministas, queer*, interseccionais, decoloniais...E dos diários de bordo de Judith Butler (2016b), pensamos nos *Corpos que pesam*. Lá onde ela argumenta sobre os limites discursivos do “sexo”, tencionando que a diferença sexual não é simplesmente uma função de diferenças materiais, mas também de marcações e de formações de práticas discursivas, acompanhamos a aposta na materialização dos discursos – nas marcas que nos habitam, nos produzem como seres (in)viáveis. Segundo Butler (idem), a categoria do “sexo” é (antes de tudo) normativa, informando práticas regulatórias na produção dos corpos que (deseja) controla(r) – ou que desejam ser controlados: “toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla” (idem, p. 153-154).

Nessa direção, o “sexo” é visto/materializado como uma das normas onde o sujeito simplesmente se torna viável. É ainda marcador que (des)qualifica um corpo para a vida no interior de uma cultura. Desse modo, a heterocisnormatividade, baseada em uma suposta natureza gendrada, é norma central, impondo através de seus enquadramentos o que e

quem será “normal”, “natural”, “legível” e o que e quem não será, ao passo que contribuem para a “produção dos sujeitos” (BUTLER, 2015, 2016a; LOURO, 2016) e “sujeitos desviados” (PRECIADO, 2017). Esses “enquadramentos” (BUTLER, 2015) normativos operam para diferenciar vidas, selecionando, classificando e qualificando corpos que merecem ser reconhecidos como tal - corpos cidadãos, que gozam do direito de exercer sua cidadania tutelado pelo Estado; e corpos que não são reconhecidos como vida, não merecem ser vividos, expostos as múltiplas violências (doméstica, estatal, institucional e de rua), “vidas precárias” (BULTER, 2016a) que lutam e resistem para ter o seu direito de acesso à cidadania e exercê-la. Contudo, os enquadramentos não conseguem conter tudo – totalizar a vida - . A norma sempre falha. Por isso, há rupturas constantes e escapes ao controle. Sujeitos-praticas rompem consigo mesmas, reconfigurando e atualizando as próprias normas que os enquadraram e produziram nos termos de materialidades abjetadas.

A heterocisnormatividade é forjada no jogo das práticas sociais mais amplas. Entre os diversos espaços-tempos por onde se movimentam franjas normativas, a escola tem um produtivo lugar. Ela generosamente operacionaliza “pedagogias da sexualidade e de gênero (LOURO, 2016) em seu cotidiano, produzindo exterioridades constitutivas (a diferença letal): estudantes (corpos) que desviam dessa linha de inteligibilidade estão expostxs a toda sorte de práticas coercitivas e violência (que em muitos caso é letal; o bem dizer, sempre é letal do ponto de vista em que faz cessar a potência de vida, a cidadania).

No entanto, o cotidiano escolar não é somente marcado por essas práticas normativas e opressoras. Justamente

por ser um espaço-tempo de relação de saber-poder, é que se pode pensar nas formas de resistência – a denunciarem a própria engrenagem normativa, uma vez que sem a evidência do confronto, sem a tensão, a interpelação a marcar a diferença, a produzir o outro como diferente, não saberíamos que uma norma existe. A escola/ os e cotidianos escolares são espaços-tempos de produção de diferença e de conhecimento sobre essa diferença. Mas também o espaço de oposição, confronto, disputa no interior dessa mesa produção de conhecimento. É o espaço-tempo onde se exploram afetos e desejos de corpos que aprendem-ensinam com os outros corpos, de partilha e trocas de experiências “geracionais e interseccionais” (POCAHY, 2011, 2016; POCAHY & DORNELLES, 2017) entre docentes-discentes e discentes-discentes e de criação “atos de currículo” (MACEDO, 2013).

Narrar a si e (re)inventar o cotidiano

Na tessitura desse trabalho de pesquisa(-in/ter/venção) lançamos mão da “narração de histórias de vida” (JOSSO, 2004, 2007) em composição de “cartografias” (ALVAREZ & PASSOS, 2009; PRECIADO, 2017) do cotidiano escolar (ALVES, 2008, 2012). A escolha por bricolar métodos e epistemologias partiu da nossa necessidade de “enveredar por outros caminhos: analisar as práticas microbianas, singulares e plurais” (CERTEAU, 2008, p. 175) de dissidências de gênero e sexualidade que acontecem no cotidiano escolar da nossa cartógrafa Sara (docente, travesti e mulher/trans). Nessa bricolagem procuramos dilatar o cotidiano vivido e exprimir as “experiências formadoras” (JOSSO, 2004) que marcam corpos nas interações com outros

corpos e que deixam rastros na memória docente e nas múltiplas trajetórias geracionais da vida. Preciado (2017) argumenta que traçar uma cartografia queer requer enfatizar a maneira como o discurso, a representação e a arquitetura constroem o sujeito, como também a produção de subjetividade, pensada mais em termos de movimento, performatividade, tecnologias políticas e de relacionalidade.

Nilda Alves (2008, p. 13-14), ao discutir a produção do conhecimento em rede no cotidiano escola, nos alerta que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano distinto daquele que foi partilhado pela racionalidade científica moderna e que “para poder estudar esses modos diferentes e variados de fazer pensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar”, é preciso que x pesquisadorx teça prática-teoria-prática, problematizando o que já é sabido e apontando a possibilidade de começar a traçar novos rumos.

Transexperiências Formadoras e(em) Redes Educativas

Nesta seção, acompanharemos duas transexperiências formadoras que aconteceram no cotidiano escolar de Sara, mas que também habitam os corpos-sentidos dos co-autores Felipe e Fernando, na medida em que marcaram os nossos corpos- memórias e nos ajudaram a refletir intensamente em relação às “vidas precárias” que lutam por ter o mínimo de acesso à cidadania, para ter uma “vida reconhecida como uma vida” (BUTLER, 2015). São experiências que acompanham em maior ou menor intensidade as vidas dxs três educadores, aqui autorxs.

(Trans)experiências formadoras: No meu primeiro dia de aula, no segundo seguimento do ensino fundamental do Colégio Municipal XXXXXX, me deparo com a estrutura do colégio funcionando com as mínimas condições sanitárias. Ao entrar na turma X para começar a aula, iniciam-se conversas, olhares, cochichos e acenos, mas tudo se silencia com o primeiro som da minha voz, ela é um marcador de excelência na contextualização de quem ali está e é a partir dela e do nome que eu me torno: “Ela”, a Tia ou a Professora Sara, docente de Língua Estrangeira (inglês). Nesse contexto, noto que a maioria dxs estudantes da turma está observando meu corpo, atentos aos meus gestos, aos modos como me movimento e circulo dentro de sala de aula e seus olhares acompanham meus gestos e minhas falas. Ou seja, como o meu corpo de travesti/mulhertrans atua, performa-tiza e produz diferença naquele espaço escolar. Começo a aula com duas perguntas: Qual é a Língua mais falada do mundo? Quais são os dois idiomas oficiais no/do Brasil? A partir dessas perguntas, abro a discussão sobre diferenças e singularidades, construção de identidades e respeito com minorias. Informo a turma que as línguas oficiais faladas em nosso país são Língua Portuguesa e Libras. Tenciono questionando quem fala Libras e, em seguida, numa atividade de auto-apresentação, ensino a falar “Olá e qual seu nome em Libras?”. Essa atividade me possibilitou conhecer xs estudantes. Após a apresentação de todxs, fiz uma pré- via da temática da segunda aula: “O Corpo Humano”, aproveitei o gancho para explicar a minha própria “diferença” (travesti/mulhertrans) ali, naquele cotidiano escolar (...) A segunda aula é iniciada com a contextualização em inglês sobre as partes do corpo (o meu e os delxs) e os órgãos que

compõem nossos corpos. Xs estudantes ao ouvirem “penis and vagina” ficaram eufóricxs, a minha intenção foi ampliar o diálogo em relação a compreensão da construção social dos corpos de modo leve e sem grandes problematizações. Ainda nesse acontecimento argumentei que: “Um em cada cem nascidos possui algum nível de ambiguidade sexual e entre um e dois em cada mil nascimentos precisa/m de cirurgia para diferenciação de gênero, então não há porquê do espanto, uma vez que não é na televisão que serão mostradas as diferenças humanas, mas, na prática, da vida cotidiana”. Expliquei ainda que nada é igual no mundo das anatomias e que algumas pessoas possuem pênis e vagina, outras nem pênis e nem vagina, nesse caso poderíamos chamá-los de “intersexo” ou “assexuados”. A aula acaba e, em geral, não há perguntas nesse primeiro momento, ao me despedir peço que repitam a frase junto comigo: “Você é especial!”(me retiro da sala de aula, sabendo que durante as próximas duas aulas voltaremos nesses assuntos para ampliar a discussão). Diante do temor em ter problemas com os pais e a direção da escola sobre “perguntas e repostas” relacionadas a mim, me apoiei na temática do Corpo Humano nos primeiros encontros das aulas para que eu pudesse me contextualizar e abrir outros pontos de compreensão da minha pessoa. Uma Supervisora Educacional, dentre as três que tenho como suporte, me chamou indagando de modo negativo e austero o porquê de estar com este conteúdo naquele momento, naquela turma e com alun@s do 6o ano, uma vez que o conteúdo do município traz questões do Corpo Humano apenas no 7o ano. Expliquei que era para me colocar melhor em sala de aula como docente travesti/mulhertrans. A Supervisora Pedagógica não ficou satisfeita

*com a minha resposta e perguntou para uma outra Supervisora Pedagógica, de outra escola, sobre o conteúdo das minhas aulas. Essa história, termina dentro da Secretária de Educação, em um momento de extremo desconforto para mim e acredito que para as duas supervisoras em questão também. Não ouvi um pedido de desculpas, mas também não tive minha posição cerceada pelos nossos superiores e ficou por isso mesmo (...). Durante a correção de uma prova de Língua Inglesa, dois meses após esse episódio, me depa-ro com a seguinte resposta trazida por um aluno sobre as partes do corpo humano: “Nec, arms, legs, brain, foot/feet, nose, hands, penis, vagina and **intersex!**”.*

Acreditamos que essa transexperiência formadora vai ao encontro das apostas que encontramos nos diários de bordo de Louro (2016) quando argumenta que a escola é uma das instituições que pratica as “pedagogias da sexualidade e de gênero” modelando corpos por meio de suas práticas e linguagens. Essas pedagogias partem da referência central de nossa sociedade que é o homem cis branco, heterossexual, cristão, classe média, marcando, assim, todxs aqueles que não se enquadram a esse referencial como desviados ou fora da norma. Por outro lado, Louro (idem, p. 23) salienta que “buscamos, todos, formas de resposta, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nossos corpos”.

Nos entreatos de currículo, Sara provoca e diz: “xs estudantes ao ouvirem “penis and vagina” ficaram eufóricxs, a minha intenção foi ampliar o diálogo em relação a compreensão da construção social dos corpos”. O que se tece com a turma nesse momento são outras possibilidades de sexualidade e corpo, articuladas ao componente curricular

e à própria transexperiência cotidiana em atos de currículo, produzindo, dessa forma, um conhecimento mais horizontal e partilhado com xs estudantes. A docente toca numa questão muito importante que é a construção social dos corpos, que deve ser debatida, tencionada e problematizada. É uma questão complexa uma vez que ela desconstrói os discursos que operam no cotidiano de que a cisheterossexualidade é dada como natural-normal, sendo um modelo universal a ser seguido – informando quais outras formas de sexualidade e gênero são anormais. Nesse sentido, “todas produções da cultura fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídos dos currículos, ocupam ali a posição do exótico, do alternativo, do acessório” (LOURO, 2013, p. 46).

A transexperiência formativa que aqui trazemos nos ajuda a compreender como o cotidiano escolar é constituído também por redes de atos de currículo, atos esses que são tecidos por meio de negociações, vigilâncias, poder-saber, regulação, disciplinarização e normatização: *Uma Supervisora Educacional (...) me chamou indagando de modo negativo e austero o porquê de estar com este conteúdo (...) com alunxs do 6º ano, uma vez que o conteúdo do município traz questões do Corpo Humano apenas no 7º ano.* Mas há também atos de currículo, nesse mesmo cotidiano escolar, que irrompem em ações instituintes que acontecem nas brechas, frechas, fissuras, re/existências afirmativas e diversas micro-ousadias clandestinas (MACEDO, 2013), nas micro-experiências: *“Expliquei que era para me colocar melhor (...) como docente travesti/mulhertrans (...) Durante a correção de uma prova de Língua Inglesa (...) me deparo com a seguinte resposta (...): “Nec, arms, legs, (...) penis, vagina*

and **intersex!**””. As problematizações e tensões que discutimos nessa transexperiência formadora se desdobram em múltiplas outras:

(Trans)experiências formadoras: No sexto dia de aula na turma XXX, após duas aulas seguidas, uma aluna se aproxima perto de mim e diz: “Posso te contar uma coisa? Acho que a senhora é a única que não vai me condenar... eu tô ficando com a aluna X da turma XXX. Ontem fomos chamadas na diretoria e vi o pai dela batendo nela na minha frente e a diretora não fez nada, mas não vou deixar de ficar com ela...”. Na sequência um aluno chega, interrompe a nossa conversa pedindo para falar em particular comigo, eu olhei para a aluna para respondê-la, ela ao mesmo tempo balança com a cabeça como que me dizendo para eu ouvir o colega e que poderíamos continuar a conversa num outro momento. Sai de conversa sendo puxada pelo aluno que caminhava em companhia de outro colega em direção a sala de informática, eles queriam conversar comigo a sós. Sentados e prontos para a conversa, um deles senta e me diz: “Professora posso contar uma coisa para senhora? É muito sério e não sei como dizer”. Apenas lhe disse para ficar à vontade e falar do modo que quisesse. Ele disse então: “Eu sinto tesão e quero comer todas as meninas da escola, mas a senhora faz alguma coisa quando fala de sentimentos, percepções e igualdades, que não quero mais isso. Desde as suas duas últimas aulas, tenho conversados com o X e ele (o outro colega que estava junto) tem concordado comigo, a senhora fez a gente perceber as meninas “diferente”, eu nem sinto mais aquelas “coisas”(se referindo ao tesão a todas as meninas), parece que se o “papo não for legal” não tem

nem graça”. O outro completou: “Parece que a senhora lê a gente por dentro”... Eles falavam sobre uma conversa de igual para igual!

Mesmo a norma, a disciplina, a regulação e a vigilância sendo partes também da “estratégia” (CERTEAU, 2008) que a escola se utiliza para modelar os corpos dxs estudantes, ela não consegue dar conta das clandestinidades e das astúcias daquelesxs outrxs estudantes que não se submetem a estratégia imposta e que lançam mão de táticas para subvertê-la. A fala da aluna: “*não vou deixar de ficar com ela*”, é bom exemplo de desvio, de subversão e de tática. Esta é acionada pelos sujeitos todas as vezes que eles veem a oportunidade de burlar uma estratégia imposta ou até mesmo golpeá-la, tornando a situação favorável para si. As táticas “não obedecem à lei do lugar. Não se definem por este (...) Em suma, é a arte do fraco” (CERTEAU, p. 92-101).

Uma pausa...

As transexperiências formativas cartografadas aqui nos conduzem a pensar-praticar os cotidianos escolares como espaços-tempos de invenção. Lugares onde se é interpelado pela norma, onde a norma assume formas particulares, interseccionadas a outros tantos marcadores, como localidade (a Baixada Marítima), a idade, as políticas públicas regionais e locais. O que nos faz considerar que as linhas molares, as linhas de segmentariedade duras, que compõem a heterocisnormatividade (muito embora também se possa falar de homocisnormatividade), são produzidas desde condições de possibilidades específicas. Não podem ser universalizáveis, mas são

seguramente contestadas, vividas-sentidas de forma não passiva ou não totalmente passivas. Há sempre uma margem de liberdade. Brechas. E Sara se movimenta ali onde a produção da diferença letal parece tudo ameaçar, barrar. Cartografar o cotidiano em transexperiência significa antes de tudo um ato de coragem, que é sempre física, já nos disse Foucault. Evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a manutenção dos privilégios é também forma de desafiar a cisheteronormatividade. Por isso, transexperiência: corpo-vida em fuga, transposicionando-se no campo de batalha. Batalha que começa antes de tudo no próprio corpo-subjetividade, disputado pela neo-biológica. Corpos-vidas ameaçadas pelos fundamentalismos neoliberais, apaixonados pela norma, desejosos de norma, curvados aos instituídos (supostamente seguros e perenes, a manter privilégios), instituídos do natural e do normal: necropolítica.

A escola (como tantos outros espaços-tempos culturais por onde nos movimentamos) é um território de intensa e vigorosa produção de subjetividades, algumas delas, subjetividades normalizadas, mas não para sempre ou o tempo todo... quiçá até logo ali, onde a norma enfraqueça-se e outros fluxos de desejo e potência de vida possam se conectar a essas vidas. Espaço de resistir, re-existir também. Heterotopia – espaço-outro, espaço onde podemos nos deformar face à norma. Escapar. Educar pode ser aqui uma possibilidade de experimentação democrática, ação que amplia nossas margens de liberdade, espaços-tempos de subjetivação (isto é, onde temos diante de nós a possibilidade de algum agir diante de um código moral-normativo, saindo dali *transformadxs*. O olhar sobre as

atividades singulares e plurais nos mostram a necessidade de formação atenta as narrativas de si do maior número possível dxs praticantes de uma comunidade qualquer. Histórias que importam, vidas que importam em sua singularidade, a mais simples e cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; e PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In.: PASSOS, Eduardo Passos; KASTRUP, Virginia Kastrup e ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, p.131-149, 2009.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008.

ALVES, Nilda. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. **Anais XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**

BUTLER, Judith. **Quadro de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, p. 19-42, 2016a.

BUTLER, Judith. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed., 2016b, p. 151-172.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

JOSSO, Marie Cristhine. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Cristhine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: < http://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 26/06/2017.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; e GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpos, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 9ª ed., p. 43-53, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 16ª ed., 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3. ed., 2016b, p. 7-34.

MACEDO, Roberto Sidney. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Salvador: editora Vozes, 2013

POCAHY, Fernando. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Canoas**: Textura n.23, jan./jun., p.18-30, 2011.

POCAHY, Fernando. (micro)Políticas queer. **Anais IV** Enlaçando Sexualidades. Salvador, 26-29 de maio de 2015.

POCAHY, Fernando; DORNELLES, Priscila Gomes. **Gênero, sexualidade e envelhecimento: mapeando a pesquisa e a intervenção social LGBT no Brasil.** 2017.

PRECIADO, Paul B. **Cartografias Queer: o flaneur Perverso, a lésbica topofóbica e a puta multicartográfica “Zorra”.** Inhumas, ano 5, n. 17, jan. 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo.** Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

ALDO VICTORIO FILHO

Graduado em Gravura pela Escola de Belas Artes da UFRJ e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor visitante da Facultad de Belles Arts da Universitat de Barcelona. Professor associado, Coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais, docente do Programa de pós-graduação em Artes - PPGARTES e do Programa de pós-graduação em Educação - PROPED ambos da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte: Linha de Pesquisa Juventude Líquida: estética/educação/acontecimento - UERJ/UFRRJ; Coordenador da Unidade de Desenvolvimento Tecnológico: Laboratório de Ensino da Arte (Instituto de Artes da UERJ) e Projeto Saúde e Arte (Unidade de Psiquiatria do Hospital Universitário Pedro Ernesto - UERJ). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo - UERJ, Linha de Pesquisa Práticas curriculares cotidianas e emancipação social e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação - UFG. Bolsista “Jovem cientista do nosso estado” da FAPERJ e Procientista da UERJ.

E-mail: avictorio@gmail.com

ALINE MARTINS

Possui graduação no bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Durante a graduação foi bolsista da UFRJ num projeto envolvendo violência urbana. Foi consultora de Proje-

tos realizados em comunidades carentes no Rio de Janeiro, como PAC/RJ e Morar Carioca. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e integrante do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Atua principalmente nos seguintes temas: gênero, sexualidade, interseccionalidade, educação e violência urbana.

E-mail: acmartins730@yahooo.com.br

BENJAMIN BRAGA DE ALMEIDA NEVES

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017-atual), Mestre em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015), Especialista em Educação a Distância pelo Senac Rio de Janeiro (2008) e em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011) e é Bacharel e Licenciado em Língua Inglesa e Literaturas Norte-Americana e Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003). É membro do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni) e do Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), onde contribui como pesquisador das temáticas em transmasculinidades, transexualidade, saúde e educação. Suas principais publicações são em gênero e sexualidades, identidades, saúde, discurso e educação. Atualmente pesquisa sobre transmasculinidades e envelhecimento, hospitalidade e poética. Atua como professor de Língua Inglesa no Ensino Básico Público municipal e estadual em Saquarema (RJ), onde também reside, e é membro do Conselho Estadual LGBT do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: benjamimbraga1@gmail.com

CECILIA NUNES FROEMMING

Assistente Social graduada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Mestre em Serviço Social pela PUCRS. Doutora em Política Social pelo Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília- UnB. Pós Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UnB. Professora do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Coordenadora do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE do Ministério de Direitos Humanos – MDH. Tem livros (em coautoria) e artigos publicados nas áreas de: direitos humanos, gênero, sexualidade e políticas públicas. Integra projetos de pesquisa nas áreas de direitos humanos, encarceramento feminino e política de drogas, estado penal, feminismo e socioeducação.

E-mail: ceciliafroemming@gmail.com

DAGMAR ESTERMANN MEYER

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual atua desde 1999. É membro do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) desde sua criação, em 1990, e pesquisadora com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq, desde 2001. Seus interesses de pesquisa e orientação estão voltados para a discussão de políticas públicas de inclusão social, na interface dos campos da educação, da saúde e dos estudos de gênero. Suas publicações (em formato de artigos e de capítulos de livros) podem ser consultadas em seu CV Lattes.

E-mail: dagmaremeyer@gmail.com

DILTON RIBEIRO COUTO JUNIOR

Graduadx em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com especialização em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Realizou Estágio Doutoral no Departamento de Literatura Comparada da University of California – Irvine (UCI) sob orientação dx professorx Annette Schlichter (bolsa CAPES/PDSE). Atualmente é Pós-doutorandx no ProPEd/UERJ (bolsa CNPq/PDJ) e vem pesquisando, juntamente com x professorx Fernando Altair Pocahy, os efeitos das teorizações queer na pesquisa em educação no Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Educação e Cultura (IJEC) e do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni), ambos vinculados ao ProPEd/UERJ. Desde 2013 vem realizando docência online no curso de Pedagogia a distância da UERJ (CEDERJ/UAB), atuando em disciplinas de estágio supervisionado. Seus interesses de pesquisa incluem os aspectos comunicacionais engendrados pelas práticas sociais da cibercultura e as discussões de gênero e sexualidade ancoradas à perspectiva queer.

E-mail: junnior_2003@yahoo.com.br

ELIZABETH MACEDO

Doutora em Educação (UNICAMP) e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pesquisadora 1B do CNPq, Cientista do Nosso Estado FAPERJ e Procientista UERJ. É presidente da International Association for the Advancement of Curriculum Studies. Coordena o grupo de pesquisa “Currí-

culo, cultura e diferença”, dentro do qual este texto foi produzido. Pesquisa na área de currículo em perspectiva pós-estrutural e pós-colonial, com foco nas políticas e compromisso com a proliferação da diferença.

E-mail: bethmacedo@pobox.com

FELIPE DA SILVA PONTE DE CARVALHO

Graduado em pedagogia pela Universidade da Cidade (UniverCidade), com especialização em Educação com Aplicação da Informática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestrado e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação ProPEd/UERJ, membro do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) e do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni), ambos vinculados ao ProPEd/UERJ. Realiza docência online na disciplina Informática na Educação do curso de Pedagogia a distância da UERJ (CEDERJ/UAB) e é editor-gerente na Revista Docência e Cibercultura (ReDoC). Bolsista FAPERJ. Seus interesses de pesquisa incluem gênero, sexualidade, cibercultura e formação de professores.

E-mail: felipesilvaponte@gmail.com

FERNANDO POCAHY

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 Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Bolsista da FAPERJ no programa Jovem Cientista do Nos-

so Estado e no Prociência/UERJ. É graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), onde foi bolsista de extensão da Pró-Reitoria Comunitária e de Extensão (PROCEX). Possui Especialização em Projetos Sociais e Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa da Fundação Maurício Sirotsky. Tem Doutorado em Educação e Mestrado em Psicologia Social e Institucional, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com bolsa CAPES, vinculado respectivamente aos grupos Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE) e ao Laboratório de Psicologia e Políticas Públicas. Fez estágio doutoral na Université Lumière Lyon 2 (Centre Louise Labé) – França (bolsa CAPES). Realizou Pós-Doutorado junto ao PPG em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com bolsa CAPES/Reuni, vinculado ao Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividade (NIGS). Atualmente tem realizado estudos e intervenções a partir de interlocuções entre Educação e(m) Saúde, interessado principalmente nos seguintes temas: corpo, geração, gênero, sexualidade e interseccionalidades nos processos de subjetivação, utilizando-se de abordagens pós-estruturalistas em articulação com os Estudos (Trans)Feministas, Estudos Queer Interseccionais e os Estudos Culturais Foucaultianos.

E-mail: pocahy@uol.com.br

FRANCISCO FRANCINETE LEITE JUNIOR

Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Graduado em Psicologia pela Faculdade Leão Sampaio (FALS), possui Especialização em Psicopeda-

gogia Clínica e Institucional (KURIUS), História Social (URCA), Gestão Escolar (FJN) e Metodologia do Ensino Fundamental (FJN). É Integrante do Geni - Grupo de Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Interseccionalidades na Educação e na Saúde (UERJ) e do LIEV - Laboratório Interdisciplinar de Estudos da Violência (FALS). É docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio - UNILEÃO. Desenvolve pesquisas em torno do Corpo, Gênero e sexualidade. Atende em consultório particular e tem experiência na área de Educação, Saúde e Assistência, interessa-se pelos seguintes temas: Corpo, Sexualidades, Estudos de Gênero, população LGBT (gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), Direitos Humanos, além de intersecções geracionais envolvendo infância, adolescência e envelhecimento. Propondo um olhar Interdisciplinar e Multissetorial, interseccionando os campos da Saúde, Educação e Assistência. É autor do livro Sob as Marcas do Tempo: (Trans)envelhecimento na (trans)contemporaneidade publicado em 2017 e vários artigos e capítulos envolvendo os temas de interesse.

E-mail: francinetejunior@leaosampaio.edu.br

GRACIA TRUJILLO

Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma de Madrid, profesora en la Universidad de Castilla-La Mancha desde 2007 y activista feminista *queer/cuir*. Ha sido investigadora invitada en la New York University, la Universidad de Buenos Aires (UBA), FLACSO en Quito, Ecuador, la Universidad de Coimbra, Portugal, y en el Birkbeck College de la Universidad de Londres. Sus temas de investigación giran en torno a los movimientos sociales, las teorías y prácticas políticas feministas y *lgtbi-queer*, las pedagogías críticas, y la

reproducción y parentesco no heterosexual. En estos ámbitos cuenta con un número amplio de publicaciones como su libro *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español* (Egales, 2009), que ha recibido varios premios desde su publicación, artículos en revistas científicas, y su colaboración en trabajos colectivos como *Una discriminación universal. La homosexualidad bajo el franquismo y la transición* (2008), *Cuerpos políticos y agencia. Reflexiones feministas sobre cuerpo, trabajo y colonialidad* (2011), *Estudios de género y extranjería* (2011), *Feminismos lesbianos y queer* (2014), *Las masculinidades en la Transición* (2015), *Dissidências sexuais e de gênero* (2016), y *Gêneros e Sexualidades: Interseções e Tangentes* (2017).

<https://uclm.academia.edu/GraciaTrujillo>

E-mail: Gracia.Trujillo@uclm.es

GUSTAVO DE OLIVEIRA DUARTE

Doutor em Educação (UFRGS/RS), Mestre em Educação (UFMS/RS), Educador Físico (UFMS/RS). Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS/RS) onde atua nos Cursos de Dança e Educação Física. Coordenador do GEEDAC (Grupo de Estudos em Educação, Dança e Cultura). Pesquisa as interfaces entre Corpo, Dança, Gênero, Sexualidade(s) e o processo do envelhecer. Autor da Tese: O “Bloco das Irenes” - articulações entre amizade, homossexualidades(s) e o processo de envelhecimento (UFRGS, 2013). Atualmente cursa Pós-doutoramento na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em parceria com a Universidade de Lisboa (Portugal), com a pesquisa: O corpo tem prazo de validade? Homens que dançam.

E-mail: guto.esef@gmail.com

ILEANA WENETZ

Professora em Educação Física. Especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde pela EsEF/UFRGS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano Pela EsEF/UFRGS. Pós-doutora no programa interdisciplinar de Ciências Humanas da UFSC. Professora Adjunta do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da pós-graduação em Psicologia Institucional na UFES. Participante do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidades (GEPSS) ambos da UFES. Organizadora dos Livros “Educação Física e Gênero: desafios educacionais” (et. al., UNUJUI, 2013) e do “Educação Física e sexualidade: desafios educacionais 1” (et. al., UNUJUI, 2017).

E-mail: ilewenetz@gmail.com

JANE FELIPE

Professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS, na graduação atua na área de Educação Infantil e na Pós-Graduação integra a linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. Psicóloga de formação (UFRJ), possui Mestrado (UFF/RJ) e Doutorado em Educação (UFRGS) e Pós-doutorado em Cultura Visual (Universidad de Barcelona). Integrante do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – e coordenadora do GEIN – Grupo de Estudos de Educação Infantil e Infâncias – da UFRGS.

E-mail: janefelipe.souza@gmail.com

JEANE FÉLIX

Pedagoga, Mestre, Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE/UFPB). Tem experiência e interesse nas áreas de Educação e Educação em Saúde, principalmente nos seguintes temas: HIV/aids, formação de professores/as e profissionais de saúde, juventudes, sexualidades, relações de gênero, currículo e políticas públicas intersetoriais de educação e de saúde, Currículo e Pedagogias culturais.

E-mail: jeanefelix@ce.ufpb.br e jeanefelix@gmail.com

LUIZ FERNANDO ALVARENGA

Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professor adjunto no Curso de Fisioterapia do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Saúde Coletiva. Exerce as funções de tutor e professor na Residência Integrada Multiprofissional em Saúde do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional - PPGENSAU/FAMED/UFRGS. Como pesquisador nas áreas da Educação e da Saúde Coletiva tem como focos de investigação articulações entre educação, formação, saúde, corpo, cultura e políticas públicas. Ocupa os cargos de Coordenador Substituto do Curso de Fisioterapia e Vice Coordenador da Coordenação da Saúde - UFRGS.

E-mail: lfcalvarenga@gmail.com

MONISE SERPA

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Licenciada em Psicologia pela UFS, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Doutora em Educação pela UFRGS. Atualmente é professora Adjunta I do curso de Psicologia do Centro Universitário Franciscano-UNIFRA. Atuou como Psicóloga em projetos sociais no atendimento a crianças, adolescentes e famílias vítimas de violência. Supervisiona pesquisas sobre corpo, desigualdades de gênero, exploração sexual e erotização precoce. É uma das autoras do livro “Educação em Gênero e Diversidade”, editora Tomos. Coordenada o projeto de extensão: “Violência sexual contra crianças e adolescentes: conhecendo a temática para prevenir e combater a prática”, desenvolvido numa escola municipal de Santa Maria-Rs. Participa como dançarina do Grupo de Dança e Teatro do MEME Santo de Casa Estação Cultural.

E-mail: monise.serpa@gmail.com

PÂMELA SOUZA DA SILVA

Bacharel e licenciada em História da Arte pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte - Linha de Pesquisa Juventude Líquida: estética/educação/acontecimento - UERJ/UFRRJ, na Unidade de Desenvolvimento Tecnológico: Laboratório de Ensino da Arte (Instituto de Artes da UERJ) e do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Atual-

mente é professora de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa são educação, ensino da arte e juventudes.

E-mail: pamelasouza_87@yahoo.com.br

PRISCILA GOMES DORNELLES

Licenciada em Educação Física pela UFRGS, é especialista em Pedagogias do Corpo e da Saúde, mestre e doutora em Educação pela mesma instituição. É integrante do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS), do Gepefe/UFRB (Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação, Formação de Professores e Educação Física) e do núcleo Capitu/UFRB (Gênero, Diversidade e Sexualidade). Atualmente é professora do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), professora vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB e coordena o subprojeto de Educação Física do Pibid e o projeto de extensão “Futsal Feminino em Amargosa: rompendo fronteiras de gênero” na mesma instituição. Atua, prioritariamente, no âmbito das discussões/ações sobre formação de professores; Educação Física Escolar; relações de gênero, sexualidade, educação e educação do campo; estágio em Educação Física.

E-mail: prisciladornelles@gmail.com

RAFAELA COTTA

Psicóloga, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), feminista interseccional, pesquisadora do GENI - Grupo de Estudos de Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade e/m educação e saúde.

E-mail: cotta.rafaela@gmail.com

RICHARD ROSENO

Estudante de graduação em filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni), onde vem participando, enquanto bolsista CNPq, dos projetos de extensão “Gênero, Sexualidade e Envelhecimento: um estudo multimétodos sobre políticas públicas em educação, saúde e direitos humanos”, “Corpo, Gênero e Sexualidade: Problematizações Interseccionais em Educação e(m) Saúde” e “(Homo)sexualidade e envelhecimento: problematizando pedagogias culturais, vulnerabilidade social e hiv/aids na cidade do Rio de Janeiro”. Seus interesses de pesquisa encontram-se voltados para os marcadores sociais de identidade e diferença, direitos humanos, democracia e educação.

E-mail: richardsrosenos@gmail.com

RODRIGO TORRES DO NASCIMENTO

Bacharel e licenciado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da UERJ em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos e Mestre em Artes e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes da UERJ. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte - Linha de Pesquisa Juventude Líquida: estética/educação/acontecimento - UERJ/UFRRJ, na Unidade de Desenvolvimento Tecnológico: Laboratório de Ensino da Arte (Instituto de Artes da UERJ) e do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Atualmente é

professor de Artes Visuais da Educação Fundamental ao Ensino Médio no Instituto Marcos Richardson. Seus interesses de pesquisa incluem as questões relacionadas à educação, juventudes e ensino de arte.

E-mail: torresnrodrigo@gmail.com

SANDRA MARIA ALEXANDRE DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Administração e Pedagogia de Fortaleza (FAP), com especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Christus (UNICHRISTUS), com ênfase em Educação Infantil. Mestrado pelo Programa de Pós-graduação de Psicologia (PPG-PSI) da Universidade de Fortaleza-UNIFOR. Participou do Grupo de Estudos Corpo, Gênero e Sexualidade–Laboratório Multiversos com orientação do Professor Fernando Pocahy na Unifor. Atualmente é graduanda em Psicologia no Centro Universitário Sete de Setembro-UNI7. Atuou como professora na Educação Especial em Atendimento na Estimulação Precoce em crianças com Autismo e Síndrome de Down no Centro de Reabilitação Infantil-CRI. Coordenadora no projeto Centro de Atendimento Educacional Especializado Dra. Maria Nogueira-CAEESp. Vem realizando atendimento Psicopedagógico em crianças com dificuldades de aprendizagem. Interesses de pesquisa incluem discutir a concepção de Corpo, Gênero e Sexualidade e suas implicações circunscritas nas Deficiências em especial a Intelectual. Tem privilegiado como cenário de reflexão as políticas públicas dos Processos Inclusivos da Educação e Saúde.

E-mail: sandra_alexandre@yahoo.com.br

SARA WAGNER PIMENTA GONÇALVES JÚNIOR

Mulher travesti, Graduada Letras - Inglês pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ativista LGBTQI+, Especialista em Gestão Pública na Cultura e atuação do Agente Cultural e Escola de Tempo Integral. Pesquisadora do GENI (UERJ/ProPEd) - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Pocahy. Seus interesses de pesquisa incluem Gênero, Sexualidades, Poder e Educação, Envelhecimento Trans, Formação de Professorxs, Formação EAD em Gênero e Sexualidade, (Trans)ativismo nas Redes Sociais.

E-mail: sarayork@live.com.pt

THALLES AMARAL

Historiador e Professor de História da educação básica graduado e licenciado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IMS/UERJ), mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Integrante dos Grupos de Pesquisa Currículo, Subjetividade e Diferença da linha de currículo e do Grupo de estudos em Gênero, sexualidade e/em interseccionalidades (Geni) da linha de cotidiano, ambos no ProPEd/UERJ. São interesses de pesquisa são currículo, políticas públicas, gênero e sexualidade.

E-mail: thallesamaral@yahoo.com.br

THAYZ ATHAYDE

Psicóloga, mestra em Educação pela UFPR (2015), doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na UERJ, pesquisadora do GENI - Grupo de Estudos de Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade e/m educação e saúde.

E-mail: thayzathayde@gmail.com

VICTOR JUNGER SILVEIRA

Pedagogo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), mestre em Artes e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte (UERJ/UFRRJ), junto ao Laboratório de Ensino da Arte (Instituto de Artes da UERJ), e do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde (Geni). Bolsista Capes.

E-mail: victorjunger@gmail.com

NESTE LIVRO ESTÃO REUNIDOS PESQUISAS E ESTUDOS QUE ARTICULAM OS MARCADORES DE GÊNERO, SEXUALIDADE, RAÇA E GERAÇÃO A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL E/EM SUA ARTICULAÇÃO COM A SAÚDE.

OS TRABALHOS MOVIMENTAM ANÁLISES (-INTERVENÇÕES) QUE PRIVILEGIAM LEITURAS INTERSECCIONAIS NOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES, SOCIOEDUCATIVO, REDES DE SOCIABILIDADE E NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E, DE FORMA MAIS AMPLA, AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E SAÚDE.

**ge
ni** grupo de estudos em
gênero, sexualidade
e(m) interseccionalidades



PRÓ-CIÊNCIA
UERJ

ISBN 978-856810239-8

