

# Margens

Versão Digital - ISSN:1982-5374

Vol. 11. N. 17 Dez/2017

Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades,  
Territórios e Identidades – PPGCITI - Campus Universitário de  
Abaetetuba/Baixo Tocantins  
Universidade Federal do Pará



## **Dossiê Corpo, Gênero e Sexualidade: Discursos, Sujeitos e Práticas Educativas**

**Editores do Dossiê**

**Vilma Nonato de Brício (UFPA)**

**Anderson Ferrari (UFJF)**

**Margens**  
**Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Território e**  
**Identidades (PPGCITI) do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo**  
**Tocantins/Universidade Federal do Pará**

**Revista Margens – Vol. 11. N. 17 – Dez 2017**

---

Emmanuel Zagury Tourinho	<i>Reitor da Universidade Federal do Pará</i>
Sebastião Martins Siqueira Cordeiro	<i>Coordenador do Campus de Abaetetuba</i>
Bruno Rodrigues dos Santos	<i>Coordenador da DPPG</i>
Rosângela do S. Nogueira de Sousa (UFPA)	<i>Editor Chefe</i>
Vilma Nonato de Brício (UFPA)	<i>Editor Interno do Dossiê 17</i>
Anderson Ferrari (UFJF)	
Élcio Loureiro Cornelsen (UFMG)	<i>Editor Externo do Dossiê 17</i>

---

---

<b>Equipe Editorial</b>	<b>Faculdade</b>
Benilton Cruz	<i>Faculdade de Ciências da Linguagem</i>
Dedival Brandão da Silva	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Jadson F. Garcia Gonçalves	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Joyce Otânia Seixas Ribeiro	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Vivian da Silva Lobato	<i>Faculdade de Educação e Ciências Sociais</i>
Mara Rita Duarte de Oliveira	<i>Faculdade de Educação do Campo</i>

---

<b>Conselho Científico</b>	<b>Área/Instituição</b>
Alex B. Fiúza de Mello	<i>Ciências Sociais/UFPA</i>
Antônio Otaviano V. Junior	<i>História/UFPA</i>
Bruno Pucci	<i>Educação/UNIMEP/Piracicaba</i>
Cristina Donza Cancela	<i>Antropologia/UFPA</i>
Divino J. da Silva	<i>Educação/UNESP/Presidente Prudente</i>
Eduardo Pellejero	<i>Filosofia/UFRN</i>
Eurípedes Funes	<i>História/UFC</i>
Flávio Bezerra Barros	<i>Biologia/UFPA</i>
Germana Maria Araújo Sales	<i>Letras/UFPA</i>
Gilmar P. da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Olgaíses Cabral Maués	<i>Educação/UFPA</i>
Olga Von Simson	<i>Ciências Sociais/ÚNICAMP</i>
Jaime Ginzburg	<i>Letras/USP</i>
Jorge Larrosa	<i>Universidad de Barcelona/Espanha</i>
Josenilda Maria Maués da Silva	<i>Educação/UFPA</i>
Kênia Rios	<i>História/UFC</i>
Ligia T. L. Simonian	<i>Antropologia/NAEA</i>
Mardônio Silva Guedes	<i>História/Arq. Pub. Ceará</i>
Márcio Danelon	<i>Filosofia/PUC/Campinas</i>
Mário José Hennen	<i>Educação/UFPA</i>
Maria dos Remédios de Brito	<i>Educação/UFPA</i>
Nilza Brito Ribeiro	<i>Letras/UNIFESSPA</i>
Pablo Esteban Rodriguez	<i>Universidad de Buenos Aires/Argentina</i>
Raimundo Nonato de O. Falabelo	<i>Educação/UFPA</i>
Rafael Chambonleyron	<i>História/UFPA</i>
Sandra Mara Corazza	<i>Educação/UFRGS</i>
Sinésio F. Bueno	<i>Educação/UNESP/Marília</i>
Sílvio Gallo	<i>Educação/UNESP/Campinas</i>
Tânia Sarmento-Pantoja	<i>Letras/UFPA</i>
Walter Omar Kohan	<i>Educação/UERJ</i>

---

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UFPA, Abaetetuba, PA

---

Margens – Revista Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) - Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA – V. 11. N. 17 – Dez/2017 – Abaetetuba /PA: UFPA, 2017.

Semestral

Organizadores: Vilma Nonato de Brício & Anderson Ferrari

Publicações em edições temáticas; V. 11. N. 17: Corpo, Gênero e Sexualidade: Discursos, Sujeitos e Práticas Educativas.

ISSN: 1982-5374

Periódicos brasileiros. I. Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins)

CDD:21 ed. 056.9

---

## SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>DOSSIÊ: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: DISCURSOS, SUJEITOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>	
<b>1) UM JORNAL NA FRONTEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES NO SEMANÁRIO ESTUDANTIL “O BONDE”.</b>	
Jairo Barduni Filho, Anderson Ferrari , Eduardo Simonini.....	11
<b>2) “ELES [OS/AS DISCENTES] SEMPRE GOSTAM, TÊM MUITA EXPECTATIVA, FICAM ANSIOSOS PRA TER LOGO A DISCIPLINA”: AS POSSIBILIDADES E OS IMPASSES COM O ENSINO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA</b>	
Suse Mayre Martins Moreira Azevedo.....	28
<b>3) NARRATIVAS ENTRECruzADAS DE PROFESSORAS NEGRAS: COTIDIANO, INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO</b>	
Treyce Ellen Silva Goulart, Marcio Caetano & Mary Rangel.....	44
<b>4) GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTE: ANALISANDO SABERES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS</b>	
Marcelo Andrade, Rachel Pulcino, Raquel Pinho & Felipe Bastos.....	59
<b>5) “TRANSGENTE”: MERGULHOS NAS SIGNIFICAÇÕES DE CORPOS TRANSGRESSORES</b>	
Ailton Dias de Melo & Cláudia Maria Ribeiro .....	76
<b>6) DISCURSOS HETERONORMATIVOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR</b>	
Danilo Araújo de Oliveira.....	92

**7) ROMPER BINÁRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENSAIAR UMA EDUCAÇÃO NÃO-BINÁRIA**

Roney Polato de Castro & Neilton dos Reis.....108

**8) PRÁTICAS DISCURSIVAS DA DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

José Rafael Barbosa Rodrigues & Josenilda Maria Maués da Silva.....125

**9) A EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL NO PROGRAMA VALE JUVENTUDE: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE DA SEXUALIDADE JUVENIL**

Vilma Nonato de Brício, Flávia Cristina Silveira Lemos & Dolores Cristina Gomes Galindo.....138

**ARTIGOS VARIADOS**

**1) ABORDAGENS SOBRE A CONDIÇÃO DE CLASSE DAS JUVENTUDES DA AMAZÔNIA**

João Paulo da Conceição Alves, Ronaldo Marcos de Lima Araújo.....155

**2) CONFLITOS E RELAÇÕES DE PODERES ENTRE A JUSTIÇA E OS GÊNEROS SEXUAIS: O CRIME DE SEDUÇÃO DE MENOR DENTRO DA LITERATURA JURÍDICA BRASILEIRA – 1940-1990**

Eder Adriano Pereira.....173

**3) DICIONÁRIO PRIVATIVO**

Álvaro Cardoso Gomes.....188

**4) MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORES MATEMÁTICOS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Fabio Colins da Silva, Arthur Gonçalves Machado Júnior, Tadeu Oliver Gonçalves.....198

**5) O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ: OS INDICADORES DE OFERTA NAS REGIÕES DE INTEGRAÇÃO DO MARAJÓ E METROPOLITANA DE BELÉM NO ANO DE 2014**

Gean Ferreira Noronha, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Ana Maria Raiol da Costa.....209

**6) O PLANEJAMENTO DE ENSINO EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Ivete Brito e Brito.....224

**7) FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: PRESENÇA E ATUALIDADE DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE**

Alder de Sousa Dias, Cristiana Gomes dos Santos, João Colares da Mota Neto, Margarida Maria de Almeida Rodrigues.....232

**INICIAÇÃO CIENTÍFICA**

**1. COMPARAÇÃO ENTRE MÉTODOS DE APROXIMAÇÃO NUMÉRICA UTILIZANDO O PROGRAMA MATLAB**

Álvaro Pereira Lopes & Manuel de Jesus dos Santos Costa.....245

## APRESENTAÇÃO

### DOSSIÊ "CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: Discursos, Sujeitos e Práticas Educativas."

Não somente assistimos a uma explosão visível de sexualidades heréticas, mas, sobretudo – e esse é o ponto importante – a um dispositivo bem diferente da lei: mesmo que se apóie localmente em procedimentos de interdição, ele assegura, através de uma rede de mecanismos entrecruzados, a proliferação de prazeres específicos e a multiplicação de sexualidades disparatadas (FOUCAULT, 2005).

O presente Dossiê foi pensado e construído visando o encadeamento de artigos que problematizam as interconexões entre gênero, diversidade sexual e Educação a partir dos discursos, sujeitos e práticas construídos em diferentes espaços-tempos e analisados a partir de perspectivas teórico-metodológicas intercambiáveis. Em tempos de recrudescimento do conservadorismo na sociedade brasileira a temática do Dossiê se mostra relevante no sentido fazer circular produções de pesquisadores/as de diferentes Universidades brasileiras que investem na construção de investigações atentas às necessidades de resistir diante desse conservadorismo de modo que questões singulares referentes a gênero, diversidade sexual e Educação sejam historicizadas para fazer frente às diferentes tentativas de cercear tal debate na sociedade, nas Universidades e escolas. Desse modo, este Dossiê soma-se a outros que abordam a temática de forma a constituir uma rede de pesquisas que possibilite o intercâmbio entre os pesquisadores/as, a circularidade dos conhecimentos produzidos de modo a contribuir com a ampliação de debates sobre a temática e com a formação docente.

Os caminhos investigativos dos textos apresentados nos permitem pensar as questões de gênero, diversidade sexual e Educação em sua construção histórica, evidenciando a problematização de continuidades e discontinuidades que constituem os sujeitos na multiplicidade de possibilidades de experimentação de gêneros e sexualidades diversas nos fazendo refletir sobre as relações de saber, poder e subjetivação que os engendram.

No prefácio de seu livro *Gender and politics of history*, Scott (1994) acentua que a preocupação com o conceito de gênero se fundamentava na necessidade de explicar a conexão entre gênero e história, pois esta “[...] figura não apenas como o registro das mudanças da organização social dos sexos, mas também, de maneira crucial, como participante da produção do saber sobre a diferença sexual” que constitui o gênero. De outro modo, Foucault (2007, p. 09) ressalta que a invenção da sexualidade no século XIX assinala algo diferente de um remanejamento de vocabulário e foi estabelecido em relação a outros fenômenos: “o desenvolvimento de campos de conhecimentos diversos; [...] a instauração de um conjunto de regras e de normas; [...] mudanças no modo pelo qual os indivíduos são levados a dar sentido e valor a sua conduta, desejos, prazeres, sentimento, sensações e sonhos”.

Desse modo, os artigos que compõem este Dossiê partem do pressuposto que os gêneros e as sexualidades são construídos historicamente por diferentes elementos que se articulam em uma rede múltipla que envolve saberes, instituições, legislações, diversas formas de medicalização e moralização dos gêneros e sexualidades específicas que são alvo de mais preocupação por parte da família e da educação por exemplo. Tal aproximação teórico-metodológica cria um elo entre os trabalhos apresentados, ao mesmo tempo em que não os homogeneiza, pois suas singularidades são resguardadas pelas problematizações construídas, pelas formas de análise e por escritas ensaísticas.

O Dossiê que compartilhamos ou colocamos em circulação é constituído por 09 artigos, escritos em parceria entre 23 pesquisadores/as de diferentes Universidades brasileiras, ultrapassando os limites territoriais de nossas instituições, assim como esperamos que as transgressões dos binarismos de gênero e de sexualidade analisadas nos artigos ganhem visibilidade e contribua com a valorização dos sujeitos em suas diferentes formas de produzir as feminilidades e masculinidades, as “sexualidades disparatadas” de modo que os essencialismos identitários sejam sempre objetos de desconfianças e problematização.

Assim como a Revista *Margens* emergiu como forma de resistência à centralização das produções acadêmicas em instituições já consolidadas cientificamente, os debates de gênero e sexualidade, embora tenham ganhado visibilidades em Grupos de Pesquisas, em publicações em Programas de Pós-Graduações ainda são de certa forma marginalizados na sociedade e nos meios científicos, o que nos mobiliza a cada vez mais

participar dessas disputas que contribuem para desconstruir preconceitos e valorizar as multiplicidades de gêneros e sexuais.

#### Referências

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade II: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

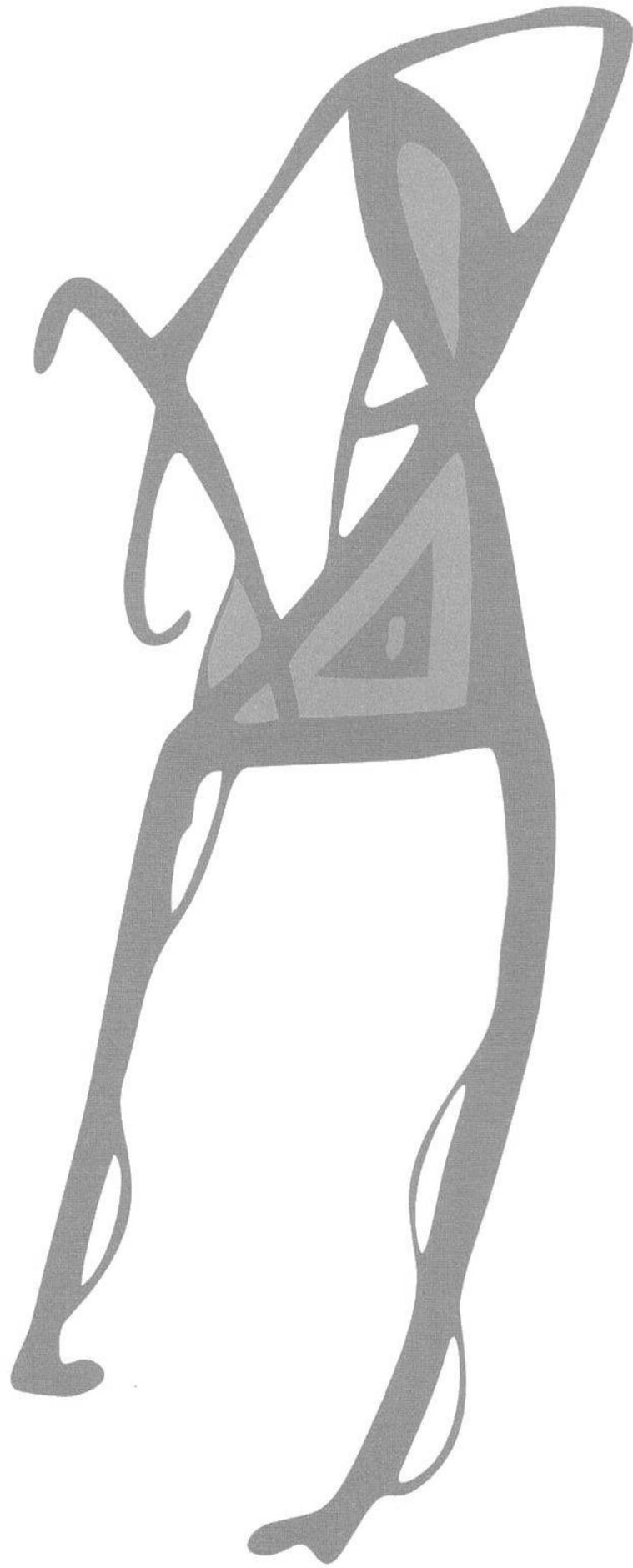
SCOTT, Joan. Prefácio a gender and politics of history. Cadernos Pagu, Campinas-SP, v. 3, p. 11-27, 1994.

Organizadores/as

Vilma Nonato de Brício (UFPA)

Anderson Ferrari (UFJF)

Belém - Juiz de Fora, dezembro de 2017.



---

**DOSSIÊ CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE**

## UM JORNAL NA FRONTEIRA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE MASCULINIDADES NO SEMANÁRIO ESTUDANTIL “O BONDE”

Jairo Barduni **FILHO**<sup>1</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora  
rfbarduni@yahoo.com.br

Anderson **FERRARI**<sup>2</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora  
aferrari13@globo.com

Eduardo Simonini **LOPES**<sup>3</sup>

Universidade Federal de Viçosa  
simonini198@gmail.com

**Resumo:** A Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) foi inaugurada em 1926 e, em 1969, federalizada como Universidade Federal de Viçosa (UFV). Entre 1920 a 1940, a instituição se tornou um local de estudo hegemonicamente masculino, nutrido em um ethos institucional de disciplina, responsabilidade e racionalidade científica, denominado de “espírito esaviano”. Este “espírito” visava um corpo discente responsável e capacitado nas ciências agrárias. Um dos veículos de divulgação do “espírito esaviano” foi o jornal estudantil “O Bonde”, que de 1945 e 1963, deu voz aos estudantes daquele campus estudantil. Dedicando-nos, pois, ao procedimento de analisar artigos publicados naqueles jornal, observamos que “O Bonde” funcionava como recurso de policiamento de atitudes que destoassem daquelas defendidas pelo “espírito esaviano”. E pela denúncia de movimentos estranhos entre estudantes, “O Bonde” se transformava em campo de fronteira de diferentes regimes de subjetivação, principalmente no que se refere à produção de masculinidades entre os discentes.

**Palavras - chave:** educação, masculinidades, vida estudantil.

**Abstract:** The School of Agriculture and Veterinary Science (ESAV) was inaugurated in 1926 and, in 1969, federalized as Federal University of Viçosa (UFV). Between 1920 and 1940, the institution became a hegemonically male study site, nurtured in an institutional ethos of discipline, responsibility, and scientific rationality, termed the “Esavian spirit.” This “spirit” aimed at a responsible and capable student body in the agrarian sciences. One of the vehicles to spread the spirit was the student newspaper “O Bonde”, which in 1945 and 1963 gave voice to the students of that student campus. In order to analyze the articles published in those journals, we observed that “O Bonde” functioned as a policing device for attitudes that deviated from those espoused by the “Esavian spirit”. And by denouncing strange movements among students, “O Bonde” became a frontier field of different regimes of subjectivation, especially with regard to the production of masculinities among the students.

**Keywords:** education, masculinities, student life

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005).

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Viçosa/MG.

**Algumas palavras sobre a construção das masculinidades.**

A masculinidade, tal como conhecemos, é típica do ocidente. Trata-se de um conceito que é nosso, embora haja ritos e provas de virilidade em diversos lugares da terra. Por essa razão, não podemos aplicar esse conceito tal como ele é pensado por nós, ocidentais, ou teorizado por nós, a outros contextos continentais aleatoriamente, sem as devidas precauções (GUASH, 2006). Essa aprendizagem de masculinidade deve ser pensada como um projeto de gênero que, segundo Connell (2013), tem de ser vista de modo mais amplo, como a capacidade reprodutiva das diferenças de gênero que são trazidas para a prática social. Como vivenciamos estas construções sociais que impactam com a nossa relação com os corpos? “Nós vivenciamos as masculinidades (em parte) como certas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, formas de nos movimentar, e assim por diante” (CONNELL, 2013, p.189). Seffner (2016, p.193) ainda acrescenta: “O corpo não é um continente seguro, de onde podem derivar definições acabadas sobre o pertencimento do sujeito, pois há uma compatibilidade ambígua entre sexo, práticas sexuais e desejo”.

Connell (2013), alertando para o equívoco de analisar as relações de gênero como dicotômicas, destaca que, ao olharmos para tais relações, devemos buscar a complexidade que existe em cada contexto. Esse cuidado traz uma interessante contribuição para os estudos das masculinidades: o fato de que diferentes masculinidades são construídas dentro do mesmo contexto. Assim, é possível pensar que, dentro de uma mesma instituição escolar, por exemplo, ocorram modos diversos de apresentar a masculinidade, com a presença do modelo hegemônico, assim como aqueles considerados marginalizados ou mesmo resistentes. Como existe certa contradição da masculinidade, é possível encontrá-la presente em mulheres, assim como a feminilidade presente em homens, sendo este o caráter que torna o gênero uma categoria histórica e mutante (CONNELL, 2013).

Contudo, o processo pelo qual é modelada a masculinidade hegemônica não ocorre no vazio. A elaboração de uma cultura para essa masculinidade foi historicamente arquitetada como políticas de construção ligando o homem ao prazer dos jogos de aventura, das competições, à paixão e afinidade para com o futebol, aos riscos, à violência e à invenção de imagens de contemplação como super-heróis e soldados. A guerra é um cenário de valorização do homem, aquilo que Connell (2013) chama de uma política de

*lobby das armas*, em cuja construção a produção midiática possui enorme participação. Portanto, falo de um escopo de artefatos culturais que ajudam a formar a identidade de uma biografia masculina de sucesso.

A afirmação da virilidade está explícita, nesse escopo, para a masculinidade hegemônica, que também inclui o mérito das conquistas amorosas, a capacidade racional para o mercado de trabalho e o domínio da família e da casa. Ademais, o mundo de uma masculinidade hegemônica se organiza por regras e códigos. Assim, para conseguir a integração com seus pares, seja na escola, na família ou trabalho (empregadores), o homem deve aprender a colocar em prática todo esse aprendizado cotidiano.

Desse modo, são os lugares convertidos em espaços de aprendizagem social para com os dados de uma cultura masculina. Como afirma Connell (2013), esse movimento produz, como custo, a repressão de sentimentos e, conseqüentemente, até mesmo certa dificuldade do homem nas relações com as mulheres e, creio eu, também com os próprios homens. O aspecto relacional fica claro nas palavras de Cortés (2004, p. 42):

(...) podemos decir que la masculinidad no se tiene, sino que se ejerce, y el poder es el eje central de su constitución y ejercicio. La identidad masculina nunca viene dada; por el contrario, se tiene que ir consiguiendo, afianzando y definiendo, siempre, en relación con los “otros”.

O caminho da masculinidade não é um caminho fácil de ser aprendido. Reprimir os sentimentos é doloroso, podendo ocasionar males silenciosos e também desconhecidos, pois o que ocorre é que se aprende a ser homem “na marra”, ou seja, à força. O campo da masculinidade tem muito a ver com a própria relação de poder pensada por Foucault (2012). Sempre que há relação de poder como a repressão, há também resistência, pontos de resistências móveis e transitórios, lutas travadas e criadoras das multiplicidades de masculinidades. De acordo com Machado (2012, p. 18), “não existe propriamente o lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social”. A masculinidade, assim como o poder, deve ser vista como uma categoria em constante luta, de disputa, um jogo de estratégia.

É pensando nessas concepções de construção das masculinidades que nos colocamos a analisar algumas matérias do jornal estudantil masculino *O Bonde*, que circulou entre 1945 até 1963. O jornal construiu as masculinidades e as masculinidades

construíram o jornal. Foi uma mídia de homens produzida para homens. No entanto, é importante conhecermos o local, a instituição que surgiu o jornal e sua ideologia educacional.

### **Investir na ESAV é investir na força masculina**

No dia 28 de Agosto de 1926, a pequena cidade de Viçosa, situada na Zona da Mata mineira, parou com todas as suas atividades a fim de participar de um evento que marcaria a trajetória daquela comunidade. As mulheres se vestiram com requinte; os homens usaram seus melhores ternos e chapéus e crianças foram trajadas com esmero para saudar aquele dia e aquele momento.

A figura mais ilustre e esperada àquele evento foi Arthur da Silva Bernardes, então Presidente do Brasil, que voltava a sua terra natal (ele nascera em Viçosa) para inaugurar o projeto do qual fora o idealizador: a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV). Naquele dia foi, então, plantada uma semente – do que cerca de cinco décadas mais tarde haveria de se tornar a Universidade Federal de Viçosa (UFV) – que germinaria inserida em um projeto político, econômico e igualmente social que tinha como um de seus principais objetivos fomentar em Minas Gerais um espaço de produção de tecnologia agrícola capaz de intervir nos modos de produção das comunidades rurais.

Àquela época, como nos tempos atuais, a agricultura tinha um papel importante na economia brasileira, sendo que o controle e o aperfeiçoamento da tecnologia agrícola oferecia, àqueles que estivessem à frente de tais recursos, uma vantagem significativa no controle político/econômico da nação. Neste sentido, no primeiro discurso proferido na Escola de Agricultura e Veterinária, naquele 28 de agosto de 1926, Bernardes deixou explícitas suas intenções ao declarar que:

Instituto como este e equivalentes devem ser espalhados pelo Brasil. A agricultura tem necessidade de técnicos e peritos. A exploração da terra tem que ser dada, cada vez mais, a uma orientação científica. O Brasil, antes de tudo, tem que ser um grande país agrícola. (...) O grande interesse do Brasil está ainda na agricultura, está no aumento da produção, está na solução de todas as nossas dificuldades financeiras (BERNARDES, 2006, p.56).

Seguindo por essa perspectiva, a escola idealizada por Bernardes deveria ter, além de uma vertente acadêmica, um aspecto igualmente prático e ativo que se dispusesse ao progresso e ao crescimento, marcado por uma proposta de desenvolver tecnologias que propiciassem competitividade à produção agrícola mineira. O modelo para sua escola ele encontrou nos *Land Grant Colleges*<sup>4</sup> norte-americanos que, com seu pragmatismo, desenvolviam na época uma postura educacional pautada em três bases: ensino, pesquisa e extensão.

Através, então, de seus contatos com o consulado do Brasil em Washington, Bernardes conseguiu com que Peter Henry Rolfs – diretor do Colégio de Agricultura da Flórida (ligado à Universidade da Flórida) – aceitasse o convite brasileiro de montar em solo nacional uma escola nos modelos arquitetônicos, filosóficos e educacionais dos *Land Grant Colleges*. Se partiu de Bernardes a idéia de construir uma escola de agricultura na Zona da Mata mineira, foi Rolfs quem deu corpo e alma àquela instituição, introjetando nas terras viçosenses todo um ritmo de trabalhar, pensar e fazer o conhecimento atento à filosofia do “aprender-fazendo”; atento a uma política de resultados observáveis e práticos; atento a um produzir pesquisa que desse um passo para além do empirismo ingênuo que dominava as práticas agrícolas.

Assim, a postura pragmática americana marcou a história da ESAV – e, conseqüentemente, a da própria UFV – inaugurando um modo de fazer ciência agrária sustentado numa conduta experimental. Por sua vez, se os primeiros discentes que iniciaram seus estudos na ESAV (fosse no curso Breve, Elementar, Médio ou Superior<sup>5</sup>) foram submetidos a aulas teóricas e práticas que primavam pelo rigor científico, havia a necessidade de, além do trabalho no campo, promover-se uma intervenção sobre a mentalidade daqueles que dioturnamente praticavam aquela instituição. Isso porque a ESAV, no entendimento de Rolfs e do seu sucessor (o engenheiro João Carlos Bello

---

<sup>4</sup> Os *Land Grant Colleges* surgiram nos Estados Unidos, na década de 1860, objetivando prioritariamente o incremento da agricultura. Foram criados a partir da reivindicação de pequenos e médios produtores por maior apoio do governo norte-americano para a agricultura e pela oferta de uma educação mais voltada para as atividades agrícolas, tendo como base ensinamentos práticos (RIBEIRO, 2010).

<sup>5</sup> Em seu início, a ESAV oferecia três modalidades de cursos. 1) Breves: instruções práticas e imediatas sobre agricultura e veterinária, com duração de oito semanas. 2) Elementares: com duração de um ano, visavam a preparação de agricultores e capatazes rurais. 3) Médios: com duração de dois anos, destinavam-se principalmente a filhos de fazendeiros ou agricultores que não tinham feito o curso ginásial. 4) Superiores: destinavam-se à formação de profissionais de Agronomia e Veterinária. A duração era de quatro anos, subdivididos em oito semestres (BORGES; SABIONI, 2010).

Lisbôa<sup>6</sup>), tinha também que se comprometer com modos de pensar que permitissem que os estudantes assumissem uma perspectiva de vida proativa e de retilíneo progresso racional. E no cultivo de tal perspectiva, os dirigentes da ESAV se dedicaram à produção de uma ethos institucional: o “espírito esaviano”.

Foi o já citado engenheiro Bello Lisbôa quem assumiu a responsabilidade de amansar esse “espírito” através de reuniões diárias com o corpo acadêmico, as quais eram denominadas de Reuniões Gerais<sup>7</sup>. Nestas, um professor era convidado para fazer uma preleção a todos os participantes da Escola sobre um tema livre que poderia englobar tanto questões técnicas, quanto também crenças, valores, moralidades, higiene, etc. Edson Potsch Magalhães, ex-aluno da ESAV, em entrevista concedida a Marinho (2001)<sup>8</sup>, relatou que “(...) Bello Lisbôa, nas Reuniões Gerais, lançou o espírito esaviano. Falava espírito esaviano com frequência; esse espírito de amor à instituição, à disciplina, o rigor aos estudos; o amor à instituição e à própria Pátria”.

Lisbôa já havia assumido o regime disciplinar da Escola antes mesmo de sua inauguração, uma vez que, ao lidar com os funcionários que trabalhavam na construção dos edifícios daquele campus, estabeleceu rígido controle das condutas dos trabalhadores, mantendo “firme campanha contra os ociosos que, sendo colocados, além dos prejuízos que economicamente causam, se tornam perigosos à comunidade pelo mau exemplo que dão (LISBÔA, 2004, p. 7). Transferindo aos estudantes sua firmeza com a disciplina do trabalho, Lisbôa se preocupou não apenas com a assistência estudantil, mas com um modo de ser estudante esaviano por ele idealizado. Entendia que um ser humano exemplar se plasmava na seriedade com que assumia suas tarefas no viver cotidiano, sendo que a responsabilidade pessoal era elemento fundante na formação profissional de um

<sup>6</sup> O fluminense João Carlos Bello Lisbôa foi diretor da ESAV no período de 1929-1936, tendo se formado em engenharia civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Recebeu igualmente os graus de agrimensor e contador. No ano de 1922, foi designado como engenheiro chefe das obras da ESAV.

<sup>7</sup> As Reuniões Gerais foram oficializadas no Art. 62 do Regulamento de 1926 da ESAV, contudo tiveram sua melhor descrição no Art. 49 do Regulamento publicado em 15 de dezembro de 1931:

*Realizar-se-á, nos dias úteis, uma reunião geral com duração máxima de quinze minutos, à qual comparecerão, sob a presidência do Diretor, todos os professores e alunos do estabelecimento. Nas reuniões gerais serão tratados, especialmente, assuntos que versem sobre higiene, civismo, economia, administração e sociologia. Aos alunos que faltarem a 30% do número total das reuniões gerais, com justificação, ou a seis, sem esta, não poderão ser conferidos certificados ou diplomas. Os alunos que incorrerem nas disposições citadas sujeitar-se-ão a exame, em 2ª. época, dos assuntos tratados nas reuniões gerais, nos semestres a que não tiverem alcançado frequência (BORGES; SABIONI, 2010, p. 99).*

<sup>8</sup> Conjunto não publicado de entrevistas com ex-estudantes da ESAV, conduzidas pela então estudante da UFV Cristiane Marinho, no ano de 2001. Esse material foi cedido para consulta e pesquisa para este trabalho pelo orientador da referida aluna, o professor Denílson Santos de Azevedo.

indivíduo. Nessa perspectiva, Lisbôa considerava que era necessário garantir o comprometimento do sujeito na sociedade a partir da implementação de uma disciplina austera que valorizasse o caráter mais que a força. O esaviano foi concebido, assim, como um ser que deveria realizar suas obrigações por livre vontade e por responsabilidade pessoal. De acordo com Lisbôa (1928, p. 13-14), na ESAV:

Os alunos são tratados como cidadãos, baseando-se a rigorosa disciplina mantida no estabelecimento, na responsabilidade pessoal de cada aluno. Está a Escola seguindo nova linha de educação, tudo fazendo para desenvolver o caráter de seus alunos, em vez de deprimi-lo. (...) Não se preocupa a Escola com altos muros, grades de ferro nas janelas dos dormitórios e outras velharias. Instituiu o regime de porta aberta, hora certíssima, muito trabalho, alimentação cientificamente sadia. Exige muito o estabelecimento o princípio da honestidade em tudo, proceder bem e obedecer as leis porque a consciência o exige.

A “hora certíssima” conduziu a vida discente a disciplinamentos do corpo, dos hábitos, do tempo, do vestuário, do convívio, dos valores; almejando a transformação daqueles alunos a partir de um modelo moral que associava o aprimoramento do caráter à excelência do progresso científico. A indisciplina consistia, então, em qualquer atividade que não fizesse parte do planejamento da Escola e que ferisse a integridade do “espírito esaviano”.

Por sua vez, o “espírito esaviano” se constituiu também em uma liga a unir os estudantes não apenas pelo aspecto disciplinar por ele postulado, mas também no fomento de uma identidade coletiva que se fortificava no convívio íntimo entre os discentes. A ideia de que tal espírito pudesse ser criticado ou mesmo ignorado pelos alunos era motivo de preocupação, uma vez que as condutas científicas e disciplinares eram entendidas como dimensões interconstituintes na construção do sujeito esaviano. Nesse contexto, Giacometti, então discente da ESAV, questionou:

Existe realmente o espírito esaviano? E o que vem a ser espírito esaviano? Aí estão duas perguntas que tenho ouvido com frequência desde os meus primeiros dias de ESAV, isso há cinco anos atrás, quando me bailava contra a dureza do Curso Complementar. (...) Definição: a exata seria difícil, mas rodeá-la, porém, talvez não o seja. Espírito esaviano é a vontade, a obrigação pessoal de fazer as coisas certas, como devem ser, tendo em vista a defesa das tradições, do nome e do progresso da ESAV. (...) Às vezes, eu me ponho a imaginar quão

ideal seria o alastramento deste espírito através de todo o povo brasileiro tão mal conduzido pelos seus governos, tão mal orientado em suas escolas primárias, secundárias e superiores (GIACOMETTI, 1947, p. 1).

Giacometti gravou as palavras supracitadas em um jornal estudantil da ESAV chamado de “O Bonde”. Este jornal, de tiragem semanal e fruto da iniciativa dos próprios discentes, teve seu primeiro número publicado em 1945 graças à colaboração dos tipógrafos da ESAV, e se manteve ativo, ainda que de maneira irregular, até 1963.

Dedicado aos acontecimentos diários da Escola, teve seu nome inspirado nos próprios movimentos dos estudantes, sendo que, segundo Lam-Sánchez<sup>9</sup> (2006, p. 290-291), “nos momentos de folga, principalmente depois das refeições, formavam-se os grupinhos, as ‘chacrinhas’, como a gente dizia. Quando a chacrinha virava bagunça, passava a bonde”. Bonde significava, pois, conversa alta, algazarra, bagunça, força juvenil a preencher os diferentes espaços de convívio. E foi na intenção de oferecer visibilidade a essa vida pulsante que se escondia nas frestas das disciplinas, ideários científicos e progressistas, que o jovem montes-clarense Antônio A. Athayde, aluno do Curso Médio da ESAV, anunciou, em 01 de setembro de 1945, o primeiro número de “O Bonde” com os seguintes dizeres:

Diversos são os motivos que nos mobilizaram para a fundação deste semanário. Objetivamos de início que ele seria uma tribuna livre para todo esaviano expor os seus pontos de vista, quaisquer que fossem. (...) Depois, olhamos para dois planos de vida existentes na Escola. Um é o trabalho sério que levamos de segunda-feira a sábado regulado, em horas certas, numa cadência quase marcial. O outro é preenchido por essa animação característica, de entusiasmo, de vida transbordante e todo ambiente estudantil. É esse lado expansivo, adubado de humorismo, que vai amenizar aqueloutro de labor e esforço. Mas, para maior lenitivo às nossas canseiras e maior proveito das horas de folgas, pensamos publicar nesta folha os quadros mais curiosos da vida esaviana – que nem sempre estão ao alcance da vista ou ouvido de todos – fazendo críticas, contando piadas e os “foras” de particular fertilidade de alguns colegas (ATHAYDE, 1945, p.1).

<sup>9</sup> Alfredo Lam-Sánchez é peruano, formado em 1961 em Agronomia pela Escola Superior de Agricultura da Universidade Rural de Minas Gerais, antiga ESAV.

Deste modo, Athayde e seus colaboradores trabalharam “O Bonde” na intenção de que ele fosse tanto um informativo humorístico a respeito da vida cotidiana da Escola, quanto também um canal que possibilitasse expressão a qualquer estudante que quisesse se fazer ouvir através daquele veículo.

A partir do segundo número daquele semanário, surgiram as colunas “Fatos e Boatos” e “Venenos”, sendo que esta última se manteve ativa durante todo o tempo de vida daquela publicação. Essas duas colunas, em especial, traziam muito da vida cotidiana da Escola a partir de brincadeiras, fofocas, enfim, bondes diversos transcorridos no convívio entre os próprios colegas. Outras colunas surgiram no jornal tendo esse mesmo objetivo de divulgar brincadeiras e ironias, mas as duas supra-citadas foram as que se mantiveram mais estáveis nas décadas seguintes.

Junto à publicização das chacotas, “O Bonde” trazia também, de tempos em tempos, colunas de cunho mais “polialesco”, uma vez que tinham o explícito propósito de vigiar aqueles que não seguiam a linha de conduta enaltecida no idealismo do “espírito esaviano”. Um exemplo disso foi o surgimento da seção “Ronda Esaviana”. Esta, apresentada pela primeira vez na edição de 27 de março de 1954, anunciava que seu objetivo era o de estabelecer uma prática de vigilância e de denúncia dos “desvios morais” e “mancadas” dos estudantes. O responsável por essa seção, que respondia pela alcunha de El Zorro (1954, p. 3), alertava que:

Trarei sob o título de “Ronda Esaviana” todos os fatos verídicos que se passam e que, pela sua gravidade ou talvez por falta de tempo dos alcoviteiros, ficaram desconhecidos. Antecipo, aos amigos, que cuidem carinhosamente de seus segredos e de suas marretas, pois, ao contrário, minha perspicácia ativa e ultramente Raio X se fará sentir em todos os próximos números

A questão a ser considerada é que também “Venenos” e “Fatos e Boatos” carregavam consigo essa vertente de vigilância e denúncia de “desvios”, porém isso se dava de maneira mais sutil e humorística, surgindo no jornal na forma de chacotas. Muitas dessas chacotas tinham como temática a aproximação afetiva entre os estudantes da

Escola, pois, sendo uma casa prioritariamente masculina até o final da década de 1940<sup>10</sup>, as relações que sugeriam homoafetividade e/ou condutas afeminadas não se furtavam de serem “denunciadas” em diferentes momentos daquele jornal. É o que, por exemplo, podemos capturar no seguinte fragmento publicado na seção “Venenos”:

Dois vultos apenas na escuridão noturna. Nenhum barulho, pois o movimento cessou. A lua semi ilumina os dois vultos, cujas silhuetas deixam notar apenas o movimento dos lábios, ardentes em chamas. A brisa sopra levemente, e eles pouco se movem. Conversam loucamente. O que? Ninguém ouve. Continua a brisa a soprar, e com o frio quase que as duas figuras unem-se. As horas passam e eles permanecem conversando. Foram feitos um para o outro. Entendem-se firmemente. O sol está para sair. Vem aparecendo. Os vultos são agora visíveis. Panterinha e Hibraim conversavam sobre a viagem à lua. (SILVANA, 1951, p.3)

O tom da escrita é de suspense. Uma escrita que sugere a existência de um encontro amoroso entre dois homens na ESAV, sendo que o narrador parece sustentar sua vigiância durante toda aquela noite na intenção de descobrir e revelar a identidade daqueles que conversam “loucamente” na madrugada. E por mais que a “denúncia” daquele encontro noturno fosse uma brincadeira por parte do estudante-narrador, a mesma não se furta de ser indicativa do incômodo existente em torno de possíveis envolvimento homoafetivos entre discentes daquela instituição. Encontros sob a lua que seguem “denunciados” na mesma seção “Venenos” em passagens como:

O capitão de guardas noturnos de Viçosa, Sr. José Escondido Wolf, acaba de recrutar mais um pracinha para sua companhia. É ele o conhecido Rufião Arara, vulgo “capadinho”. E por isso que temos visto os dois referidos “Police-men” juntos até caladas da hora. (FREDDY, 1945 p.2 ) no. 3

A velada alusão a homossexualidades surgia também permeada às chacotas, como as publicadas em Fatos e Boatos:

---

<sup>10</sup> A partir de 1949 a Escola Superior de Agricultura passou a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), quando foi inaugurada a Escola Superior de Ciências Domésticas. Com isso a UREMG passou a acolher um número cada vez crescente de mulheres em seu campus.

Que o matraca não é bonitão é boato, mas que o Cesário disse: Mas que homem!, é fato.(XIXI, 1946 [3] p.4)

Que o Costinha queria ficar em Dão Pedrito é boato, mas que um rapaz delicado foi com a pinta dele, é fato. (XIXI, 1946 [2], p. 2)

Que o Cocão não dansou(sic) bem a conga no baile é boato, mas que duvidaram dele... é fato.(OLEO E OLARIA, 1945, p.3).

Que taxinha brincou no Carnaval é boato; mas que ele soprou muitos adjetivos no ouvido de u'a moça , pensando que era "home" é fato (XIXI, 1946 [1], p. 2)

Temos, portanto, que aos esavianos, nutridos no espírito de correção, cientificidade e hora certíssima, era tolerado transitar numa zona de fronteira sexual através das brincadeiras de "O Bonde"; contudo a própria chacota sinalizava para a impropriedade de se enraizar atitudes que fugissem à moral do ethos esaviano. Dessa maneira, assumimos "O Bonde" como sendo uma dimensão fronteira entre o ativar a passagem de diferentes expressões e a perspectiva de denúncia do que não se encaixava no já estabelecido. Enquanto ponto de passagem, porém, O Bonde acionava fluxos variados que atualizavam temáticas ditas apenas nos bastidores institucionais. Funcionava, pois, como um dispositivo de desinvisibilização, o que se por um lado evidenciava o que estava "oculto" ao olhar vigilante das moralidades, acionava igualmente potências que perturbavam a aparente verdade das formas instituídas. Assim, enquanto fronteira, O Bonde:

(...) é lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto. Ela separa e, ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos. Zona de policiamento é também zona de transgressão e subversão. O ilícito circula ao longo da fronteira. Ali os enfrentamentos costumam ser constantes, não apenas e tão somente através da luta ou do conflito cruento, mas também sob a forma da crítica, do contraste, da paródia (LOURO, 2008, p.19:20)

E foi numa condição de fronteira que Jorge, aluno da ESAV, foi anunciado e "denunciado" na seção "Venenos" pela circunstância de, aparentemente, possuir uma voz mais aguda: "O Jorge depois do teatro deu para engrossar a voz. Dizem que foi recomendação do brotinho. Ela já estava desconfiada" (VENENOS, 1948, p. 4). Jorge

fora denunciado porque do homem esaviano era esperado que fosse um sujeito de iniciativa e curiosidade científica, mas também de postura ativa com as mulheres. Contudo, como muitos dos esavianos eram adolescentes e adultos jovens que conviviam em regime de internato, vários tendiam a ser tímidos no trato com o sexo oposto<sup>11</sup>. Nisso eles eram estimulados pelo O Bonde a serem mais viris no cultivo de uma masculinidade marcada pela ousadia na sedução e na conquista. Tal fato é ilustrado em uma suposta troca de correspondências – publicada no semanário em uma seção denominada “Carta de Amor” – em que um esaviano tímido e sonhador é “desafiado” por uma mulher a ter mais atitude para com ela. Segue a troca de missivas publicada no jornal:

Minha querida. Certamente serás tomada de grande surpresa ao ler a presente, visto que os teus lindos olhinhos pressurosamente percorrerão todas suas linhas até a última palavra, a fim de buscar o nome do seu signatário. Infelizmente, minha querida, o seu nome não pode aparecer aqui, e só aparecerá no futuro, se tu o adivinhares, disso, não tenho a menor dúvida, dado que sou conhecedor do alto grau da tua inteligência, da argúcia e do talento do teu espírito, os quais tornaram-te um tipo superior de mulher, um tipo de mulher adorável!... Muito a contra gosto, meu grande amor, sou forçado a lançar mão de uma incógnita para falar contigo, pois, pessoalmente, ser-me-ia impossível confessar, externando embora superficialmente, o que penso e o que sinto a teu respeito. (...) Daí prá cá passei a sofrer, minha querida, passei a viver na indolência dos sonhos de amor, do amor que venho dedicando a ti, e procurando agasalhar minha dor na evocação saudosa das melodias que somente o coração que ama sabe cantar e sentir (AMANTE MISTERIOSO, 1948, p.1;4)

Meu amante misterioso. Não fui tomada de surpresa alguma ao ler a sua prosaica e aérea carta de amor. (...) Há tempos que sinto em meus olhos ávidos o perscrutar indeciso e clamante dos seus platônicos e sofredores olhinhos. Há tempos que desejo ser apertada por seus braços, beijada por seus lábios angelicais (assim os imagino), mas você não se decide. Vamos, velhinho, coragem. (...) Meu caro Amante Misterioso, seja ou não sinal dos tempos, essa história de participar apenas de seu coração não me satisfaz. Porque não me aborda, rasga o verbo e etc..? Porque se você não fizer isso eu faço. Assim, termino com um abraço apertado,

<sup>11</sup> A rotina dos estudantes da ESAV envolvia estudo, ida a bares na cidade de Viçosa, ida ao cinema e passeio na praça principal da cidade. Muitos iam a esta para apreciar as mulheres, as quais, em grupo, circulavam a praça na direção horária, enquanto os homens a circulavam em direção anti-horária. Assim, muitos amores dos esavianos eram “delírios romancescos”.

um desses beijos de desentupir pia e o conselho de u'a moça que o quer:  
"Homem que é homem, não bobéia" (AMOROSA, 1948, p. 1)

Na troca das cartas de amor, imergimos novamente em uma dimensão fronteiriça onde a condição masculina é apresentada como idealizadora e romântica, enquanto a feminina se mostra assertiva, direta e objetiva. Nas cartas, os personagens transgridem as regras de relações de gênero hegemônicas naquela cidade do interior mineiro da década de 1940, onde das mulheres era esperado uma maior passividade e dos homens a altivez necessária para quebrar a resistência feminina. Contudo, não era sugerido ao esaviano que se perdesse em romances e devaneios, apesar do reconhecimento da presença de tal sensibilidade no meio estudantil. Assim, da mesma maneira que no fazer ciência agrária era exigido daqueles estudantes uma atitude crítica que primasse pela racionalidade e pela objetividade (a fim de que não se recaísse na fragilidade de um empirismo ingênuo), nas instâncias de conduta social e afetiva também lhes era cobrada uma masculinidade ativa, objetiva, empreendedora, sendo pouco estimulado o transitar em dimensões de feminilidade (apresentada como sensível, frágil, sentimental e passiva), sob o risco de serem expostos a comentários em O Bonde.

A discussão a respeito do cultivo da sensibilidade feminina em relação com a masculina naquela Escola apareceu também em um artigo de O Bonde intitulado "*Majestade*<sup>12</sup>". Neste, o autor, sob o pseudônimo de Von, trouxe questionamentos a respeito do processo social de fabricação de uma masculinidade marcada para ser objetiva, racional e "predadora", indicando o quanto tal processo pesava nos cotidianos dos homens esavianos. Assim, Von, refletindo sobre a presença feminina da rainha da ESAV entre eles, argumentou:

Naquela noite fria e úmida, Vossa Majestade passou, sorriu, cumprimentou e desapareceu na curva do caminho. Ela passou e eu fiquei a filosofar; filosofia barata, é claro, mesmo porque o nosso infame regime de provas e sabatinas mensais não permite altas elevações do espírito. Era o caso de dizer: "Cadê tempo?" Vi em Vossa Majestade um ponto de harmonia entre os comportamentos mais discrepantes da ESAV. (...) Porque precisamos de rainha?- O meu

<sup>12</sup> Anualmente, fazia-se na Escola a eleição da rainha da ESAV, que era escolhida entre pretendentes da cidade de Viçosa. A vencedora do pleito era qualificada como Majestade. Tal evento se tratava de um grande acontecimento social para o corpo discente. Segundo Borges (2006), a primeira rainha da ESAV foi Marina Gomes, eleita em 1937.

mesquinho espírito filosófico respondeu:- Não sabes que a E.S.A.V é mulher, e o seu núcleo é de células masculinas? Ela precisa de alma, alma sensível às mínimas reações; porisso(sic) criou um trono, e para ele uma rainha. Querias que fosse ocupado por um homem? Serás tão fingido a ponto de querer ocultar a sensibilidade embrutecida dos homens, muitas das vezes sufocada pela necessidade de ser homem? Não sabes que os do teu sexo apenas lamentam o desgraçado acidentado para, segundos após, completamente esquecidos, contornar com olhos inquietos e cubiçosos, as linhas sinuosas da “nega” que passa? Quem iria sentir o desgarrar de uma ovelha do rebanho Esaviano? Quem iria “soluçar” pela degeneração total do rabicho, pelos constantes repentes romanescos e estúpidos do Quevedo, pelas perseguições sem trégua do Papa-Angú? Se queres mais provas da sensibilidade real, feminina, olha o poeta de “Pequenino Morto”: “... Enquanto os pais não dizem nada, os corações das mães choram baixinho” (VON, 1945, p. 2-3)

As palavras acima nos remetem às considerações de Nolasco (1993, p. 2), quando este apontou que “os homens abrem mão da própria liberdade quando negam seus limites, história de vida, desejos e sonhos para tentar reproduzir o padrão de comportamento definido a priori para eles”. Assim, a leitura de “O Bonde” nos indica que a condição masculina do esaviano existia em alguns momentos na tensão fronteira entre o que era socialmente construído e aceito e o que deveria ser sufocado em termos de sensibilidade e afeto: tudo em nome da dedicação aos estudos, à agricultura e às sabatinas que intimidavam “filosofias mais ricas”.

## Conclusão

Acreditamos, portanto, que em meio a um contexto tradicional de exaltação moral, cívica e de fidelidade à agricultura, à Escola e à Pátria, “O Bonde” fazia tantas vezes um papel contraditório: clamava pela existência do espírito esaviano, na denúncia (sutil e/ou explícita) de posturas que denegrissem os valores institucionais, e, simultaneamente, alimentava pontos de passagem e zonas de fronteira de sentido que, questionando verdades, tinham o poder de produzir incômodo às realidades instituídas. Realidades estas que conclamavam os discentes, por exemplo, a habitarem dimensões masculinas que exigiam que – fosse na ciência agrária; fosse no campo dos afetos – “homem que é homem, não bobeia”. Contudo, era através de “bobeiras” e “chacrinhas” em interstícios de seus momentos de estudo, que aqueles jovens esavianos faziam bonde e construía diferentes sensibilidades – “filosofias baratas” – que emergiam em vagabundo pensar nas

páginas de um jornal que, por ter sido qualificado como “pouco sério” pela administração institucional e pelos próprios discentes, pôde sobreviver duas décadas dançando entre a valorização da ordem instituída e a temerária invenção de diferentes possibilidades expressivas na diversidade cotidiana experienciada naquele campus.

## Referências

- AMOROSA. Carta de amor. In: **jornal “O Bonde”**, n. 63, ESAV, 10/04/1948.
- AMANTE MISTERIOSO. Carta de amor. In: **jornal “O Bonde”**, n. 62, ESAV, 03/04/1948.
- ATHAIDE, Antônio A. Apresentação. In: **jornal “O Bonde”**, n. 1, ESAV, 01/09/1945.
- BERNARDES, Arthur da Silva. Discurso no ato inaugural da ESAV. In: BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Org.). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. Viçosa: UFV, 2006.
- BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Org.). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. Viçosa: UFV, 2006.
- BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares. **Legislação de importância histórica**. Viçosa: Editora UFV, 2010.
- CONNELL, Raewyn. & MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. *Estud. Fem* [online]. 2013, vol.21, n.1. Disponível in: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>  
Acesso em: 17 de jun de 2016.
- CORTÉS, José Miguel G. **Hombres de marmól: códigos de representación y estrategias de poder de la masculinidad**. – Madri: Editorial: Egales – Barcelona, 2004.
- EL ZORRO. Ronda Esviana. In: **jornal “O Bonde”**, n. 138, ESAV, 27/03/1954.
- ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA**. ESAV 1939. Viçosa: 1939. 64 p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 40ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- FREDDY, Venenos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 3, ESAV, 15/09/1945.

GIACOMETTI, D. C. Espírito Esaviano. In: **jornal “O Bonde”**, n. 45, ESAV, 26/04/1947.

LAM-SÁNCHEZ, Alfredo. **A UFV nos tempos da Escola Superior de Agricultura- UREMG**. Viçosa: Editora UFV, 2006.

GUASH, Oscar. **Héroes, científicos, heterossexuales y gays. Los varones en perspectiva de género**. Barcelona: Edicions: Bellaterra, S.L, 2006.

LISBÔA, João Carlos Bello. Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais. IN: **Boletim de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais**. Ano I, Num. I, 1928.

\_\_\_\_\_. **Relatório de construção da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais – ESAV (1929)**, elaborado pelo engenheiro João Carlos Bello Lisbôa. Viçosa: UFV, 2004.

LOURO, Lopes Guacira. **Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. 1 ed.; 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 25ª ed. São Paulo: Graal, 2012.

MARINHO, C. M. **Entrevista a ex-alunos da ESAV, 2001**. (mimeo)

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1993.

OLEO E OLARIA. Fatos e Boatos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 3, ESAV, 15/09/1945.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da Masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. 261 páginas

SILVANA. Venenos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 91, ESAV, 26/05/1951.

RIBEIRO, Maria das Graças Marcelo. Uma instituição modelar: a experiência da Escola de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV) – 1926 - 1948. Uberlândia: Cadernos de História da Educação, v. 9, n. 1, - jan/jun 2010.

VENENOS. In: **jornal “O Bonde”**, n. 75, ESAV, 04/11/1948.

VON. In: **jornal “O Bonde”**, n. 8, ESAV, 20/10/1945.

XIXI. Fatos e Boatos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 15, ESAV, 23/03/1946 [1].

XIXI. Fatos e Boatos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 17, ESAV, 06/04/1946 [2].

XIXI. Fatos e Boatos. In: **jornal “O Bonde”**, n. 18, ESAV, 13/04/1946 [3].

**“ELES [OS/AS DISCENTES] SEMPRE GOSTAM, TÊM MUITA EXPECTATIVA, FICAM ANSIOSOS PRA TER LOGO A DISCIPLINA”: AS POSSIBILIDADES E OS IMPASSES COM O ENSINO DA SEXUALIDADE NA ESCOLA**

Suse Mayre Martins Moreira AZEVEDO<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
susiazevedo13@hotmail.com

**Resumo:** *Em tempos de discursos de ódio e retaliação insistente ao trabalho com a sexualidade na educação, este artigo analisa as potencialidades e os impasses da abordagem desta temática no espaço escolar. A pesquisa se ancora nos referenciais pós-críticos e foi desenvolvida em escolas municipais de Jequié-BA que apresentam a disciplina Educação para Sexualidade na matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental. Para a produção e análise de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze docentes que lecionam a disciplina. A existência de um componente curricular destinado ao ensino da sexualidade garante um lugar para as discussões distanciando-se das ações descontínuas e pontuais, além do que, há um envolvimento dos/as discentes com a disciplina, oportunizando espaços de diálogo, inclusive de temas como diversidade de gênero e sexual. Todavia, há o risco de aprisionar os debates sobre sexualidade neste espaço, desresponsabilizando as/aos demais docentes em trabalhar com o tema.*

**Palavras-chaves:** Educação; Sexualidade; Gênero; Formação.

**Abstract:** *In times of hate speech and persistent retaliation for working with sexuality in education, this article analyzes the potentialities and the impasses of approaching this issue in the school space. The research is anchored in the post-critical referents and was developed in municipal schools of Jequié-BA that present the discipline Education for Sexuality in the curricular matrix of the final years of elementary school. For the production and analysis of data, we conducted semi-structured interviews with eleven teachers who teach the discipline. The existence of a curricular component destined to the teaching of sexuality guarantees a place for the discussions distancing themselves from the discontinuous and punctual actions, besides that, there is an involvement of the students with the discipline, giving opportunities for dialogue, including themes such as gender and sexual diversity. However, there is the risk of imprisoning the debates about sexuality in this space, disowning the other teachers in working with the theme.*

**Keyword:** Education; Sexuality; Genre; Formation.

---

<sup>1</sup> Graduação em ciências biológicas, especialização em gestão ambiental e ensino de ciências e matemática, mestrado em educação científica e formação de professores.

## Introdução

A forma como ocorrem as discussões de gênero e sexualidade na escola é bastante diversificada o que a torna uma questão bastante instigante para os estudiosos dessas temáticas

O interesse por esta pesquisa parte da visão de que, na abordagem do tema sexualidade, a escola ocupa um espaço importante, embora não seja o único, para levar informações e promover reflexões e discussões que envolvem a vivência pessoal da sexualidade, especialmente dos jovens, mesmo havendo formas de controle dessa discussão. É importante entender que não cabe aos/às gestores/as e/ou professores/as a decisão de abordar ou não questões relacionadas à sexualidade na escola, pois essas circulam espontaneamente dentro e fora da sala de aula.

Na concepção atual de sociedade e de educação, faz-se necessário que a escola desenvolva nos/as educandos/as uma maior autonomia, levando-os/as à reflexão e à tomada de decisões nos diversos aspectos de suas vidas, voltando-se para suas necessidades e as necessidades da sociedade em que este/esta se insere. O conhecimento, os saberes e as informações trazidos pela escola não podem ser alijados do cotidiano desses/as educandos/as. Louro (2008b) explicita essa função quando diz que “a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas ela, também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe”(p.85). Além disso, as escolas são espaços para promoção da cultura, do reconhecimento da pluralidade das identidades e dos comportamentos relativos às diferenças como um todo (BRASIL, 2007).

As pesquisas sobre a abordagem da sexualidade na escola mostram a presença de um discurso biológico e higienista, desenvolvido, sobretudo, pelos/as professores/as de Ciências e Biologia. Esse discurso gira em torno daquilo que é considerado como consequência do exercício da sexualidade, a exemplo das doenças sexualmente transmissíveis, da gravidez não planejada e do aborto. Dessa forma, essas abordagens apresentam-se muito distantes das necessidades dos/as estudantes, por ser limitado ao âmbito anatômico-fisiológico, prescritivo e preventivo.

Essa visão é fortemente reforçada pela forma como as discussões de gênero e sexualidade se apresentam nos livros didáticos. É consenso entre os/as autores/as que, embora essas discussões devam ter uma abordagem interdisciplinar ou transversal, é nos livros de Ciências e Biologia que as mesmas aparecem, e a omissão acaba atribuindo ao

professor desta área a responsabilidade de trazer o tema à sala de aula. É fato que, comumente as questões relacionadas à sexualidade costumam ser incluídas ao final do livro, onde, normalmente, o professor não chega. Este material também sugere que a feminilidade está subordinada à dominação masculina reforçada, a partir das relações de gênero, as condições que legitimam as estruturas de poder existentes (LIRA e JOFILI, 2010; SANTOS et al., 2011; ALTMANN, 2003; SANTANA e WALDHELM, 2009; MARTINS e HOFFMANN, 2007).

Mesmo não sendo o único espaço formador em que jovens ouvem e falam sobre sexualidade, a escola deve procurar ser um espaço em que essas questões sejam discutidas de forma espontânea, sem reforçar tabus, preconceitos, medos ou estereótipos. Não podemos negar que a família, de forma geral, transfere para a escola essa função. Essas discussões precisam deixar de ser uma opção. Elas devem ser vistas como importantes para as pessoas que se encontram na escola e para isso a escola não pode se fechar ao debate.

Segundo Louro (2008b), embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade, geralmente, não é apresentada de forma aberta e sua presença independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual” ou da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos. Ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

De acordo com Foucault (1998), desde o século XVIII, os construtores e organizadores escolares haviam se colocado “num estado de alerta perpétuo” em relação à sexualidade daqueles que circulam na instituição escolar. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios, os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala de maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.

Louro (2008b) complementa que as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não estão restritas apenas às alunas, mas a todas as pessoas que convivem na escola. Dessa forma, todas as pessoas no espaço escolar são constantemente observadas, julgadas e, muitas vezes, “condenadas” pela forma como lidam com sua sexualidade. Esse “controle” da sexualidade das pessoas mostra que há um receio de que o desenvolvimento da sexualidade das alunas sofra influência, afastando-as do que foi determinado como norma, sobretudo no que se refere à diversidade de gênero e sexual.

O envolvimento de toda a comunidade escolar em questões voltadas para gênero e sexualidade vai muito além do que simplesmente proporcionar espaços de discussão na escola e na sala de aula. Levando-se em conta que todas as pessoas presentes no espaço da escola são, de certa forma, educadoras, é necessário conhecer a forma como essas outras pessoas lidam com essas questões, visto que convivem com as crianças e adolescentes tanto quanto as professoras e, em algumas situações, conhecem particularidades de suas vidas mais do que as próprias professoras. Essa questão passa, muitas vezes, despercebida na escola e pode refletir negativamente quando, por exemplo, um adolescente homossexual é alvo de atitudes discriminatórias e preconceituosas por essas pessoas que “circulam na escola”.

Louro (2008b) destaca a importância de levar discussões a respeito da sexualidade para a escola ao afirmar que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras (LOURO, 2008b, p. 61).

Entendo que essa ideia deve servir de alicerce para demonstrar a necessidade de discutir questões de gênero e sexualidade no espaço da escola. Outro ponto bastante discutível em relação ao reconhecimento da escola como um dos espaços importantes para a abordagem da sexualidade é que levar discussões a esse respeito para a escola seria um meio de controle e de normatização, uma forma de saber o que está se falando a respeito da sexualidade e se o que está sendo abordado está “certo” ou “errado”.

Foucault (1988), ao falar sobre a incitação aos discursos, afirma que o século XVII foi o início de uma época de repressão e, para dominar o sexo no plano real, foi necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível de linguagem. Porém, nos três últimos séculos ocorreu um processo inverso e em torno e a propósito do sexo houve uma explosão discursiva, definindo-se, porém, onde e quando não era possível falar dele. Estabeleceu-se que entre mães, filhas, educadoras, e alunas podia-se falar de sexo com tato e descrição, diante disso, surge então, a família e a escola como espaços reconhecidos para se falar de sexo.

É cabível observar que até hoje o debate sobre sexualidade na escola não se desvencilhou do propósito de controlar os impulsos e os discursos. Isso lembra o que aconteceu no século XVIII, quando o sexo se tornou, segundo Foucault (1988), uma

questão de “polícia”, onde era necessário regulá-lo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo rigor da proibição.

Não se pode desconsiderar, porém, que, ao longo do tempo venham ocorrendo algumas mudanças significativas na sociedade as quais influenciam direta ou indiretamente nas discussões voltadas para sexualidade no espaço escolar. Louro (2008b) afirma que:

As condições de existência das instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em transformação. A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula; a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação— todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola (LOURO, 2008b, p. 119-20).

Dessa forma, a escola não pode permanecer indiferente a essas questões. É importante que se realize um trabalho com planejamento e intensas discussões, com uma proposta transformadora e renovadora, pensando no bem-estar dos indivíduos que nela se encontram com base nos direitos humanos e no relacionamento de respeito e igualdade de direitos entre as pessoas.

De acordo com Louro (2008b):

[...] se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas só produz, mas ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2008b, p. 86).

Ao “fabricar” esses sujeitos a escola coloca na sociedade indivíduos críticos, políticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária ou pessoas que não possuem nenhuma dessas características e em nada vão influenciar na construção de uma sociedade melhor. Essa é uma escolha que a escola faz ao planejar e cumprir a sua missão como construtora de sujeitos. A escola, porém, não pode esperar que esta missão construtora ocorra a partir de ações macro e nem que venha de cima para baixo ou de

fora para dentro. É urgente, segundo Louro (2008b), exercitar a transformação a partir de práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas irremediavelmente envolvidas, sem desconsiderar que os movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas educacionais que permitam ver e lidar com as diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais.

Para que a escola possa efetivamente atuar nesta intervenção e trabalhar com as diferenças, precisa oportunizar outras discussões envolvendo a sexualidade, a exemplo das múltiplas expressões de gênero, incluindo travestilidade, transexualidade e também a diversidade sexual.

O processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais. No entanto, a pretensa invisibilidade dos/das homossexuais no espaço institucional pode se constituir, contraditoriamente, numa das mais terríveis evidências da implicação da escola no processo de construção das diferenças. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou, pelo menos, evitar que os/as alunos/alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da norma (LOURO, 2001, p. 89).

É evidente a importância de se promover uma mudança na forma como a escola lida com as questões de gênero e de diversidade sexual, pois o silenciamento citado por Louro (2001) estimula o preconceito e a homofobia, pelo fato da homossexual ser visto como aquela pessoa que não pode falar na escola da sua identificação sexual e quando fala, é vista como a “diferente” e tudo que a mesma representa na escola de bom ou de ruim é atribuído sempre a sua identificação sexual.

### **Caminho da pesquisa**

Na realização de uma pesquisa onde se aborda gênero e sexualidade, as questões individuais e subjetivas interferem no trabalho da professora em sala de aula e, portanto, nada mais adequado do que utilizar a pesquisa qualitativa exploratória como parte integrante deste processo.

Considerando ainda o tipo de pesquisa como exploratória, no sentido atribuído por Gil (1999) que o define como um trabalho envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou tem) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui também este

trabalho a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para a pesquisadora acerca do assunto a fim de que se possa formular outras problemáticas, desdobrar outros questionamentos e criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

A pesquisa foi realizada em Escolas da Rede Municipal em Jequié- Bahia, que tem a disciplina Educação para Sexualidade como componente curricular. Para a coleta de dados desta pesquisa foram utilizados 02 instrumentos: formulário de informações pessoais e profissionais das entrevistadas; e entrevista semiestruturada.

O formulário continha informações pessoais e profissionais consideradas relevantes para a pesquisa e, a partir desses dados, foi feita a seleção para as entrevistas. Esse formulário foi preenchido por 19 professoras e 01 professor que trabalha com a disciplina Educação Para Sexualidade nas 12 escolas pesquisadas da rede municipal de ensino de Jequié/Bahia. Para a entrevista, realizada com 10 professoras e 01 professor, foi elaborado um roteiro com 18 perguntas abertas que foram gravadas e, em seguida, transcritas e analisadas. Visando preservar a identidade do/das entrevistado/as fizemos a identificação com nomes de Deuses da Mitologia Grega.

De acordo com Fraser e Gondim (2004), a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo.

Esta relação entre a entrevista e a produção dos discursos nos fez optar por utilizar como método de análise de dados a Análise de Discurso (AD), na perspectiva foucaultiana.

Quando estudamos as linguagens, as concepções individuais e de grupos e os textos, que fazem parte diretamente dos discursos, é importante que se faça uma análise detalhada e profunda, considerando-se os vários tipos de discursos e a forma como estes são produzidos.

### **As (im)possibilidades das discussões sobre sexualidade em um componente curricular específico**

Um dos questionamentos feito às professoras foi entender se, anteriormente à inclusão de um componente curricular específico, traziam discussões sobre sexualidade

em suas aulas, independente da disciplina que lecionavam. Elas relataram que essas discussões eram feitas pontual e superficialmente, atreladas às discussões biológicas. A falta de tempo e, no caso de Ciências e Biologia, excesso de conteúdos que tinham de cumprir inviabilizava um trabalho mais apurado com sexualidade e, por este motivo, todas consideraram relevante a implantação da disciplina. Furlani (2013) já relatava que o ensino da sexualidade nos espaços escolares foi marcado por atividades pontuais e descontínuas que, geralmente, ocasionavam desmotivação e frustração nas crianças e adolescentes, pois o trabalho sempre era interrompido.

É importante perceber que as discussões sobre gênero e sexualidade, ao se configurarem como componente curricular deixam de “disputar espaços” com outras questões. Esta disputa de espaço relaciona-se com as questões de poder inscritas nos currículos do qual fala Silva (2001). Para ele, existem diversas questões a serem respondidas ao se elaborar um currículo e uma delas é identificar qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para ser considerado parte do currículo. Para algumas entrevistadas:

*Com certeza quando se tornou disciplina foi melhor, a gente trabalhava, assim, com coisa pontual, na questão biológica, mais biológica, aí você estava ali falando daquele determinado assunto, aí você fazia um gancho, agora que você tá trabalhando aí você só vê aquele dia específico, por exemplo, às vezes não tinha nem espaço para eles fazerem perguntas e agora com a disciplina há oportunidade para isso (grifo nosso - TEIA).*

*Com certeza dá pra abrir mais um leque, um leque diferente. porque, por exemplo, devia ter matemática e geometria, porque a gente acaba deixando a geometria de lado e o aluno não vê geometria, já com essa disciplina não, a gente pode ver todos os assuntos numa turma, vamos dizer, mais aberta, mais abrangente, não é aquela coisa tão resumida, que tem um currículo a cumprir, uma carga horária a cumprir, não é a mesma coisa (grifo nosso - REIA).*

Os depoimentos das professoras apontaram a relevância da disciplina por proporcionar um espaço de discussão não encontrado em outro componente curricular e que não seria possível discutir mais profundamente os temas escolhidos de forma transversal. As ideias das entrevistadas em relação à importância deste espaço corroboram com a visão de Nunes e Silva (2000) e Figueiró (2000) ao falarem da resistência das professoras e da inviabilidade dos temas transversais no que se refere à abordagem de

gênero e sexualidade, especialmente devido à precariedade na formação e na atuação profissional. Para Figueiró (2006), o espaço da sexualidade enquanto tema transversal ocupa uma posição marginal no currículo em virtude, sobretudo, por não ser considerada uma questão prioritária; não ser posta em prática em muitas escolas, ficando restritas às iniciativas individuais de docentes e por ser uma temática considerada por muitos profissionais da educação com algo restrito à família.

Em geral, para as professoras, este espaço delimitado pela criação da disciplina proporciona um protagonismo nos/as estudantes ao oportunizá-los/as questionarem e exporem os seus pensamentos, mesmo que seja, inicialmente, restrito aos aspectos biológicos e também pode potencializar a abordagem de outras questões para além de temas como gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis.

Contudo, em alguns casos, a existência da disciplina pode se tornar uma armadilha, pois os/as demais docentes não se sentem responsáveis por essas discussões, já que o trabalho com sexualidade é considerado difícil para muitos/as professores/as e estes/as, em várias situações, terminam por se eximirem dessas discussões. Para algumas entrevistadas, a existência da disciplina, a legitima como o único espaço de discussão da sexualidade, desobrigando aos/as demais professores/as a falarem e debaterem sobre aspectos que envolvem esta temática.

*Eu acho assim, que depois que passou a ter essa disciplina só o professor de orientação sexual acaba trabalhando esse tema, o que deveria ser um tema transversal, depois que colocou a disciplina, acha que é só obrigação do professor de sexualidade falar sobre a temática (grifo nosso - HÉSTIA).*

Esses outros elementos dão margem a uma ampla discussão, pois, se por um lado a implantação da disciplina configura-se como um espaço de discussões, por outro, pode aprisioná-las nesse lugar, dificultando os seus desdobramentos em outros momentos. Há outros aspectos importantes em relação à compreensão das professoras sobre a disciplina que podem ser evidenciados, especialmente, quando algumas entrevistadas colocam que na escola, o/a estudante pode se sentir mais livre para falar do que na família, como se houvesse, de certa forma, uma transferência de responsabilidade, pois elas visualizam que os familiares não conseguem dar conta destas questões.

*Porque os jovens geralmente não têm maturidade pra conversar com os pais, e os pais também, pela criação, às vezes têm vergonha, não*

*conversam sobre certos assuntos, com os filhos, então é importante que a disciplina seja desenvolvida pra que eles tenham informações que não encontram em casa* (grifo nosso - TESSALA).

A afirmação de que as famílias não têm condições de falar sobre sexualidade e que a escola a substitui neste papel foi muito presente nas entrevistas. Porém, generalizar essa ideia e atribuir esta “incapacidade” a todas as famílias como forma de justificar a importância da disciplina é arriscado. Por outro lado, destaca-se a preocupação das docentes em ter o aval da família para desenvolverem o trabalho de sexualidade na escola. Entra aqui um jogo nessa relação entre família e escola.

*[...] quando a gente implantou logo aqui, a gente chamava os pais, dizia a eles o que era essa disciplina, qual era a importância de trabalhar essa disciplina, então nunca tive nenhum problema de nenhum pai dizer: “Ah, professora, a senhora tá ensinando sexo a meu filho, meu filho tá ficando assim em casa”. Não, ao contrário, muitos já chegaram aqui e elogiaram que os filhos estavam mudando, que estavam com outra postura...* (grifo nosso - REIA).

*[... ] eu já tive casos de pais que chegaram lá pro diretor e falaram que... “Ah, por que essa disciplina?”. Aí perguntaram se essa disciplina não vai acabar incentivando, né, o filho ou a filha dele a pensar nessas coisas antes da hora, né... Já teve casos assim* (grifo nosso - ASTÉRIA).

Essa preocupação em relação à aprovação ou não da família na realização do trabalho escolar envolvendo sexualidade deve ser vista com cuidado para que a escola não se torne refém, fazendo só aquilo que seja “autorizado” pelos familiares. Por que a família não é consultada quando se trata de outras questões? De acordo com Eros (único professor da entrevista), esse consentimento da família é solicitado também na distribuição dos preservativos, pois se entende que isso possa significar um incentivo ao sexo.

O “estado de alerta perpétuo”, a que Foucault (1998) se referiu em relação à sexualidade, fez com que, historicamente, a inserção dessas discussões no espaço escolar tivesse uma intenção de normatizar as práticas e colocar o sexo em discurso para tomar conhecimento do que estava se falando. Destaca-se pelas entrevistadas a preocupação com este “estado de alerta” e com a relação entre o exercício da sexualidade e suas consequências.

Isto foi percebido quando Eros expressou certa preocupação em acompanhar as atitudes dos/as estudantes fora do espaço escolar, por morar no mesmo distrito em que a escola está localizada. O seu discurso destaca não só a preocupação com a postura dos/das alunos/as como também certa inquietude no que se refere à imagem que seus/suas discentes construirão dele. Nesse caso a vigilância é em mão dupla.

*[...] às vezes eu interfiro até na vida deles lá fora, eu falo estou de olho lá fora viu? Então já chega na sala assim: O professor está lá, sai daqui dizendo que está de olho em mim lá fora então eu tenho que passar para eles uma imagem (grifo nosso - EROS).*

A vigilância e controle em relação à sexualidade das crianças e adolescentes, conforme Foucault (1988) se inicia no século XVIII. A partir desse período preocupou-se em regular o sexo por intermédio de discursos públicos. Não se deixou de falar do sexo, passou-se a um estado de alerta mediante prescrições e punições. Segundo o autor:

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças (FOUCAULT, 1988, p. 34).

Desse período para cá, a pedagogia e a medicina passaram a combater a masturbação em crianças e adolescentes, perseguindo o que pudesse incitá-los ou propiciá-los. Também foram construídos discursos corretivos e se implantou na família fundamentos para um regime médico-sexual (FOUCAULT, 1988).

Foi possível perceber também que, de certa forma ocorre uma desestabilização e um receio em não ter sempre as respostas corretas para todas as coisas, como nos fizeram acreditar que seria função dos/as educadores/as. Discutir temas que foram citados nas falas acima como polêmicos, a exemplo do casamento entre pessoas do mesmo sexo e aborto, requer que o/a educador/a esteja aberto/a e receptivo/a ao que é trazido pelos/as alunos/as sem emitir juízo de valor, respeitando as individualidades e evitando uma visão moralista, religiosa, familiar ou pessoal.

Surgem também outras questões consideradas importantes pelas entrevistadas para a adolescente.

*[...] trabalhamos com a questão da afetividade e a questão da auto-estima e quando a gente trabalhou com a auto-estima, nós percebemos*

*claramente uma mudança no comportamento desses alunos [...] Depois a gente trabalha com a questão da afetividade, porque não dá pra você falar de sexualidade, se o aluno não tiver consciência do que é afetividade, da importância da afetividade na vida dele pra que ele exerça a sua sexualidade com plenitude [...] Eu percebo claramente a diminuição da homofobia, a questão do bullying tem diminuído bastante [...] o trabalho com a questão da prevenção das drogas, porque a gente tem que trabalhar [...] (TETIS).*

*[...] entro também na questão da pornografia, do erotismo, a questão da influência da mídia, a questão da prostituição, a valorização do corpo, drogas, e aí... a gente vai dando sequência nisso aí [...] a gente faz, assim, um trabalho voltado pra a questão do ficar, do namorar, a diferença (REIA).*

*[...] e agora a gente tá trabalhando com masturbação, virgindade, essas questões (TESSALA).*

Percebemos, pelos discursos das entrevistadas, que a entrada desses outros temas só é possibilitada a partir do momento em que a sexualidade passa a fazer parte do currículo. Foi possível identificar o surgimento desses temas nas discussões, porém, não foi propósito deste estudo acompanhar a forma como os mesmos são discutidos.

### **Considerações finais**

Nos últimos anos, para a nossa sociedade, a sexualidade, especialmente, em se tratando de adolescentes, além de ser vista pelo viés da moralidade, é identificada como um problema de saúde pública em que se faz necessário um olhar voltado para a prevenção de tudo que seja consequência do exercício da sexualidade. A escola, por ser o local onde os/as adolescentes passam a maior parte do seu tempo e onde são construídas diversas relações, é indicada como um local privilegiado para se discutir sexualidade e todas as outras questões do seu entorno, como também para implantação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes.

No espaço da escola a sexualidade é encarada como resultante da ação dos hormônios sexuais, ou seja, é discutida pelo viés da disciplina de Ciências sendo considerada como a reunião de diferentes saberes científicos vindos, sobretudo, da medicina e da biologia. Por essas razões, há uma preocupação em torno da gravidez na adolescência e das DST/AIDS que servem para justificar a inserção da temática da sexualidade nos currículos e projetos escolares visando a incorporação da perspectiva preventiva.

Com base no pressuposto de que o espaço escolar é relevante para as discussões a respeito da sexualidade, me propus a realizar essa pesquisa em Jequié-BA, município onde essas discussões se configuram como componente curricular específico da base diversificada nos anos finais do Ensino Fundamental em todas as escolas da rede municipal, sendo denominada Educação para Sexualidade.

Ressalto não ter a intenção de legitimar e nem formular opiniões defendendo ou não a implantação de uma disciplina em que sejam discutidas as questões referentes à sexualidade, porém, quero destacar que, independente da forma como isso aconteça, é importante que a escola proporcione esse espaço de discussão.

Ao utilizar a análise do Discurso na perspectiva foucaultiana para explorar as entrevistas busquei compreender como a sexualidade tem sido tratada na prática a partir das falas do/das professor/as entrevistado/as. Destaco que a análise feita nas entrevistas não foi exaustiva para não perdermos o foco da investigação, portanto ela foi feita com o intuito de responder aos objetivos e a questão de estudo proposta neste trabalho.

É importante considerar que durante a pesquisa foi possível perceber que a criação de um espaço próprio de discussão, pode ser uma forma de controle daquilo que está sendo trabalhado na escola em termos de sexualidade, regulando-se as experiências sexuais das estudantes não pelo rigor das proibições, mas por meio de instruções e prescrições daquilo que é certo ou errado. Evidencia-se que a disciplina vai corrigir o que os/as alunos/as trazem.

Esta questão nos remete a visão da incitação ao discurso citada por Foucault (1988), em que o sexo é incitado a confessar-se e a manifestar-se por meio de múltiplas estratégias nas quais proliferam discursos que nos convidam incessantemente a falar sobre ele, utilizando a escola, a igreja, a família, o consultório médico e saberes da biologia, da psicologia, da medicina, da psiquiatria e da pedagogia. Saberes e poderes que, intensificando o desejo de saber mais sobre o sexo, impõem o lugar e o regime específico de verdade a partir de uma multiplicidade de discursos.

Diante disso, a disciplina visa proporcionar uma maior discussão sobre as temáticas da sexualidade, porém, com discursos pautados em temas, lugares e regimes de fala previamente concebidos e já formatados.

Apesar de a disciplina Educação para Sexualidade ter como foco a prevenção à gravidez na adolescência e às DST/Aids, há escapes que proporcionam o debate de outras questões que fogem a estas normatizações como gênero, diversidade sexual, homofobia,

afetividade, auto-estima, prostituição e aborto, mesmo que ainda de maneira tímida. É interessante que essas “outras discussões” se ampliem evitando juízos de valor e conceitos morais e religiosos como acontece, por exemplo, quando se discute o aborto e a prostituição, onde os/as alunos/as normalmente são levadas a assumirem uma posição contrária desconsiderando os múltiplos fatores que envolvem essas situações.

Diante da falta de abertura para essas discussões os/as alunas que tenham vivenciado alguma situação de aborto ou de prostituição, por receio das reações que possam acontecer, não declaram isso de forma transparente o que poderia ser uma oportunidade de abertura para este diálogo.

Ao identificar e analisar as vantagens e desvantagens em trabalhar a sexualidade em um componente curricular específico ficou visível que o fato da disciplina proporcionar um espaço de discussão mais amplo, inclusive para abordagem de outras questões que escapam ao que é comum, pode se configurar como uma vantagem, pois essas outras discussões geralmente não ocorrem quando o assunto é pensado sob o viés de um tema transversal.

O que vemos, no entanto é que, ainda não temos uma política educacional concreta que atenda as necessidades básicas das professoras para o trabalho com os temas transversais e lidamos o tempo todo na escola com programas e projetos governamentais eventuais que, na maioria das vezes, são encerrados ou substituídos antes mesmo de se conseguir algum resultado.

Por outro lado, identificamos que este espaço fica delimitado no ambiente escolar como se fosse dever apenas do/da professor/a da disciplina a abordagem da sexualidade fazendo com que os demais se eximam desta responsabilidade; isto pode ser configurado como uma desvantagem da existência da disciplina. Nessa direção, é necessário o planejamento de ações que possam ofertar oportunidades para se discutir essas questões nas escolas, sendo ampliadas as responsabilidades dessas discussões para toda a escola e não para professores/as específicos.

Em suma, o processo de construção desta pesquisa nos faz pensar que a sexualidade pode ser trabalhada na escola como prática de liberdade de expressão em que o/a discente veja no/a professor/a muito mais do que alguém que lhe trará apenas informações relacionadas às questões de sexualidade, mas a pessoa com quem eles/elas possam ter abertura para abordar as mais diversas questões referentes a esta temática.

É inegável que diante de todas as dificuldades apresentadas, para que as discussões de sexualidade aconteçam realmente, faz-se necessário que se busquem alternativas que tornem viáveis este trabalho na escola, seja como tema transversal ou na forma de componente curricular específico. É importante o reconhecimento das dificuldades encontradas pelos/pelas professores/as, mas, é também necessário que esta percepção impulse ações concretas e efetivas visando minimizá-las, principalmente em relação às condições do trabalho docente e à formação inicial e continuada.

Este trabalho também poderá suscitar outras pesquisas na área, onde seria interessante analisar as concepções dos/as alunos/as das turmas que possuem a disciplina Educação para Sexualidade e a visão deles/as sobre a existência da disciplina.

O resultado obtido a partir da análise das entrevistas poderá servir para uma revisão da proposta pela Secretaria Municipal de Educação onde se busque sanar as dificuldades, sendo necessário que a disciplina seja vista como importante para o desenvolvimento pessoal dos/das alunas e, dessa forma, seja feito um maior acompanhamento buscando dar um maior apoio em termos de material e de formação das professoras para que os/as mesmos/as se sintam amparadas no trabalho com a disciplina.

## Referências

ALTMANN, H. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpo e gênero. **Cadernos Pagu** (21), p. 281-315, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**. Brasília: MEC, 2001.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 07, n. 01, p. 1-21, jan/jun. 2006.

\_\_\_\_\_, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais à luz da questão do trabalho docente. **PSI: Revista de Psicologia Social e Institucional**, vol. 2, nº 1. Londrina, jun., pp. 17-36. 2000.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_, Michael. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FRASER, M. T. D. e GONDIM, S. M. G. **DA FALA DO OUTRO AO TEXTO NEGOCIADO: DISCUSSÕES SOBRE A ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA**. Universidade Federal da Bahia. *Paidéia*, 14 (28), 139-152, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LIRA, A., JOFILI, Z. O tema transversal orientação sexual nos PCN e a atitude dos professores: convergentes ou divergentes? **REMPEC-Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3, n.1, p. 22-41, abril, 2010.

LOURO, G. L. Teoria Queer: Uma Política Pós-Identitária para a Educação. In: **Revista Estudos Feministas**. V.9 n.2 Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. **G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

MARTINS, E. de F., HOFFMANN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio**, v.9, n.1, 2007.

NUNES, C. e SILVA, E. **A educação sexual da criança: Subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTANA, M.C. de., WALDHELM, M. de C. Abordagem da sexualidade humana em livro didático de ciências- Desvelando os bastidores de uma proposta. **REMPEC-Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.2, n.2, p. 2-20, agosto, 2009.

SANTOS, W.B., CARDOSO, R., ALMEIDA, J. da S.M., MOREIRA, F.A. Educação sexual como parte curricular da disciplina de biologia e auxílio a adolescentes: Dificuldades e desafios. **Revista Experiência em Ensino de Ciências**, v.6, n.1, p.205-216. 2011.

SILVA T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## NARRATIVAS ENTRECruzADAS DE PROFESSORAS NEGRAS EM TERRAS DE GAUDÉRIOS

Treyce Ellen Silva **GOULART**<sup>1</sup>  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
treyce.ellen@hotmail.com

Marcio Rodrigo Vale **CAETANO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande  
mrvcaetano@gmail.com

Mary **RANGEL**<sup>3</sup>  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
mary.rangel@lasalle.org.br

**Resumo:** Este trabalho apresenta os caminhos investigativos percorridos a partir de narrativas autobiográficas de três professoras negras no município de Rio Grande/RS. A produção dos dados foi inspirada na metodologia de ateliês biográficos de projeto e deu-se por meio de encontros coletivos e individuais na escola em que atuavam, entre os anos de 2014 e 2015. As narrativas foram problematizadas a partir de um viés interseccional interpelado pelas perspectivas teórico-políticas dos Estudos Feministas Decoloniais e Negros. As aproximações com as falas das docentes possibilitaram a compreensão dos diversos atravessamentos e imbricação entre as questões de raça/racismo, gênero/sexismo e classe/classismo de modo a percebermos estes elementos não enquanto estruturas sólidas, atômicas ou imutáveis, mas como um amálgama que é interpretado/interpelado e interpreta/interpela as docentes em seus cotidianos.

**Palavras-chaves:** *Feminismos. Docência. Narrativa autobiográfica. Decolonialidade.*

**Abstract:** This paper presents the investigative paths covered by autobiographical narratives of three black female teachers in city Rio Grande/RS city. The production data was inspired by the methodology of biographical workshops and were obtained through collective and individual meetings at school in which the teachers worked, between 2014 and 2015. The approaches with the subjects' narrations provided an understanding of the various crossings and overlaps between the issues of race/racism, gender/sexism and class/classism in order to realize these elements not as solid, atomic or immutable structures, but as an amalgam it is interpreted/challenged and interprets/challenges the subjects in their daily lives.

**Key-words:** *Feminisms. Teaching. Autobiographical Narratives. Decoloniality*

---

<sup>1</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2016). Bolsista FAPERGS da Universidade Federal do Rio Grande, Brasil.

<sup>2</sup> mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

<sup>3</sup> Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil(1990). Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## Introdução

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

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

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

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

---

<sup>4</sup> Adotaremos a utilização do termo sujeita enquanto proposta de deslocamento do olhar generalizante e patriarcal ao chamar atenção para que a linguagem não é apenas um sistema estrutural independente de nossas interações uns/umas com os/as outros/as, mas sim local onde a colonialidade de gênero, de poder e do ser toma forma e nos formata. Assim, o termo sujeitas afirma às palavras no masculino sua corporalidade, parcialidade e intenção invisibilizadora.

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

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

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

---

<sup>5</sup> Os nomes das docentes são fictícios.  
*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
*Versão Digital – ISSN: 1982-5374*

necessidade de a escola “preparar cidadãs/ãos negras e negros que é para estar lá, lá em cima na pirâmide”.

Beatriz narra-se como mulher, negra, solteira, filha, irmã, professora, militante. Com pouquíssimas exceções, usa maquiagem, utiliza roupas que denotam elegância, apresenta seus cabelos alisados/relaxados, loiros e curtos. Frequentemente, utiliza roupas/acessórios amarelos/os em referência à Oxum<sup>6</sup>, é ativa e suas colocações são feitas com seriedade. Em nossas conversas, recorrentemente, houve uma narrativa e projeção de si que se organizava em torno de um discurso vitorioso. De fato, Beatriz, quando possível, salientava sua não concordância com aquelas militâncias que apenas debruçam-se e produzem sobre a camada populacional negra que está nas favelas ou em uma situação socioeconômica desfavorável. Assim, advoga o reforço de elementos culturais africanos e afro-brasileiros enquanto forma de enfrentamento ao racismo e possibilidade de ascensão econômica.

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

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

---

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

## Desenvolvimento

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

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

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

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

Conforme nos sublinha Delory-Momberger:

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

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

No que tange ao conceito de raça, Quijano (2005) nos ajuda a refletir sobre as características da forma de poder estabelecida no que se convencionou chamar América

a partir da invasão europeia. O autor, em um exercício de análise sobre as relações sociais pautadas na exploração com fins de acúmulo de renda por um grupo restrito, discorre sobre como estas estabeleceram a dinâmica relacional entre colonizadores e colonizados/as. Da mesma forma, debruçou-se sobre as relações dos “senhores” a partir da dominação/exploração da força de trabalho dos/as habitantes originais da América e, posteriormente, de homens e mulheres provenientes do continente africano transmigradas/os para trabalhos forçados nas colônias ibéricas.

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

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

Este binarismo cartesiano, eurocêntrico, que nos traz Quijano, tem sido a base sobre a qual as diferentes identidades têm se construído, a partir do pensamento colonial, na relação de subalternização de um outro cuja inferioridade é naturalizada. Assim, estabelecem-se os conceitos de homem-mulher, branco-negro, senhor-escravo, adulto-criança. Daí depreende-se e relacionam-se ideais eurocêntricos de modernidade<sup>8</sup> para a concepção do mundo em que, em primeiro plano, a história da civilização humana é retratada como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; e, em segundo plano, são outorgadas enquanto diferenças de natureza (racial) e não de história do poder, as diferenças entre europeus e não europeus. Dessa maneira,

---

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

legitimava-se a dicotomização e a essencialização identitária. Assim, o primeiro componente é apresentado como o puro, ideal a ser alcançado, o modelo a ser copiado, a razão, enquanto que ao segundo resta a cópia, a incompletude, a animalidade, a natureza.

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

A classificação *racial* da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos *brancos*. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos. Não é muito difícil encontrar, ainda hoje, essa mesma atitude entre os terratenentes brancos de qualquer lugar do mundo. E o menor salário das *raças inferiores* pelo mesmo trabalho dos *brancos*, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo. Em outras palavras, separadamente da colonialidade do poder capitalista mundial. (QUIJANO, 2005, p. 110)

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

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

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

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

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

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

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

Nestes termos, a brutalidade do sistema colonial produzia ativamente por meio de seus discursos e práticas a não existência e a desumanização das populações escravizadas.

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

Para a autora, assim como para Quijano (2005), a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano é a dicotomia central da modernidade. Ao mesmo tempo, produzia e produz, por meio da colonialidade, sujeitos/as com pontos de vista prismados pela relação de opressão ← → resistência neste sistema. A partir dessas reflexões, passamos às narrativas das sujeitas interlocutoras dessa pesquisa e que nos apresentam os modos como elas organizam suas (auto)representações.

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

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

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

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

experimenta como projeto, que responde o movimento da biografização. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 65-66).

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

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

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

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

[...] ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas experiências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 42)

Se nos aproximamos do que escreve Christine Delory-Momberger (2008) sobre a biografização, esta primeira forma descrita por Guattari e Rolnik é improvável. O sujeito não pode ser considerado como agente passivo, que recebe e reproduz automaticamente os discursos que interpelam sua produção de si. Ao narrar-se, mesmo antes de falar, e ao escrever-se, antes mesmo de escrever, o indivíduo põe em movimento tanto elementos

psíquicos, suas memórias, redes de parentesco, o que compõe o seu *mundo de vida* como também, simultaneamente, movimenta estas redes de subjetivação. Ou seja, o processo de construção do eu, é sempre implicado, atravessado nas rasuras entre o indivíduo e o meio social em que se insere.

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

*[...] Nós vivemos em uma sociedade em que o fato de ser mulher já é algo muito pesado, onde a mulher não pode isso, não pode aquilo. Mulher é chamada de várias determinações pejorativas em determinado momento... então isso incomoda. Porque mesmo nós estando em uma sociedade onde se tem maior abertura para as mulheres, onde as mulheres estão atuando em vários segmentos, ainda existe esse ranço que várias pessoas ainda carregam consigo... essa ideia que foi colocada alguns anos atrás que mulher não podia fazer quase nada. Isso incomoda bastante, atrapalha bastante, mas não me impede de seguir adiante. Bem pelo contrário. Me dá mais vontade de mostrar que por ser mulher eu posso fazer a mesma coisa, com a mesma capacidade, com a mesma desenvoltura, ou talvez até mais. Não quero ser radical e dizer que a mulher é melhor. Não. A mulher pode e deve fazer tudo aquilo que ela quiser fazer, ela não pode se colocar abaixo em uma situação. Então, dentro da nossa sociedade ainda tem muito para ser vencido. Eu creio que eu venci bastante essa função de ser mulher em uma sociedade machista e isso aí é algo que dá força. Para mim, Beatriz, isso me dá força. Eu vou adiante. Isso é uma história pessoal minha. Em relação a ser negra, não tive grandes dificuldades. Creio eu, outras mulheres negras teriam ou tenham. Mas eu não tive grandes dificuldades por ser negra. Isso eu não tive, dizer que eu não venci, que não fiz isso ou aquilo porque era negra. Muito pelo contrário. Eu fiz, faço e vou continuar fazendo. Independente de ser mulher, negra, pobre ou qualquer tipo de identificação. Isso não é impeditivo para alguém crescer e evoluir ao longo da vida. Ser mulher e ser mulher negra não contraria muito a minha forma de viver. Eu vivo, vivo muito bem, independente de ser negra, loira, ou magra, gorda, alta, baixa. Então, a questão que deve ser trabalhada é a questão da negritude, da identidade da mulher negra, para valorizar. Mas a mim a questão de ser negra não me bateu, não me entristeceu e nem foi impeditivo para chegar onde eu cheguei. [...] – Professora Beatriz*

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

Nesses termos, concordamos quando Butler (1987) afirma que não se torna mulher, simplesmente. Não se torna mulher a partir do nada, a partir de algo que transcende a existência corpórea e na sociedade. Os elementos escolhidos para elencar enquanto identificação são aqueles disponibilizados por uma cultura que antecede a essa escolha. Existe uma série, pré-determinada, de elementos a serem selecionados para a

construção, de coerência/linearidade ilusória, desta narrativa identitária. Quando, por outro lado, tomamos a frase de Lélia Gonzalez “(...) a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha dentre outras, mas tornar-se negra é uma conquista.”; este tornar-se negra é, tanto quanto ou semelhantemente ao gênero, “lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados” (BUTLER, 1987). Há, de fato, espaço para escolhas, mas a seleção ocorre entre aspectos de identificação dentre o que está disponibilizado enquanto possibilidades de representações, que interpelam/atravessam/atropelam esse contar de si, sobre o lugar ocupado socialmente. Ou seja, conforme nos salienta Hall (2012), a forma como somos representadas/os tem relação direta na maneira como representamo-nos.

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

## Conclusão

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

Foi exatamente nestas histórias e no debruçar sobre si que fomos encontrando os resquícios daquilo que as autoras/es citadas/os neste texto identificam enquanto colonialidade do gênero. E, para além desta aproximação, o que o chão da pesquisa permitiu compreender, foram os modos pelos quais as interlocutoras organizaram-se em torno de projetos políticos diferentes a partir de um contexto regional gaúcho de negação/invisibilização absoluta. É deste contexto que decorre, acreditamos, as escolhas políticas destas sujeitas na valorização/positivação/visibilização daquilo que reconhecem enquanto africanidade ou afrobrasilidade. Ao mesmo tempo em que estas escolhas parecem cristalizar estas significações/apropriações também mantem intacta, ao referenciarem, mesmo que de forma oposta, a hegemonia dos valores da branquitude.

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

## Referências

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

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

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

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

GUATTARI, Felix e ROLNIK, Sueli. **Micropolítica – Cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

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

JOSSO, Marie-Christine. **Histórias de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

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

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

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

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

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

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

## GÊNEROS E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DE DOCENTE: ANALISANDO SABERES A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS

Marcelo Gustavo Andrade de **SOUZA**<sup>1</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ  
Marcelo-andrade@puc-rio.br

Rachel Luiza Pulcino de **ABREU**<sup>2</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ  
rachelpulcino@gmail.com

Raquel Alexandre Pinho dos **SANTOS**<sup>3</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ  
raquel.aps@gmail.com

Felipe **BASTOS**<sup>4</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ  
bastos.fe@gmail.com

**Resumo:** *O que pensam as estudantes de Pedagogia e Licenciaturas sobre os gêneros e as sexualidades? Quais são suas principais dúvidas sobre esses temas? Quais são as possibilidades de debater a diversidade de gênero e as sexualidades na formação docente? Nesse artigo, analisamos as experiências da aplicação da oficina “Corpo, gênero e sexualidade na escola”, realizada em três turmas, de duas universidades cariocas. Para isso, trazemos reflexões de materiais produzidos pelas alunas. Assim, pretendemos lançar algumas pistas sobre a construção de saberes em gêneros e sexualidades na formação docente.*

**Palavras chave:** *Gênero. Sexualidade. Formação docente. Oficinas pedagógicas.*

**Abstract:** *What do Pedagogy students and Pre-service teachers think about gender and sexuality? What are their main doubts about these issues? What are the possibilities of discussing gender diversity and sexualities in the pre-service teacher education? In this paper, we analyze the experiences associated with the implementation of the workshop “Body, gender, and sexuality in the school”, performed in three classes from two different universities in Rio de Janeiro. For that purpose, we bring some of the reflections found in the materials produced by these students during this workshop. By doing so, we aim to give some hints about knowledge construction on gender and sexualities in the pre-service teacher education.*

**Keywords:** *Gender. Sexuality. Pre-service Teacher Education. Pedagogical workshops.*

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia (1995); Sociologia (1996) e História (1996); Mestre em Educação (2000) e Doutor em Ciências Humanas / Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Realizou o Programa de Doutorado no Exterior - PDSE/CNPq (2005) na Universitat de València, Espanha. Professor Associado do Departamento de Educação PUC/RIO.

<sup>2</sup> Bacharela e Licenciada em História pela UGF. Mestra em Educação pela PUC-Rio. Atualmente cursa o doutorado em Educação na PUC-Rio.

<sup>3</sup> Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil(2011). Pesquisadora Associada da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

<sup>4</sup> Doutorado em andamento em Educação pela PUC do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Mestrado em Educação pela mesma universidade.

## Introdução

*Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Como trabalhar a diversidade de gênero na escola? Gênero é uma construção social/cultural ou tem relação também com a constituição biológica que difere homens e mulheres?*

Essas questões, produzidas pelas<sup>5</sup> estudantes durante as oficinas pedagógicas, levantam dúvidas relacionadas à prática docente, especificamente ao trabalho com relações de gênero e sexualidades em sala de aula. Elas nos dizem sobre uma necessidade de compreender porque esses temas surgem com força e qual seria a sua importância para o processo educacional. Com isso, também evidenciam a dificuldade dos debates sobre gênero e sexualidade em se propagarem nos espaços de ensino, o que gera desconhecimento de significados e de histórias.

Quando aos conceitos mobilizados nessa análise de experiência, partimos da reflexão de Joan Scott<sup>6</sup> (1995), ao afirmar que as relações de gênero são constitutivas dos sujeitos e, como tal, estão imersas em relações de poder. Quanto às sexualidades, compreendemos que elas englobam múltiplas influências: sociais, culturais, psicológicas e biológicas. Sendo assim, falar em identidades de gênero e sexualidades é compreender que essas duas categorias estão num processo de constituição constante, compondo todas as experiências dos sujeitos.

Destacamos também a categoria saber. Saber, conhecimento, experiência, prática, habilidade. O saber tem sido analisado e classificado por diferentes autoras no esforço de compreensão dessa categoria. Alice Lopes (1999) destaca o fato de que o conhecimento escolar não é somente constituído pelos saberes científicos formalizados em conjunto dos saberes cotidianos vividos, mas transformado, principalmente, da organização destes últimos. Da mesma forma, o saber presente nas salas de aula do ensino superior emerge da tensão entre os conhecimentos formalizados e os conhecimentos vividos, preenchido

---

<sup>5</sup> A regra gramatical da língua portuguesa que define o masculino como elemento neutro em substantivos e adjetivos foi deliberadamente invertida para o feminino, independentemente do sexo dos sujeitos ao qual o termo se refere. Seguindo esta lógica, os substantivos e adjetivos usados no masculino neste texto ocorrem somente em referência específicas a sujeitos masculinos (Felipe BASTOS, 2015). “É, pra mim, estranho que pessoas sofisticadas em questões de poder, política e linguagem continuem isentando a gramática de qualquer cumplicidade na perpetuação de relações de desigualdade. (...) Apesar da dificuldade de lidar com essa questão em uma língua extremamente flexionada como o Português, continuo achando que vale a pena tentar encontrar soluções (N. do T.)” (Elizabeth ELLSWORTH, 2001, p. 75).

<sup>6</sup> Referenciar autoras com nome e sobrenome e não apenas sobrenome como feito usualmente é uma forma de evidenciar os gêneros e, por consequência, as mulheres na pesquisa, o que contribui com as lutas de reconhecimento e com valorização da identidade feminina de forma mais ampla (Raquel PINHO; Rachel PULCINO, 2016).

no intercâmbio das interações. Jean Forquin (1993) aponta que tais saberes se configuram a partir de uma seleção do que se constituiu como verdade pautada por disputas de poder. Assim, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura, ou seja, é uma atividade seletiva e normativa da cultura. Pensar nos saberes mobilizados pelas alunas para abordar os temas pretendidos é por em destaque estas disputas, seleções e normatividades.

Sobre a concepção de oficina pedagógica, delinearemos a seguir.

### **As oficinas pedagógicas**

O presente texto busca debruçar-se sobre três oficinas pedagógicas, realizadas em 2016, em duas universidades do Rio de Janeiro: duas ocorreram na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na PUC-Rio, uma oficina foi realizada em uma disciplina de Fundamentos da Educação (Turma A) e outra em uma disciplina recém-incorporada ao quadro de obrigatórias (Turma B), mas que já existia na instituição como eletiva, destinada a abordar temas como cultura, diferença e identidade. Na UFRJ, a oficina foi realizada também em uma disciplina de Fundamentos da Educação (Turma C). As oficinas tiveram duração de duas horas.

Oficina é o lugar onde se constrói, fabrica e se elabora alguma coisa, é também um local onde se trabalha e se aprende. Segundo Cubelles Gonzales (1987), oficina é o lugar do exercício de um ofício, uma ocupação manual e que, desta forma, supõe certo grau de habilidade e aptidão. Em tal atividade, teoria e prática não são excludentes. Assim, é onde se faz, espaço onde se constrói. Por isso, Marcelo Andrade e Maria Lucinda (2011, p. 258, grifos dos autores) indicam que “um aprendiz numa oficina de trabalho, como indica o termo que lhe confere função, não apenas trabalha, ele, *‘aprende trabalhando’*”. Tal como as oficinas que se propõem a ser espaço de construção e aprendizados, entendemos que a prática de uma oficina pedagógica compreende o conhecimento como algo a ser construído, num processo tanto pessoal, pois parte das experiências prévias das participantes, quanto coletivo, pois valoriza o exercício dialógico democrático.

Marcelo Andrade e Suzana Sacavino (2011) destacam que o trabalho com oficinas pedagógicas possui duas características essenciais: trabalho coletivo e processo de ensino-aprendizagem relacionando teoria e prática. Para as autoras, a oficina é um lugar

onde não se perde a noção do todo, diferente da fábrica que é marcada pela divisão das funções. Além disso, as oficinas “são mais que uma mera estratégia técnico-metodológica; são uma aposta nos processos de ensino-aprendizagem que ajudam a trazer à tona uma concepção de educação que congrega de maneira adequada a perspectiva dos direitos humanos” (Idem, p. 265). É a partir desta perspectiva dialógica e participativa que trabalhamos.

As oficinas pedagógicas podem ser marcadas em três momentos (Marcelo ANDRADE; Maria LUCINDA, 2011): sensibilização, aprofundamento e compromisso. Cada uma dessas etapas possui um objetivo específico a ser alcançado e estão articuladas entre si, para que ao final da oficina o grupo perceba o caminho percorrido coletivamente na construção dos saberes. Em cada momento será exigido um tipo de habilidade diferente e conta com materiais e métodos diversificados.

A *sensibilização* aproxima o sujeito da realidade e reconhece o conhecimento já existente do sujeito, envolvendo-o na atividade. O *aprofundamento* é a reflexão a partir de um material de apoio, geralmente um texto. Nessa etapa, pretendemos avançar no conhecimento. Ao fim do aprofundamento, é realizada uma síntese, que organiza ideias e sentimentos, geralmente construídos coletivamente e elabora consensos. O *compromisso* é uma atividade lúdica, que geralmente resulta em um produto, com o objetivo de reforçar a ideia principal da oficina, de modo que o público-alvo saia motivado a estudar e conhecer mais sobre o assunto.

Deste modo, os momentos das oficinas sobre relações de gênero e sexualidades consistiam em: (i) a prática da caixa de perguntas, (ii) leitura e discussão de conceitos de gênero e sexualidade, e (iii) a proposta de uma reflexão pessoal a partir do vídeo *Não é pra sair*, de Nátaly Neri e Jout jout<sup>7</sup> (Apêndice 1). Neste trabalho, nos deteremos na análise da primeira atividade, a caixa de perguntas.

### As caixas de perguntas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998, p. 333) já sugeriam a técnica da caixa de perguntas como uma alternativa para o debate de orientação sexual na escola. Ao longo dos anos, vários foram apresentados e publicados trabalhos relatando

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uTrLpclk3j4>>. Acesso em: 02 set. 2016

e analisando a experiência com esta técnica na educação básica (Larissa VENÂNCIO et al, 2016; Carla de MORAES et al, 2005).

Costumo dizer que toda pergunta formulada já traz consigo uma gama de informações e pré-concepções a respeito do assunto e, partindo dela, pode-se avançar, mais eficientemente, no trabalho pedagógico. (Jimena FURLANI, 2009, p. 177-178)



Figura 1: Painel temático formado com as perguntas

A caixa de perguntas consiste numa atividade em que cada estudante presente na sala deve escrever uma pergunta sobre determinado tema em um pedaço de papel. O papel não precisa estar identificado. Ele deve ser dobrado e posto em uma caixa. Após colocarem todos os papéis na caixa, a mediadora retira um a um para leitura e explicação, que pode gerar um debate coletivo. Esta atividade propicia diálogos sobre assuntos muitas vezes não explorados, uma vez que a caixa garante o anonimato de quem escreveu a pergunta. Ela traz concepções presentes no imaginário social e coletivo sobre o tema proposto, captadas pelos indivíduos. Ao explorar essas visões do cotidiano, a atividade trabalha na tensão entre saberes oriundos do senso comum e saberes acadêmicos, aproximando teoria e prática na sala de aula.

[...] senso comum é um conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é correntemente aceito em um meio social determinando.

O senso comum consiste em uma série de crenças admitidas no seio de uma sociedade determinada e que seus membros presumem serem partilhadas por todo ser racional. (Hilton JAPIASSÚ, 2006, p. 250)

Por senso comum entendemos os saberes que circundam o imaginário social e cultural, saberes produzidos pela experiência e reproduzidos no cotidiano sem que reflexões sejam realizadas sobre o significado dessas (re)produções. Assim, o exercício da oficina traz à tona esses saberes e os torna passíveis de problematização. Ou seja, expõe percepções estereotipadas e, muitas vezes, preconceituosas e abre a possibilidade de reorganizar as compreensões das identidades de gênero e das sexualidades. Nosso intuito com essa prática é propiciar na turma a reflexão sobre as construções presentes no imaginário social, pautando as noções de diálogo e tolerância, como valores que norteiam o processo de ensino aprendizagem.

Educar para a tolerância é um processo fundamental, se é que queremos construir e manter uma sociedade plural. Educar para a tolerância é mais necessário e produtivo do que se imagina inicialmente, pois busca intervir em valores e atitudes moralmente exigíveis. Educar para a tolerância é uma questão de justiça que visa assegurar a multiplicidade possível de ofertas de vida feliz e condizentes com a estatura moral que os tempos atuais nos exigem. (Marcelo ANDRADE, 2009, p. 207)

As perguntas das três caixas dividimos em nove eixos temáticos: (i) a prática pedagógica e o momento de abordagem dos temas; (ii) conceituação das categorias gênero e sexualidade; (iii) relações entre as categorias e a família; (iv) identidade e movimentos sociais; (v) relações entre as categorias e as religiões; (vi) tabus; (vii) preconceitos e discriminações; (viii) desigualdades de gênero; e (ix) estereótipos. A Tabela 1 expressa a relação entre cada eixo temático com a quantidade, nas três oficinas, de perguntas realizadas.

Tabela 1: *Quantidade de perguntas por eixos temáticos*

<b>Eixo Temático</b>	<b>Quantidade</b>
Prática Pedagógica	28
Conceitos	22
Família e Escola	7
Identidades de Gênero e LGBT	7
Religião e Escola	5
Temas Tabus	4

Preconceitos e Discriminações	3
Desigualdades de Gênero	2
Estereótipos	2
<b>Total</b>	<b>80</b>

O maior eixo de perguntas diz respeito à (i) prática pedagógica. Nele, consideramos todas as questões que tratavam da escola, que problematizam o espaço e as resistências encontradas na inserção das temáticas de gênero e sexualidade, sobre como fazer e em que momento. O como ensinar é uma dúvida recorrente, o que tem relação com a própria condição de graduandas.

A questão do como ensinar, vinha constantemente acompanhada do como lidar, como fazer. Falar na diversidade de gênero e sexualidades gera uma angústia nas alunas. Essas estudantes declararam que passaram por sua trajetória escolar sem essas discussões. No entanto, não podemos afirmar que em suas trajetórias escolares e na formação docente não ocorram ensinamentos de gênero e sexualidades.

(...) o que deve nos interessar é o fato de que eles estão nos dizendo coisas, de que eles são integrantes da sociedade em vivemos e, além disso, o fato de que, de uma forma ou de outra, eles estão em nossas escolas. Não podemos deixar de lhes prestar atenção. (Guacira Lopes LOURO, 2003, p. 52)

Esses sujeitos que estão na escola e que a autora diz que devemos prestar atenção são os sujeitos que excedem aos padrões de gênero e sexualidades, são esses que geram angústia nas alunas da graduação, pois elas não sabem como lidar com essas diferenças, nem como ensinar sobre essas diferenças. Isso aponta para a necessidade de inserção de debates em torno da diversidade de gênero e das sexualidades no currículo das formações docentes.

Percebemos nas três turmas que houve também uma quantidade grande de questões destinadas aos (ii) conceitos de gênero e sexualidade. Em todas as oficinas, a pergunta *O que é gênero?* apareceu tanto na caixa, quanto verbalmente. Essa pergunta, da mesma forma que o a angústia, diz sobre uma lacuna presente na formação escolar. As estudantes não sabem ou ao menos não demonstram clareza suficiente sobre o que é gênero e o que é sexualidade. Quando tentam explicar com suas próprias palavras, os conceitos são apresentados misturados.

Sobre isso, entendemos que as identidades de gênero e sexualidades caminham juntas e preenchem diversas esferas da vida dos sujeitos, porém, o que ressaltamos aqui é a dificuldade de categorização. Por exemplo, percebemos a dificuldade das alunas para entender que entre homossexualidade e variação de gênero existe relação, não causalidade. Na maioria dos casos, as definições estão ligadas a percepções estritamente biológicas e numa variação binária entre feminino e masculino. Uma fala bastante recorrente é a percepção da homossexualidade masculina como uma perda da possibilidade do gênero masculino para o indivíduo gay, como se falar em masculinidade fosse algo dependente da heterossexualidade. Ou seja, as percepções se ancoram na heteronormatividade.

Leandro Colling (2010, p. 41) afirma que a heteronormatividade é uma forma de explicar a relação entre gênero e sexo de forma linear, ou seja, “as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos, e as com genitália feminina devem ser femininas e delicadas”. Assim, quando no decorrer da oficina nos deparamos com esses discursos, tentamos expor que essa é uma ideia difundida em nossa sociedade e que ela está fundamentada em percepções restritivas e que condicionam os sujeitos a determinados papéis sociais fixos. Dessa forma, a mediação buscou problematizar que existem inúmeras possibilidades de ser cada uma dessas categorias e que elas independem da sexualidade de cada indivíduo. “Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura” (Guacira Lopes LOURO, 2008, p. 18).

Encontramos muitas dúvidas e uma demanda grande por mais informações. Ou seja, mesmo as estudantes apresentando definições de gênero e sexualidade marcadas pelo viés biológico, não observamos resistências para debater o tema. Pelo contrário, as questões *Como surgiram os conceitos de gênero e sexualidade?*, *Qual a diferença de gênero e sexualidade?*, *Qual a diferença entre o gênero e o sexo?* e *O gênero é uma construção social?* demonstram o interesse por parte das estudantes em compreender essas categorias em sua complexidade conceitual e histórica.

Ainda em função dos conceitos, questões como *A sexualidade é uma opção ou é pré-determinada antes de nascer?* expõem as dúvidas sobre a origem da sexualidade ao longo da vida dos sujeitos, ou seja, se é algo que surge num dado momento na vida do sujeito ou se é involuntário aos indivíduos. A palavra *opção* traz com maior força a ideia de escolha individual, como se a sexualidade se transformasse de um dia para o outro de

acordo com os interesses únicos de quem a experimenta. Ao mesmo tempo, quando se questiona se é *pré-determinada* antes do nascimento do sujeito, traz consigo a ideia de que a sexualidade é algo originário da própria vida daquele indivíduo, da essência do indivíduo, o que anula qualquer possibilidade de mudança, consciente ou não. Numa outra pergunta, *Quais são as causas da orientação sexual? Biológicas? Sociais?*, a noção de causa retoma a questão acima, de que algo rompe a naturalidade da sexualidade.

Essas questões sobre a origem da sexualidade no indivíduo apontam para uma compreensão do sexo como algo normativo. Ou seja, é ser um conjunto de saberes e práticas que cercam a sexualidade humana, como afirma Michel Foucault (2013).

O corpo é o lugar de materialização desses discursos. Primeiro porque as diferenças entre os gêneros, entre ser homem e mulher, entre ser heterossexual e homossexual, são diferenças que se invocam quase sempre como uma questão de diferença material, algo que se identifica, que se lê nos corpos. No entanto, essas diferenças em torno das homossexualidades não podem ser entendidas simplesmente e isoladamente como diferenças materiais, mas em relação, são marcadas e formadas pelas formas que são construídas e entendidas discursivamente, dizem respeito a práticas discursivas. (Anderson FERRARI, 2011, p. 105)

Assim, a normatividade implícita nas perguntas revela o quanto o imaginário cotidiano ainda entende as sexualidades e os gêneros como categorias essencializadas, demarcando a diferença como uma ruptura desse ideal heteronormativo.

No eixo temático sobre (iii) família, as perguntas que diziam das relações entre a educação e a experiência familiar envolvem tanto dúvidas sobre como lidar com famílias mais resistentes ao trabalho de gênero sexualidade na escola, quanto questões sobre como agir na mediação entre crianças pertencentes a famílias homossexuais com a escola. Também foram feitas perguntas sobre como abordar o tema família na educação, sem ser reduzido à forma tradicional e nuclear (mãe, pai e filhas), por exemplo: *Como trabalhar questões de gênero e sexualidade se eu tiver uma turma cujos pais não sejam a favor?* e *Como lidar com a questão de gênero na educação infantil, considerando a relação escola e família?*

A educação infantil aparecia de forma recorrente em todas as turmas que realizamos as oficinas – quase sempre como uma dúvida ou como um desafio para a abordagem de gênero e sexualidade, como se ensinar para crianças menores fosse muito mais complexo. Acreditamos que essa atmosfera de complexidade se dê em virtude de se

pensar as atividades de orientação sexual realizadas com adolescentes e jovens, perdendo de vista que as atividades para a faixa infantil tem outro caráter, outras propostas. Assim, nesses momentos, explicamos que em cada faixa etária a abordagem se adequa, de tal forma que na educação infantil podemos problematizar o que significa dizer que determinada cor é de menina ou menino; por que separamos as crianças pelo gênero na hora de organizar filas e brincadeiras e se existem outras possibilidades de fazer essa organização; qual a relevância de se discutir a própria noção de família, na medida em que podemos apresentar diversidades de modelos familiares, tais como composições de mães e filhas, avós e netas, famílias com duas mães ou dois pais, entre outras.

No eixo sobre (iv) identidades de gênero e LGBT agrupamos todas as questões que faziam referência à presença da diversidade sexual e de gênero nas escolas, exemplos: *Como uma criança que não se identifica com o seu gênero é incluída na escola?* ou *Como a escola deve tratá-la, se outras crianças a tratam de forma diferente?*. Aqui, percebemos uma preocupação com a inclusão das crianças transgênero<sup>8</sup> e com possíveis situações de preconceito que elas podem sofrer no ambiente escolar.

Esse eixo se aproxima do eixo sobre (v) religião, pois as perguntas deste eram direcionadas novamente ao como lidar diante de posturas conservadoras. As alunas relacionam a questão religiosa a posturas preconceituosas e discriminatórias, como apontou a Turma B: *Por que muitas religiões são contra as relações homossexuais? Como confrontar as questões de gênero e transgênero com os discursos religiosos que algumas crianças trazem (na escola)? Exemplo: “Deus criou homem e mulher”, “Ideologia de gênero”, “Se criou homem, é homem”.*

Ainda no eixo da religião, foram feitas questões específicas sobre a ideologia de gênero: *O que é ideologia de gênero? Qual é a relação com este tema? e O que propõe uma ideologia de gênero?*. Apesar do termo ter cada vez mais visibilidade, as estudantes não sabem o que ele significa. Tema recente e externo ao campo de estudos de gênero e à própria educação, Jimena Furlani (2016, p. 2) explica que “a ideologia de gênero é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, nos últimos dois anos, e tem sido apresentado a nós como algo muito ruim, que visa destruir as famílias”.

---

<sup>8</sup> As palavras transgênero e transexual são utilizadas para pessoas que não se enquadram no gênero determinado a elas no nascimento, ou antes, dele, uma vez que durante a gestação já existe expectativa em torno da criança quanto ao seu gênero. Os gêneros não-binários, além de transgredirem à essa expectativa, ultrapassam os limites dos polos e se fixam ou fluem em diversos pontos do espectro de gênero (Neilton DOS REIS; Raquel PINHO, 2016).

A autora vem se aprofundando no estudo do termo e aponta que inicialmente a reação das teóricas era de negar sua existência. Porém, conforme fora adquirindo mais espaço, foi importante que os estudos de gênero e sexualidades fizessem uma revisão do termo e assumissem que o trabalho de pesquisa do campo não dialoga com essa proposta. Ao contrário, os estudos de gênero e sexualidade realizam uma problematização das desigualdades e assimetrias presentes nas relações entre os diferentes gêneros e lutam por valores pautados na igualdade de direitos e respeito à diferença.

Considerarmos que o conceito gênero permite as discussões acerca da posição da mulher na sociedade, da aceitação dos novos arranjos familiares, das novas conjugalidades nos relacionamentos afetivos, ampliação da forma de ver os sujeitos da pós-modernidade e no reconhecimento da chamada diversidade sexual e de gênero, então, não há campo do conhecimento contemporâneo mais impactante e perturbador para as instituições conservadoras e tradicionais que os efeitos reflexivos dos estudos de gênero. Isso nos faz entender porque o empenho tão enfático, persistente e até, em algumas situações, antiético das instituições que criaram e divulgaram essa narrativa denominada “ideologia de gênero”. Na minha opinião, há usos distintos da chamada “ideologia de gênero”. Parece que, no âmbito da cúpula da Igreja Católica, trata-se de uma questão dogmática e relacionada aos valores da ideologia judaico-cristã, que, segundo seus representantes, estariam sendo ameaçados pelo conceito gênero por causa das mudanças no comportamento das mulheres e nas leis sobre aborto, por exemplo, da aceitação das várias famílias e do reconhecimento dos direitos da população LGBT. Outro uso vem de representantes evangélicos: embora existam aqueles católicos que se aproveitam eleitoralmente dessa narrativa, usar a “ideologia de gênero” e sua suposta “ameaça” às crianças e à família tem sido mais presente em candidatos evangélicos – vide a chamada bancada cristã, que não apenas no Congresso Nacional, mas em todos os legislativos do país, deve aumentar, nas próximas eleições, à custa de campanhas cujo foco de “convencimento” deverá ser combater a ideologia de gênero. (Jimena FURLANI, 2016, p. 3)

Nos (vi) temas tabus, as perguntas foram sobre violência, assédio e aborto. Sobre violências e assédios, abordamos que enquanto pessoas que integram uma sociedade baseada em valores machistas e de herança patriarcal, estamos sujeitas a essas situações, mas que na medida que ampliamos as possibilidades de discussão das diferenças de gênero e da valorização e empoderamento das identidades femininas e LGBT, estamos favorecendo a reflexão e a problematização do assédio como algo comum. Sobre o aborto, esses mesmos valores, juntamente com questões religiosas arraigadas em nossa sociedade, também dificultam o avanço dos debates.

No eixo sobre (vii) preconceitos, as perguntas estavam relacionadas a dois pontos principais: (a) por que tanta rejeição à entrada da temática de gênero e sexualidade na escola; (b) como agir diante de situações de preconceitos. Sobre a rejeição, eles perguntaram *Como você acha que pode ser introduzida a questão de gênero nas escolas? e Por que [você] acredita ter tanto preconceito em relação a isso?*. Nesse caso, buscamos expor que falar sobre gêneros e sexualidades é falar sobre as identidades que muitas vezes são colocadas em posição de marginalizadas e, por isso, são negadas. Os estudos de gênero e sexualidades possibilitam retirar essas identidades da invisibilização e do silenciamento e colocá-las em debate, problematizando tanto a norma, quanto a noção de desvios.

A escola na forma como se apresenta hoje pouco ou não questiona o lugar em que as identidades heterossexuais estão colocadas. Ao contrário, a heterossexualidade é exposta, reiterada e compreendida como um grupo unificado e homogêneo, enquanto as identidades homossexuais são identificadas como um problema com o qual a escola precisa lidar, se possível de forma discreta, com as famílias em particular, quando a necessidade surge. (BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel; 2015, p. 68)

A resistência à entrada da temática na escola é parte e produto do esforço de conservação das estruturas sociais e da manutenção do *status quo*. Quando o debate acontece, vem para apagar incêndios, ou seja, quando uma situação de preconceito ocorre e a escola precisa agir diante da situação. Sendo assim, durante a oficina, explicamos que pensar uma educação para a diversidade é se preocupar com a situação de preconceito, mas é principalmente trabalhar ao longo de todo o ano, inserindo o tema nas práticas pedagógicas, ancoradas em valores como a tolerância, o respeito e o diálogo entre diferentes culturas.

Ao abordarem o tema da (viii) desigualdade, as perguntas giraram em torno da divisão social do trabalho, questionando como certos privilégios masculinos são mantidos a despeito das mudanças sociais sobre equidade dos gêneros. Também foram feitas perguntas sobre as conquistas e os impasses presentes no mercado de trabalho para as mulheres e como estas são influenciadas pela questão da maternidade. Pensamos que essas questões, como são numericamente muito menores sejam influenciadas pela experiência individual das estudantes, por exemplo, na Turma B, havia uma aluna grávida e uma aluna que já era mãe. Elas se posicionaram bastante nesse momento, colocando o quão difícil é equilibrar diversas funções e tarefas.

A falta de creches e de políticas adequadas para a conciliação entre a rotina de trabalho e o cuidado com os filhos pequenos penaliza as mulheres, muito mais do que os homens, em sociedades nas quais a divisão dos papéis permanece atada a compreensões convencionais do feminino e do masculino. (Flávia BIROLI; Luis Felipe MIGUEL, 2014, p. 11)

O tema das desigualdades de gênero diz sobre os modos como nossa sociedade organiza as funções de trabalho, para além do próprio mercado de trabalho, abrindo possibilidades para pensarmos também a vida doméstica. O debate na Turma B se desenvolveu a partir do questionamento do porquê ainda hoje as políticas para crianças estão atreladas às políticas para mulheres. Como Flávia Biroli e Luis Felipe Miguel (2014) apontam, nossa sociedade ainda é marcada por uma divisão social do trabalho, e parte da tarefa de possibilitar mudanças está na entrada da temática de gênero no cotidiano escolar. Ou seja, ensinar que todas as crianças devem cuidar dos seus objetos e da limpeza, possibilitar que meninos exercem funções em brincadeiras de bonecas, são formas de ensinar a vivenciar o cuidado com o outro e inserir as crianças numa lógica de divisão do trabalho mais igualitária para os gêneros.

No tema dos (*ix*) estereótipos, as questões tratavam sobre a possibilidade de se ensinar sem recorrer aos estereótipos, sobre por que as cores rosa e azul são utilizadas como formas de separar o que é do universo feminino e masculino. Entendemos que faz parte da compreensão humana construir categorias e modelos de análise, é uma forma de organizar as coisas, porém, as categorizações se tornam limitadoras e restringem a liberdade dos sujeitos devido ao seu caráter normativo. É importante manter em perspectiva esta tensão entre categoria e norma presente na prática pedagógica.

A partir dos temas emergentes na prática, observamos o quanto a caixa de perguntas auxilia na elaboração do currículo e na problematização de conceitos e valores presentes em nossa sociedade, propiciando momentos de reflexão e (des)construção.

### **Considerações Finais**

Identificamos como lacunar o espaço ocupado pela temática de gênero e sexualidade na formação docente. Tal lacuna na formação inicial se desdobra em ausências na Educação Básica, o que pode contribuir para a reprodução de um *status quo* de preconceito e desrespeito no espaço escolar.

Realizamos as oficinas em universidades reconhecidas por sua qualidade no ensino. Mesmo nelas, não há tradição de oferecer disciplinas específicas destinadas ao debate de gênero e sexualidade; quando elas ocorreram, é em caráter eletivo. Com efeito, percebemos que a inserção dessa temática ocorre em função da iniciativa de professoras que consideram relevante debater esses temas.

Assim, como bem mostraram as oficinas, a entrada dos estudos de gênero e sexualidades na formação docente ocorre pelas beiradas, apesar das próprias estudantes demandarem espaços e momentos para a discussão dessas questões. Como ocorre na educação escolar, observamos um ensino superior no qual não há muita escuta das suas alunas, das suas demandas, dos seus interesses e, com isso, adia questões ligadas à diversidade e à diferença no currículo oficial e na vivência universitária.

Nossa percepção dialoga com a visão de Helena Altamnn (2013) sobre o lugar ocupado pela diversidade sexual na formação docente. A autora afirma que apesar da ampliação dos estudos de gênero e sexualidades no ambiente acadêmico e do aumento dos debates realizados em escolas, o currículo da formação docente ainda se revela tradicional.

O caráter pungente desta temática a torna extremamente mobilizadora de eventos, cursos de formação continuada e de especialização, pesquisas de pós-graduação etc. Essas possibilidades educativas têm sido exploradas. Entre outras, há potencialidade exatamente no trabalho a partir de uma experiência já construída no campo profissional, que pode ser ressignificada e reelaborada através de nova formação. (Helena ALTMANN, 2013, p. 79)

Em nossas experiências, encontramos futuras professoras da educação básica interessadas em compreender mais sobre os conceitos de gênero e sexualidades, curiosas e pensando em como agir diante de situações de conflitos com a equipe escolar, entre estudantes ou com a família. Suas preocupações em como agir, como ensinar demonstram por suas intenções em conduzir este debate na escola e registram um apelo ao campo da didática.

Além de curiosidade, identificamos muito desconhecimento. Questões como: *O que é gênero?*, *Quais são as causas da orientação sexual?*, *O que é ideologia de gênero?*, *Como lidar com a questão de gênero na educação infantil, considerando a relação escola e família?*, evidenciam que ainda temos um longo caminho para percorrer na formação

docente para o trabalho com a diversidade de gênero e sexualidades, tanto na própria formação, quanto no chão da escola.

Elas, as perguntas, expõem o quanto esses temas foram e ainda são silenciados ao longo da trajetória dessas estudantes. Essa ausência é uma forma de silenciar também sujeitos e práticas que vivenciam nessas categorias. A falta de visibilidade demarca o seu *não lugar*.

O silêncio traz à tona uma vulnerabilidade anterior em relação à linguagem que temos em função de sermos seres dependemos da nomeação do Outro para existir. O silêncio é a negação do reconhecimento e ambos formam parte de um ritual mais amplo de interpelação dos sujeitos e construção das subjetividades como algo que estamos constantemente sujeitos ou assujeitados. (Anderson FERRARI, 2011, p. 101)

A carência de discussão desses temas gera desconhecimentos, reprodução de estereótipos e até angústia em algumas alunas. Por isso, para quebrar este ciclo de silenciamentos e ausências, apostamos em trazer essas identidades – e junto com elas seus temas, suas emoções e seus corpos – para o debate na formação docente e, conseqüentemente, para o espaço escolar.

## Referências

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana**, Rio de Janeiro: UERJ, n.13, Abr. 2013, pp.69-82.

ANDRADE, Marcelo; SACAVINO, Susana. Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta na formação de política com grupos populares. IN: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana: **Educar em Tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

\_\_\_\_\_; LUCINDA, Maria da Consolação. Oficinas pedagógicas e direitos humanos: uma aposta na formação política com grupos populares. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Suzana (orgs). **Educar em tempos difíceis: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **Tolerar é pouco? Pluralismo, mínimos éticos e prática pedagógica**. Petrópolis: RJ: DP et Alli: De Petrus; Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

BASTOS, Felipe; PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel. Diversidade sexual na escola: três perspectivas sobre silenciamentos de sujeitos e saberes. IN: ANDRADE, Marcelo. **Diferenças silenciadas: pesquisas em educação, preconceitos e discriminações**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade*  
VOL.11. N. 17. Dez 2017. (p. 59-75)

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Introdução. IN: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLLING, Leandro. O que perdemos com os preconceitos? São Paulo: **Revista Cult**. Edição Especial n. 6, p. 38-41, janeiro de 2016.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento. IN: FERRARI, Anderson; MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2013.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em educação sexual. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. Existe “ideologia de gênero”? **Pública**, 30 de agosto de 2016. Entrevistadora: Andrea Dip. Disponível em: <<http://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 6 de novembro de 2016.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**. Campinas, v. 19, n. 2, maio/ago., 2008.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN: \_\_\_\_\_; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Carla de; FERREIRA, Michelle; FERRAZ, Fernando; AYRES, Ana Cléa; DORVILLÉ, Luís. **Educação sexual no Ensino Fundamental: concepções prévias e dúvidas de alunos**. Anais do I Encontro Nacional de Ensino de Biologia e do III Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES. Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

VENÂNCIO, Letícia Maria; PINHEIRO, Mary Cristina; ACOSTA, Priscila. **Trabalhando o tema sexualidade na escola: o uso da técnica caixa de perguntas anônimas**. Anais do II Congresso de Educação da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2016.

**APÊNDICE 1 – Roteiro da oficina “Corpo, gênero e sexualidade na escola”****Material**

1 caixa colorida; 30 tiras de papel colorido; Fita crepe; 30 cópias dos conceitos; Computador; Data show; Caixa de som.

**Sensibilização (40 min)**

Atividade: Caixa de perguntas

Após uma breve apresentação, as mediadoras colocam uma colagem de imagens no quadro -imagens que ajudem as alunas a pensar este tema. Elas distribuem uma tira de papel para cada aluna e pedem que escrevam uma pergunta sobre o tema, sem se identificar. Depois de escrever a pergunta, o papel é dobrado e colocado na caixa. Depois que todas terminaram, as mediadoras tiram uma tira de papel de cada vez, leem a pergunta e colam no quadro. As perguntas devem ser agrupadas por assunto. Depois de tudo colado, as mediadoras podem perguntar se alguém sabe responder a dúvida da colega. Elas explicam brevemente as questões levantadas.

**Aprofundamento (40 min)**

Atividade: Discussão de conceitos

A turma é dividida em 6 grupos. Cada uma recebe uma cópia de conceitos de gênero e de sexualidade. O grupo lê o texto e debate. Em seguida, os grupos se juntam numa grande roda e explicam o que debateram para toda a turma.

**Compromisso (20 min)**

Atividade: Refletir sobre as identidades

Exibição do vídeo “Não é pra sair”, com Nátaly Neri e Jout jout. Devido ao tempo, a turma será orientada a assistir e refletir sobre o tema, mas não teremos discussão.

## “TRANSGENTE”: MERGULHOS NAS SIGNIFICAÇÕES DE CORPOS TRANSGRESSORES

Ailton Dias de MELO<sup>1</sup>

Universidade Federal de Lavras, UFLA  
no.tl.ia@hotmail.com

Cláudia Maria RIBEIRO<sup>2</sup>

Universidade Federal de Lavras – MG  
ribeiro@ded.ufla.br

**Resumo:** A proposta deste texto é problematizar aspectos do documentário brasileiro “De gravata e unha vermelha” da psicanalista, roteirista e diretora Miriam Chnaiderman explorando as águas revoltas da transgeneridade e focando nos conceitos de transgressão, resistência e heterotopia na obra de Michel Foucault. Mergulhamos no conceito de “transgente” cunhado por Letícia Lanz, pelas contradições dos corpos e seus processos de subjetivação; apontamos para estranhamentos da linearidade das relações entre sexo-corpo-gênero, vigente como discurso de verdades na sociedade ocidental contemporânea; ampliamos os horizontes das discussões no campo das multiplicidades de possibilidades de habitar esse mundo. As reflexões são desdobramentos de uma pesquisa do mestrado profissional em educação da UFLA que surfou por processos rizomáticos de análises e que nos indicam constantemente outras, novas e muitas práticas discursivas que desafiam questionamentos. Assim, ao problematizar as transgeneridades e as expressões das sexualidades instigamos a elaborar perguntas que podem ser geradoras de tantas outras perguntas.

**Palavras-chave:** gênero; transgressão; resistência, sexualidade.

**Abstract:** The proposal of this text is to problematize aspects of the Brazilian documentary "De gravata e unha vermelha" by the psychoanalyst, writer and director Miriam Chnaiderman, exploring the transgender revolts' waters and focusing on the concepts of transgression, resistance and heterotopia in Michel Foucault's work. We dive ourselves into "transgente" concept coined by Letícia Lanz, by the contradictions of the bodies and their subjectivation processes. We point to strangeness of linearity of the sex-body-gender relations, in force the discourse of truths in contemporary western society. We broaden the discussions horizons in the field of multiplicities of possibilities to inhabit this world. The reflections are unfolding from a research of the professional masters' degree in education at the Federal University of Lavras – UFLA that 'surfed' by rhizomatic processes of analysis and that constantly indicate us other, new and many discursive practices that challenge questions. Thus, when we problematize the issues about transgenders and sexualities expressions we instigate to elaborate questions that can be generating by many others.

**Keywords:** gender; transgression; resistance, sexuality.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras, UFLA. Servidor Público na Prefeitura Municipal de Perdões, SMEC.

<sup>2</sup> Professora Associada no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras - MG

## **Molduras que tentam apreender a vida**

Navegando pelos mares das transgeneridades deparamo-nos com uma fonte inesgotável para problematizações: o documentário brasileiro – “De gravata e unha vermelha” - dirigido por Miriam Chnaiderman, que apresenta em diversas entrevistas o universo transgênero compreendendo transexuais, drag queens, travestis, homens e mulheres trans, cross-dressers, enfim pessoas transgêneras que preferem não se encaixar em nenhum dos lados do binarismo vigente, evitando nomes e descrições. O documentário, portanto, constituiu-se em nosso material empírico e surfamos por várias personalidades intensas, transgressoras e provocadoras, do mundo da moda, da música, do teatro, da publicidade e da militância transgênera que compõem o documentário. Assim, encontramos com Dudu Bertholini, Candy Mel, Laerte, Rogéria, Johnny Luxo, Letícia Lanz, Bayard Tonelli, João W. Nery, Ney Mato Grosso, Taís Souza, Bianca Soare, Eduardo Laurino, Samanta Aguiar, Léo Moreira Sá e Walério Araújo. A seu modo cada pessoa convidada por Miriam Chnaiderman narra como se constituíram ou se constituem todos os dias na expressão de gênero ou não gênero com os quais se identificam ou escolhem viver e se expressar.

Partimos de uma concepção mais geral para buscarmos por especificidades do universo trans, percebendo que nos últimos anos surgiu uma gama de conceitos que passaram a ser compreendidos dentro da transgeneridade. Segundo Letícia Lanz<sup>3</sup> em seu site “Arquivo Transgenêro”:

Até pouco tempo, existiam apenas dois “rótulos” básicos para os “transgressores” de gênero – travesti e transexual – que deviam cobrir todas as variações de gênero. As classificações mais recentes compreendem inúmeras outras categorias, desde o “crossdresser” de armário até as transexuais pré e pós-operadas, passando pelos transformistas e dragqueens. Dentro da comunidade transgênera, tornaram-se frequentes acalorados debates sobre quem pertence a que grupo, quem tem direito a que título, quem é genuíno e quem é “fake” (falso). Em função dessas classificações e subclassificações internas, surgiu uma verdadeira hierarquia transgênera dentro da comunidade transgênera. E essa preocupação por classificar e

---

<sup>3</sup> Psicanalista, Poeta, Escritora e Pensadora. Mestre em Sociologia pela UFPR e Especialista em Gênero e Sexualidade pela UERJ, formou-se também em Economia e fez mestrado em Administração de Empresas na UFMG. Fez diversas especializações no exterior, entre elas nas áreas de Saúde e Forma Física (Londres) e de Desenvolvimento de Pessoas (Tóquio). Casada há 38 anos, tem três filhos e três netos. Publicou diversos livros entre os quais “Eu, Comigo, Aqui e Agora” (8ª edição), “Muito Prazer em Me Conhecer” (6ª edição) e “Os Segredos de Crescimento Pessoal Mais Bem Guardados do Mundo”. “O corpo da Roupas”. Participou da fundação da ABRAT – Associação Brasileira de Transgêneros, tendo sido sua primeira presidente. Fundou ainda o Movimento Transgente, que congrega hoje uma parcela bastante representativa da população transgênera do país.

“excluir” acabou sendo um grande instrumento auxiliar da sociedade no seu trabalho de marginalizar e estigmatizar variações de gênero (LANZ, 2013).

Essa temática de construção de “nomes” ou “rótulos” ligados às expressões de gênero e as vivências dos prazeres relacionais perpassa nossas investigações porque entendemos que toda conceitualização delimita, cerceia, enquadra e é importante questionar a quem serve esse tipo de ação. Assumimos a concepção de sexualidade em uma perspectiva histórica. Também para a problematização dos conceitos de transgressão, resistência e heterotopia, tal como estão concebidos na obra de Michel Foucault, lançamos mão de um entrelace com algumas questões de gênero; de modo especial as transgeneridades. A princípio e de modo bastante geral consideramos que este conceito compreende o fenômeno que engloba todas as pessoas que têm em comum a não identificação com comportamentos esperados do gênero que lhes é atribuído socialmente em função de seu chamado “sexo” biológico.

Para pensar sobre isso buscamos fazer um exercício de elucidação de alguns pressupostos da história da sexualidade e um aprofundamento num emaranhado de conceitos, discursos e dispositivos de controle.

Segundo Knudsen (2007), com o início do desenvolvimento da teoria da construção social, por meio do pensamento de Foucault e de outros autores na década de 70, a concepção da sexualidade incluiu uma forte crítica à biologia, numa distinção entre sexo e gênero, que seguiu em oposição às teorias essencialistas e ao naturalismo do comportamento sexual. Nessa nossa jornada, tomamos de modo especial como referencial teórico o pensador francês Michel Foucault que em três volumes de uma obra intitulada História da Sexualidade e em outras partes de sua obra trata de questionar a sociedade que segundo ele, desde o século XVIII, se maltrata pela sua própria hipocrisia.

Para Foucault (2014), desde essa época o sexo foi reduzido a uma função exclusivamente reprodutora e a vivência da sexualidade entre um “casal” formado por um homem e uma mulher passou a ser um “modelo”. Toda sexualidade vivida fora desse padrão tornou-se “amor mal” e por isso deve ser reduzido ao silêncio e se configura como o proibido.

A partir do século XVIII, o sexo foi colocado em discurso em nossa sociedade, produzindo-se uma verdade sobre ele que é também tida como uma verdade sobre os sujeitos. A sexualidade tornou-se objeto de atenção das instituições de controle, que

passaram a produzir um discurso que não é unicamente o da moral, mas também o da racionalidade.

Nossa história ocidental construiu assim um discurso sobre o sexo que se constitui atrelado às relações de poder. Segundo Foucault (2014), o poder incitou uma proliferação de discursos, através da igreja, da escola, da família, do consultório médico. Com isso essas instituições, ao contrário do que se pensa, não visavam a proibir ou a reduzir a prática sexual; na verdade visavam ao controle do indivíduo e da população. Na obra *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*, Louro (2000) aponta como o poder estabelecido sobre o sexo dominou nossa cultura e deu para relação binária de norma reprodutiva e heterossexual um *status* de naturalidade.

[...] muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos "naturalmente". Aceitando essa idéia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza (LOURO, 2000, p. 6).

A sociedade ocidental se organizou, portanto, sobre padrões normativos rígidos, com premissas de “naturalidade” fazendo com que os indivíduos que por algum motivo escapam das expectativas e se constituem de modo diferente do previsto, esbarrem na manutenção do poder, tendo que enfrentar grandes desafios para ser e viver como acredita que deve e deseja. Isso se dá de modo especial porque os padrões foram normatizados pelas *Scientia Sexualis* (FOUCAULT, 2014). Existe, portanto um discurso chancelado pelo poder da “ciência”.

Nesse cenário, também as instituições sociais se consolidaram nas diversas configurações de grupos humanos para colaborar com a manutenção da disciplina. Por isso aludimos questões como família e casamento, escola, ritos sociais, cirurgias de redesignação dos corpos e etc. Foucault (2007) acena para os sentidos das disciplinas, sob os quais se reorganizaram as instituições na modernidade, baseadas em técnicas de poder que incidem sobre os corpos visando ao seu domínio detalhado para produzir subjetividades específicas:

[...] esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’ (FOUCAULT, 2007, p. 180).

Segundo Oliveira (2007), as instituições sociais agrupam um conjunto de regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade. São modos de pensar, sentir e agir sempre preestabelecidos e destinados à normatização.

Os processos de normatização disciplinadores, baseados na masculinidade e consequentemente na heterossexualidade, passaram a produzir corpos dóceis e destinados a uma conformidade padronizada em dois polos. Assim, os investimentos do poder disciplinar e do biopoder concorreram para a produção de sistema linear de relações entre sexo-corpo-gênero, a partir da medicalização das práticas sexuais e da invenção do sujeito homossexual; intensifica-se um empreendimento biopolítico de controle sobre o corpo e a sexualidade.

Estabeleceu-se assim com rigor os limites do masculino e do feminino numa lógica binária que não prevê a possibilidade de se estar “entre” ou “além de”. A visão que vigora exclui e/ou pelo menos nega, considerando invisíveis as múltiplas alternativas de vivências não lineares de relações entre sexo, gênero e desejo, como apregoa a filósofa americana pós-estruturalista Butler (2014).

Diante de tantas questões levantadas percebemos que muito se precisa discutir para mergulhos profundos não apenas na forma como todo o processo se efetivou, mas, sobretudo como é mantido e que impacto vem exercendo nas novas gerações, uma vez que vem se sustentando pelos mecanismos institucionais de poder. Atentar para os impactos psicossociais, econômicos, culturais, afetivos que sofrem aqueles que ainda hoje são vistos como “os outros”, em um mundo fixado no poder do mesmo.

Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordenamentos, de hierarquias, e está, sem dúvida, estreitamente imbricado com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do "outro", daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais e aqueles que ficam fora dela, às suas margens. Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os "outros" sujeitos sociais que se tornarão "marcados", que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada

como "o segundo sexo" e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (LOURO, 2000, p. 9).

Ousamos ainda avançar pelas possibilidades de resistência que encharcam o próprio poder, vislumbrando os possíveis caminhos da quebra dos paradigmas, dos padrões e das normas pelo viés da pluralidade. É nesse movimento das diferenças que a transgeneridade condensa uma multiplicidade de formas de viver e que desafia os limites do masculino e do feminino numa efetiva possibilidade de ser e estar “entre” ou “além de” ou um simplesmente não ser nada do que se espera, numa criação constante de novas performances.

Um não estar instalado que permite brincar com as fronteiras, borrar as demarcações. Não se trata de se escolher um ou outro polo, de ser uma coisa ou outra, mas uma e outra, ou nenhuma nem outra. Avança para as possibilidades de trânsito, de caminhar sem destino certo; são possibilidades de vivências de uma não definição para a construção individual do próprio corpo, uma defesa da livre expressão de gênero.

No entanto, não obstante todas as transgressões propostas pelas vias trans, é possível observar a impregnação de uma forma de querer tornar retilínea a construção de conjuntos, de grupos, de comunidades onde características físicas, expressões de gênero, orientações de desejos, numa nova e estranha insistência de constituição de identidade estranhamente precisam ser fixadas por conceitos que delimitam campos de ação, expressão e gozo.

### **Transgressão e resistência**

Na contramão do discurso vigente na sociedade moderna Lanz (2014) afirma que o gênero diz de uma expectativa social. Nessa sociedade está implícito o desempenho que cada ser humano deve atender, tendo em vista o seu sexo genital, e endossa a crítica às concepções naturalistas de correspondência. Aponta para o gênero como uma construção social que varia intensamente entre culturas e épocas diferentes.

Para Lanz (2014) é apenas por uma definição cultural que temos a existência de duas, e ressalta apenas duas, categorias de gênero masculino e feminino ou homem e mulher. Essas duas categorias são ligadas pela cultura naturalmente ao sexo genital, em que se compreendem machos e fêmeas. Temos a partir daí uma apropriação do dispositivo binário de gênero para classificar os indivíduos nascidos machos e fêmeas, naturalmente

como respectivamente em “homens” e “mulheres”. Temos assim uma concepção dimórfica dos corpos.

Citando Giddens (2005), Lanz (2014) reafirma seu posicionamento sobre a ideia de distinção entre gênero e sexo:

Gênero [...] diz respeito às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres. O gênero está ligado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, já que muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica (GIDDENS, 2005, p. 102 apud LANZ, 2014, p. 42).

Nesse contexto, precisamos considerar que o termo transgênero surgiu para ser uma espécie de denominador geral de um grupo, marcado e reunido pelo desconforto da inadequação entre a forma que se deseja viver e expressar a sexualidade e o gênero, classificando todos os seus membros com base nos seus desvios relativamente ao comportamento que é socialmente esperado do gênero em que foram classificados ao nascer em função do sexo biológico (LANZ, 2013). Nesse caso o conceito se aplicaria a princípio a todos que em algum momento ou situação de suas vidas demonstrassem algum grau de desconforto ou se comportasse de maneira discordante do gênero em que estava enquadrado. Com o realce de múltiplas especificidades de formas de vivência e expressão o termo transgênero passou a não compreender uma designação geral dos indivíduos tidos como “portadores” de quaisquer tipos de “desvios” de gênero (sic).

No enfrentamento de uma concepção patologizante do termo Butler (2014) aponta para uma nova noção, em que se fala de ato performativo, para dizer das expressões de gênero. Trabalhando com a ideia de relações de poder e a ideia de transformação social, como transgressão, adota como paradigma os gêneros inteligíveis.

O conceito de transgressão precede o conceito de resistência na obra de Foucault. Segundo Revel (2011), o pensador francês toma esse conceito emprestado de Bataille, na década de 1960. A partir daí passa a indicar com esse conceito “a maneira pela qual o indivíduo consegue, de maneira voluntária ou fortuita, impedir o sucesso dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso” (REVEL, 2011, p. 127).

Posteriormente, numa tentativa de ampliar essa noção para práticas coletivas e também práticas não discursivas, Foucault passa então a usar o conceito de resistência incluindo em suas perspectivas as relações de poder. No entanto, segundo Edgardo Castro (2016), a noção de transgressão permanece e está atrelada à noção de prática de si, que

articula relações de saber e poder como possibilidade de subjetivação e de liberdade, assim como a resistência.

Resistência também como luta política. Nesse movimento Butler (2014) trabalha para desatrelar as perspectivas “Trans” da doença, buscando uma atribuição de legitimidade a toda e qualquer forma de expressão de gênero. O termo transexualismo é preterido por Butler, a autora defende que o sufixo “ismo”, denota, entre outras coisas, a patologia que a autora recusa (COSSI, 2011). Embora isso pareça apenas uma questão de terminologia é importante lembrar, buscando uma nova forma de pensar, estamos em uma luta política e isso é importante na resistência contra os manuais de códigos de doenças. Butler (2014) denota a palavra transexualidade, o que altera a noção de doença para possibilidade.

A autora evoca gêneros abjetos, que por suas próprias existências questionam e denunciam as relações, trazendo toda realidade da descontinuidade e da incoerência entre sexo anatômico, gênero, desejo e prática social. Butler (2014) dá voz aos abjetos, colocando em questionamento as modernas determinações das normas que regulam a produção do humano e acena para a possibilidade de novas e radicais transformações sociais. Para Butler (2014), as representações sociais foram tomando, ao longo da história, a forma de idealizações de gênero.

No pensar de Bento (2014), essas idealizações estabeleceram o domínio da masculinidade e da feminilidade, que de modo impróprio, fundamentadas no dimorfismo ideal e na complementariedade heterossexual dos corpos geraram as “normas de gênero”, estabelecendo o que é inteligivelmente humano ou não, o que é considerado “real” e verdadeiro ou não, delimitando assim um campo ontológico, onde determinam para os corpos o que é uma expressão legítima ou não.

Algo que é importante ressaltar que reforçadores de marcadores de controle também permeiam os grupos que lutam por transgressões. Podemos observar que hoje no meio das militâncias pelas causas das chamadas minorias no campo da sexualidade, no universo LGBTTTTIQA (...) que compreende lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexuados, *queer* e assexuados existe uma constante segregação via definição e redefinição de formas de ser e estar no mundo que muitas vezes reiteram a lógica binária, o sexismo, o preconceito e a exclusão.

De modo especial no reduto TTT (que compreende as travestis, transexuais e transgêneros) existe uma constante tensão de enquadre classificatório. É preciso dar nome,

controlar as expressões, porque definindo damos limites. Todos os dias os “outros” recebem ou se dão novos nomes, há um delírio classificatório que os tornam cada vez mais exóticos e expostos nas vitrines das diferenças instituídas a partir do discurso da pseudonormalidade da maioria.

Existem algumas tentativas de cunhar conceitos cada vez mais amplos na tentativa de instalar contradições e problematizar a questão. É o caso da expressão transgente que encontramos na página de um grupo no *facebook*<sup>4</sup>. No aplicativo Letícia Lanz, administradora do grupo, apresenta o movimento transgênero, que apresenta subsídios para que a transgeneridade seja concebida como uma luta por direitos, para além dos rótulos de identidades.

O Movimento Transgênero se articula em torno da luta pelos direitos civis das pessoas gênero-divergentes - quaisquer que sejam as suas identidades - que, em virtude de serem consideradas infratoras do dispositivo binário de gênero, ficam sujeitas a inúmeras e pesadas sanções sociopolíticas, econômicas e culturais. Essa luta compreende o combate sistemático à patologização e juridicalização da condição transgênera, bem como ao preconceito e discriminação em nome de pretensos valores morais e religiosos que sustentam o estigma e a transfobia, que são atos de violência física e simbólica dirigida a pessoas transgêneras. O Movimento Transgênero parte do Princípio Constitucional que garante a toda pessoa a liberdade de expressão e o direito de viver em sociedade, independente de raça, sexo, religião ou ideologia política, devendo ter para isso o pleno e total apoio e garantia de proteção do Estado (LANZ, 2015<sup>5</sup>).

Em função das inquietações provocadas pelo pensamento de Letícia Lanz perguntamos a ela, através do *Messenger*<sup>6</sup>, como era a história do termo “Transgente”? Se havia sido cunhado por ela, e se visava à forma de um movimento de luta... Ou representa um manifesto... Atenciosa Letícia explicou que:

Como os movimentos "oficiais" rejeitavam terminantemente (como ainda rejeitam) o termo transgênero, resolvi criar esse termo transgente, com o objetivo que está lá exposto na página do facebook, reunir toda e qualquer identidade gênero-divergente do nosso país no resgate e na defesa dos nossos direitos civis. Nossa luta é por direitos e não por identidades. Beijos, Letícia

Pensando a transgeneridade e a luta por direitos, uma das coisas que muito chama atenção são o embates que as pessoas trans precisam travar na construção de seus corpos.

<sup>4</sup>Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/transgente/permalink/837321766346918/>>.

<sup>5</sup>Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/transgente/permalink/837321766346918/>>.

<sup>6</sup>Aplicativo que permite troca de mensagens instantâneas entre usuários conectados à internet.

Em sua análise sobre o poder nos séculos XVII, XVIII e XIX, Foucault (2014) observa que na modernidade se delineia uma “anátomo-política do corpo” e ainda uma “biopolítica da população”. Segundo Giraldelli Júnior (2007) essas ideias presentes de modo mais evidente no primeiro volume da “História da Sexualidade” apontam para a disciplina e a regulação. Por disciplina passamos a compreender os modos de controle que percebem o corpo como aquilo que precisa ser adestrado, para expandir suas habilidades, extrair sua força, torná-lo dócil e produtivo, integrado a sistemas de controle eficazes e dóceis. A regulação evoca o corpo enquanto espécie e tem como marca controlar nascimento, morte, saúde, vitalidade. Foucault (2014) aponta para o nascimento das grandes proibições.

As grandes proibições incidem diretamente e com força brutal sobre os corpos transgêneros. No documentário “De gravata e unha vermelha” João Nery, em um de seus depoimentos, relembra o desconforto que sentia em conviver com seus seios, vivendo sua juventude em um período de proibição das cirurgias de mastectomia (retirada das mamas) precisou afrontar pessoas, burlar as barreiras e criar estratégias para se ver livre dos seios tão indesejados.

A primeira intervenção aconteceu aos 27 anos, mas apenas reduziu as mamas, mas de modo que ele considerou nada suficiente. O médico que realizou a cirurgia afirmou não ser possível mais do que havia sido feito, o avanço poderia gerar um processo contra o médico que poderia implicar na cassação de seu diploma. Isso gerou ainda mais desejo de suprimir logo os seios. Nery chegou a não respeitar o repouso fazendo exercícios para danificar de vez os seios, criar uma cicatriz que o mutilasse gerando outra marca.

O processo longo, quase clandestino e tumultuado exigiu transgressões perigosas às normas e mais duas cirurgias. Assim conseguiu se livrar dos seios. Depois disso João Nery fez ainda a cirurgia de retirada dos órgãos internos, se tornando o primeiro trans homem operado no Brasil.

Joguei tudo no lixo com muito prazer (00:52:59)<sup>7</sup>.

Hoje as “cirurgias” são permitidas e em alguns casos e lugares são financiadas pelo governo através do SUS (Sistema Único de Saúde). A seguir descrevemos alguns

---

<sup>7</sup> Todas as informações verbais (transcrições literais, ou referências das falas dos participantes do documentário *De gravata e unha vermelha*) possuirão, a partir daqui, o indicativo do tempo em que aparecem no DVD. O formato adotado será o de indicação de “hora:minuto:segundo”. Embora esta prática não seja usual nós a adotamos como meio de facilitar possíveis buscas no filme através do temporizador de tela.

discursos do Ministério da Saúde, disponíveis no *site* oficial do Governo – Portal Brasil (BRASIL, 2015)<sup>8</sup>. A cirurgia de redesignação sexual tem sido considerada um componente importante do processo transexualizador, a ponto de ter sido incluída na pauta da agenda da saúde pública, mas esse processo nem de longe, costuma ser fácil ou realmente possível.

Segundo o Portal Brasil as Cirurgias de “mudança de sexo” (sic) são realizadas pelo SUS desde 2008. Para obter atendimento os pacientes devem atender aos requisitos como: maioridade, acompanhamento psicoterápico por pelo menos dois anos, laudo psicológico / psiquiátrico favorável e diagnóstico de transexualidade. Segundo a Advocacia-Geral da União (AGU) é imprescindível atender às exigências do Sistema Único de Saúde (SUS) para realização de cirurgia de troca de sexo. Os advogados e as advogadas da União entendem que, por ser um procedimento irreversível, é preciso que o paciente se enquadre em todos os requisitos.

Ainda conforme os dados do Portal Brasil (BRASIL, 2015) até 2014, foram realizados 6.724 procedimentos ambulatoriais e 243 procedimentos cirúrgicos em quatro serviços habilitados no processo transexualizador no SUS. Desde novembro de 2013, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 2.803, ampliou o processo transexualizador no SUS, aumentando o número de procedimentos ambulatoriais e hospitalares e incluindo procedimentos para redesignação sexual de mulher para homem.

Para ambos os gêneros, a portaria do Ministério da Saúde estabelece que a idade mínima para procedimentos ambulatoriais seja de 18 anos. Esses procedimentos incluem acompanhamento multiprofissional e hormonioterapia. Para procedimentos cirúrgicos, a idade mínima é de 21 anos. Ainda de acordo com o Ministério da Saúde os hospitais devem oferecer serviços de Atenção Especializada com médicos das áreas de endocrinologia, ginecologistas, urologistas, obstetras, cirurgiões plásticos, psicólogos e psiquiatras, além de enfermeiros e assistentes sociais.

Ao ler a descrição do *site* quanto à orientação da saúde pública, as coisas parecem ter evoluído bastante, parecendo mais acessíveis e menos sofríveis. Mas a realidade não é bem assim. A Professora Berenice Bento a partir de sua pesquisa de doutorado iniciada no ano 2000 publicou o livro *A Reinvenção do Corpo: Sexualidade e Gênero na experiência transexual*. Segundo ela o acompanhamento e análise minuciosa que a autora

<sup>8</sup><http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/cirurgias-de-mudanca-de-sexo-sao-realizadas-pelo-sus-desde-2008>

faz de todo o processo desde as primeiras entrevistas, passando pelo preenchimento de protocolos, os testes até a admissão para tratamento ambulatorial e a possível cirurgia existem muitos meandros todos perpassados por intensas relações de poder.

Taís Souza em sua participação no documentário “De gravata e unha vermelha” questiona o poder do Estado sobre os corpos.

É o Estado que decide sobre o corpo. E quem decide por si é colocado fora da sociedade (00:53:34).

Taís está certa, não é a pessoa desejosa de intervir no próprio corpo que decide ou não sobre a cirurgia. Isso depende de um diagnóstico. Uma avaliação diagnóstica consistente do “transtorno de identidade sexual” ou a “disforia de gênero” requer por parte de um profissional da saúde uma criteriosa análise da história do indivíduo e sua relação com o gênero que lhe é atribuído, além disso, são colhidos e analisados, em busca de coerência, os depoimentos de familiares.

Teste e entrevistas buscam a compreensão de desejos e perspectivas futuras de médio e longo prazo. Por fim busca-se identificar e mensurar graus de sofrimento psíquico e/ou prejuízos na vida social, afetiva, ocupacional e profissional. Feito isso, para que se possa então fechar um diagnóstico e avançar a investigação visa-se a exclusão da possibilidade de presença de outros transtornos psíquicos (comorbidades) como depressão, a ansiedade, a esquizofrenia, o retardo mental, além de personalidades manipuladoras, borderlines, narcisistas e histriônicas. Não obstante a tudo isso é preciso identificar, ou na melhor hipótese excluir, possibilidade de traços de uma “síndrome transexual”, como psicoses, uso de substâncias que alteram estados de ânimo ou humor, além de quadros epiléticos.

Depois disso é um relatório de base médica/psicológica, chancelado pelo poder do Estado, que decide se há ou não um transtorno que é a condição para uma cirurgia. Em função das dificuldades burocráticas, e dos interditos que muitos recorrem a procedimentos clandestinos, outros caminhos e aí segundo Taís Sousa, nesse ínterim, “a sociedade repudia o que é “trans” como aberração” (00:54:11).

Léo Moreira (00:53:06), outro participante do documentário, ao falar de sua transição, também traz para a discussão as questões das restrições e lembra que tudo passa para construção de um rótulo (diagnóstico) em que se faz as atribuições das doenças instituídas pelos manuais de psicopatologias. Léo cita a atribuição do F 64, código que indica o transtorno de identidade sexual, pelo CID 10 (Classificação Internacional de

Doenças), aludindo a atribuição de uma doença mental. Tais Souza também retoma o assunto lembrando que tudo depende de um laudo de Transtorno de identidade de gênero que gera uma patologia, lhe concede um atestado de incapacidade, mas não deflagra por parte do Estado uma ação de resguardo como uma aposentadoria e arremata questionando,

A gente não consegue compreender como é **ditada** essa tal sociedade (00:03:31) – (*grifo nosso*).

Nós poderíamos discutir aqui longamente sobre a patologização, sobre os manuais de diagnóstico, e o discurso médico, mas uma única coisa dita por Tais Souza nos coloca frente a frente com tudo isso por outro caminho: como é **ditada** essa tal sociedade? Quando ditamos... repetimos? Como acontecem as resistências? Não são apenas repetições; são jogos, criações, invenções:

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força, encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as contradicções que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, a formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2014, p. 88-89).

Todo o documentário problematizado está encharcado de relações de poder e lutas – explícitas ou não! As pessoas criam, inventam, navegam pela produtividade do poder.

### **Finalizando o que não tem fim: as heterotopias**

Os nomes não se sustentam porque não conseguem conter em si os sujeitos, os seus desejos e assim se multiplicam. Isso é paradoxal na luta pela livre expressão, pois a ideia da transgressão é justamente não ser contido. Não se trata de criar, a cada novo dia, mais um reduto que passa pelo crivo da linguagem matemática em que o conjunto contém, e o elemento é contido. Os nomes não dão conta dos desejos. A transgeneridade não precisa, ou não deveria precisar de um conceito único e universal de enquadre para colocar o gênero na antiga aparente dualidade do sexo mais uma vez. É preciso questionar: é possível escaparmos dos enquadramentos dos “nomes”? É possível criar espaços outros onde as subjetividades são esses outros espaços? Explicaremos a intencionalidade desta pergunta acionando o conceito de heterotopia.

As heterotopias, segundo Foucault, são lugares reais, efetivados que, embora se contraponham ao espaço instituído, coexistem com ele:

lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contraposicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2006, 415 p.)

Os outros lugares: “os jardins, os cemitérios, os asilos, as casas de tolerância, há as prisões, as colônias de férias do Clube Mediterrâneo, e tantos outros” (FOUCAULT, 2013, p. 20) constituindo heterotopias. Mas não só esses lugares. Pensemos em outros deixando emergir outras perguntas que insistem em encharcar nosso texto: o documentário “De gravata e unhas vermelhas” pode ser considerado um outro espaço dentro de um espaço localizável? Potencializa diferenças? Outros jeitos de viver a vida? Corpos em outro espaço? Foucault, (2013, p. 12) afirma que “a máscara, a tatuagem, a pintura instalam o corpo em outro espaço, fazem-no entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no mundo, fazem deste corpo um fragmento de espaço imaginário que se comunicará com o universo das divindades ou com o universo do outro”.

No documentário analisado borbulham corpos que se subjetivaram singularmente. Que se vestem, se maquiam, que vivem, que se expressam... instalando esses seus corpos em outro espaço e contestando os espaços instituídos pela normalização, pela normatização, pelos controles tiranos. Essas pessoas assumem “espaços singulares que encontramos em alguns espaços sociais cujas funções são diferentes das dos outros, ou terminantemente opostas” (DEFERT, 2013, in FOUCAULT, 2013, p. 52).

Sem a intenção de responder provocamos com outras perguntas: o documentário constitui-se numa heterotopia? Os corpos que habitam o documentário são heterotópicos?

Terminando o que não tem fim afirmamos que nas águas revoltas das transgeneridades borbulham multiplicidades de habitar este mundo e requerem outros mergulhos nas significações dos corpos transgressores.

## Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cidadania e Justiça**: cirurgias de mudança de sexo são realizadas pelo SUS desde 2008. Brasília, 2015. (Portal Brasil).

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transsexual. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

COSSI, Rafael Kalaf. **O corpo em obra**: contribuições para a clínica psicanalítica do transexualismo. São Paulo: nVersos, 2011.

DEFERT, Daniel. **Pósfácio**. In: FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, as heterotopias. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

DE GRAVATA e unha vermelha. Direção: Dudu Bertholini; Roteiro: Miriam Chnaidermam. [S. l.]: Imovision, 2014. (86 min). 1 DVD.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Tradução: Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. Coleção Ditos & Escritos III.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert; tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

KNUDSEN, Patrícia Porchat Pereira Silva. **Gênero, psicanálise e Judith Butler**: do transexualismo à política. 2007. 153 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LANZ, Letícia. **Transgênero**: um histórico do termo. 2013. Disponível em: <<http://www.leticialanz.org/transgenero-um-historico-do-termo/>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. 2014. 342 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

---

LANZ, Letícia. **“Movimento transgênero”**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/transgente/permalink/837321766346918/>>. Acesso em: 5 out. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In:\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 1, p. 7-34.

OLIVEIRA, Persio Santos. **Introdução à sociologia**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2007

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

## DISCURSOS HETERONORMATIVOS E PRODUÇÃO DE SUJEITOS GENERIFICADOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Danilo Araújo de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Sergipe-UFS  
danilodinamarques@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e tem por finalidade analisar o funcionamento da heteronormatividade no currículo de uma escola de educação básica. A abordagem metodológica foi qualitativa, a partir de um posicionamento pós-crítico. Realizamos entrevistas abertas com sete docentes (cinco mulheres e dois homens) e a análise dos dados considerando discurso como categoria teórica. Os resultados da pesquisa informam que discursos normalizadores funcionam como demandas educativas, conferindo inteligibilidade de gênero aos corpos, marcando e regulando também aqueles/as que apresentam performance as quais se distanciam e rompem com as normas de gênero. Também foi observado que noções essencialistas sobre gênero e sexualidade são acionadas, aprendidas e ensinadas, mediante o atravessamento de discursos biológico e religioso nas narrativas, definindo e fixando duas identidades de gênero possíveis e opostas: masculina-homem/feminina-mulher. Os discursos que atravessam as narrativas reforçam a (re)produção da heterossexualização compulsória no currículo investigado, com poucas experiências de subversões.

**Palavras-chave:** Currículo Escolar. Heteronormatividade. Normas de Gênero.

**Abstract:** This article is a part from a master's research and aims to analyze the functioning of heteronormativity in the curriculum of a basic education school. The methodological approach was qualitative, based on a post-critical positioning. We conducted open interviews with seven teachers (five women and two men) and analyzed the data considering discourse as a theoretical category. The results of the research report that normalizing discourses function as educational demands, giving gender intelligibility to bodies, marking and regulating also those who perform, who distance themselves and break with gender norms. It was also observed that essentialist notions about gender and sexuality are triggered, learned and taught through the crossing of biological and religious discourses in the narratives, defining and fixing two possible and opposing gender identities: male-male / female-female. The discourses that go through the narratives reinforce the (re) production of compulsory heterosexualization in the curriculum investigated, with few experiences of subversions.

**Keywords:** School curriculum. Heteronormativity. Gender norms.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Possui graduação em LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS pela Faculdade Atlântico (2013). Estudante no grupo de pesquisa EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO, PROCESSO DE TRABALHO E RELAÇÕES DE GÊNERO, da Universidade Federal de Sergipe. Atuando principalmente nos seguintes temas: Corpo, Gênero e Sexualidades.

## Introdução

A partir de silenciamentos, práticas minuciosas, vigilância e controle, normas de gênero vão sendo interiorizadas e a sexualidade heterossexual vai sendo aprendida na escola como forma autorizada de existir; contudo, os detalhes e cuidado para a perpetuação denunciam os investimentos de uma naturalidade, além disso, os corpos que escapam, discordam e confrontam o padrão atrapalham seu projeto e narram outras possibilidades.

Ao ser ensinada na escola como modelo saudável, verdadeiro e normal, a heteronormatividade desencadeia processos diversos de homofobia, preconceito e outras violências que marginalizam e excluem sujeitos que não incorporam seus discursos. Problematicar as ações que reafirmem o regime de controle como parâmetro possibilita desestabilizar as certezas adquiridas nesse espaço, seu viés construtivo e logo não natural, assim “[...] mencionar sujeitos e violações a que estão sendo submetidos poderia implicar processos de reconhecimento não de suas existências sociais, mas de condições de sujeitos de direito” (JUNQUEIRA, 2015, p. 235). A escola é um importante espaço de subjetivação, por isso importa que seu currículo não priorize um modelo coercitivo, compulsório e sim seja um lugar para visibilizar os processos de normalização e as relações de poder que estão aí implicados “[...] por meio das pedagogias culturais e escolares, que controlam o sexo dos sujeitos e que, para isso, precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para dar o efeito de substância, de natural e inquestionável” (CAETANO, 2011, p. 172).

Convém destacar que heterossexualidade compulsória é um regime político que interpela os sujeitos a partir de uma diversidade de artefatos culturais para que todas as pessoas sejam heterossexuais. Já heteronormatividade, ainda que permita outras possibilidades de desejo e relacionamento busca conformar os corpos para que se aproximem do modelo imposto pela heterossexualidade compulsória, ou seja, corpos marcados pelo pênis sejam masculinizados, machos e corpos com vagina tenham características comumente construídas como femininas, sejam delicadas. Esses modelos se convergem para produzir sujeitos normalizados e generificados e encontram espaço de (re)produção no currículo escolar.

Nesse sentido, o presente trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado, pretende problematizar como a heteronormatividade age no currículo de uma escola de educação básica para produzir sujeitos generificados. A escola oferece turmas do 6º ano do Ensino

Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino e pertence a Rede Estadual de Sergipe. Aplicou-se uma abordagem qualitativa, pois ela é que mais se aproxima dos estudos culturais (HALL, 2003; MATTELART, 2004), pois as análises das normas de gênero e heteronormatividade são vertentes analíticas que mostram a construção de identidades masculinas e femininas no contexto social contemporâneo marcados/as pela diferença percebendo, dessa forma, as instâncias discursivas que caracterizam as pesquisas com essas temáticas, a partir das múltiplas visões que se complementam e produzem novas sínteses formando novas bases de pesquisa, das práticas e de políticas futuras (OLESEN, 2006).

Entende-se que as análises culturais estão comprometidas em evidenciar que o “[...] mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização” (SILVA, 1999, p. 134).

Sob a influência de um posicionamento pós-crítico (HALL, 1997; PARAÍSO, 2012; SILVA, 1999), consideram-se as contribuições que essa vertente tem dado para questionar as práticas escolares, propondo a dúvida e novas formas de pensar os espaços formais pedagógicos, interrogando os currículos, problematizando o cotidiano e as formas de fazer educação num período em que mudanças significativas no tempo interferem na forma de se perceber e perceber o outro em um movimento de constante processo de construção e reconstrução de identidades que atestam a existência das diferenças que fazem a sala de aula e seus contornos.

Foram utilizadas entrevistas abertas, partindo do pressuposto de que as entrevistas não “[...] permitem dizer uma ou a verdade sobre as coisas e os fatos, mas pode-se considerá-las como a instância central que, somada a outras, traz informações fundamentais acerca do vivido e possibilita uma interpretação (mesmo que provisória e parcial)” (ANDRADE, 2012, p. 175). Assim, foi proposto que os/as docentes falassem o máximo de suas experiências de vida, de formação, de trabalho, valorizando a subjetividade no trabalho docente, e como essas experiências influenciam a forma desses/as professores/as conduzirem sua rotina. Foi necessário analisar o dito ou não dito nas entrevistas, pois esse procedimento possibilita a compreensão dos discursos (contradições, incoerências, omissões, lacunas, silêncios).

Por isso, nesta pesquisa, foi considerado discurso como categoria teórica, pois a heteronormatividade é um processo de subjetivação que busca interpelar os sujeitos para

que se conformem ao seu discurso, entende-se que “[...] mais do que subjetivo, o discurso subjetiva [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99), dessa forma importa perceber quais discursos estão circulando na escola para produzir sujeitos específicos, assim busca-se mostrar que diferentes discursos atravessam o currículo investigado “[...] remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

Ao atravessar o currículo, os discursos funcionam como “[...] práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer” (FOUCAULT, 1998, p. 10). Nesse sentido, a proposta da pesquisa é investigar de que forma os sujeitos são subjetivados pelos discursos e práticas discursivas, dessa tendo como interesse “[...] uma análise dos ‘jogos de verdade’, dos jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado” (FOUCAULT, 1998, p. 11).

Participaram dessa pesquisa 18 docentes, os encontros aconteceram em sete datas diferentes, entre outubro de 2015 e janeiro de 2016, no próprio campo de pesquisa, nesse artigo dado o foco de análise foram selecionadas as narrativas de sete professores/as, sendo cinco mulheres e dois homens; a direção do colégio disponibilizou a biblioteca e até mesmo a sala da diretora para realização das entrevistas, tendo em vista que esses espaços ficam mais distantes das salas de aula, evitando barulho e interferências na realização da pesquisa. Antes da ida à escola nas datas estabelecidas foi necessário entrar em contato com a coordenação para saber os horários dos/as professores/as e disponibilidade para participação.

Após a transcrição de todas as entrevistas, foi feita uma tabulação para pensar normas de gênero, heteronormatividade e currículo. Assim imprimiu-se todo o material coletado; tudo que era referente às normas de gênero era identificado com o número 1, heteronormatividade com o número 2 e currículo com o número 3. Feito esse primeiro trabalho, a partir das narrativas apresentadas e considerando discurso como categoria teórica, problematizaram-se os discursos que atravessavam essas narrativas e como eles agem como mecanismo de subjetivação no currículo escolar, com o intuito de produzir um sujeito específico. Nesse trabalho destacamos os dados encontrados sobre heteronormatividade, problematizando como os sujeitos são constituídos e convidados a corresponderem a esse regime político.

## Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo

As narrativas dos/das docentes nos informam que no currículo investigado há uma norma hegemônica de entender masculinidade e feminilidade, interiorizada tanto pelos/as docentes como pelos/as alunos/as, que também reforça a heterossexualidade como padrão. A masculinidade só é concebível aos corpos “marcados” pelo pênis e no polo oposto estará a feminilidade legitimada pela vagina. São construções interiorizadas e repetidas para que os sujeitos incorporem modos “verdadeiros” de se tornarem homem e mulher. Dessa forma, não é concebível que um homem seja afeminado e uma mulher seja masculinizada, ou que um homem expresse desejo por outro homem e a mulher por outra mulher, pois estarão borrando as fronteiras da normalidade, e logo não poderão ser compreendidos efetivamente como pertencentes ao que o sexo biológico “determina”. Britzman (1996, p. 77) afirma que isso:

[...] resultará provavelmente no questionamento social da identidade do/a transgressor/a, bem como na penalizante insistência de que formas de masculinidade e feminilidade devem ser rigidamente opostas, como desvinculadas do processo social.

Entende-se que o que torna um gênero inteligível<sup>2</sup> e normalizado não é somente a identificação da genitália ou os cromossomos XX e XY, a correspondência das performances corporais e ao que foi construído socialmente e culturalmente como próprios de homem e de mulher também são acionados nessa empreitada. Assim, os corpos são vigiados e demarcados também por essas construções. Dessa forma, serão valorizados, postos como modelos e evidenciados os corpos que mais se aproximam desse padrão, por isso diversos discursos e práticas discursivas são requeridos para reforçar as normas de gênero, fabricando sujeitos como normais e outros como anormais.

Os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, por isso aqueles que se desviam sofrem sanções reguladoras como discriminações e apelidos, conforme relato da professora Marta:

Porque meninos principalmente, assim, eles são muito preconceituosos quando você vê um outro menino que não quer seguir o sexo masculino deles, puxa mais pra o sexo feminino, então discrimina, eles botam apelido, eles criam... falta de respeito mesmo. (MARTA)

<sup>2</sup> Para Butler (2003, p. 38), gêneros inteligíveis “[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidades entre seu gênero, prática sexual e desejo”.

Esses apelidos não funcionam somente para dar um novo nome aqueles que se desviam da norma, mas como mecanismo de julgamento e classificação. Aqueles que estão no lugar inventado como normal e natural, exercem o poder de colocar os corpos desviantes em um lugar inferior, não legítimo, subordinado, aqueles que escapam da norma são “os outros”. Não é possível afirmar uma identidade natural, mas de subjetividades que são construídas a partir de práticas reiterativas, de uma tecnologia que buscam produzir corpos homogêneos. Entre proibições e afirmações, certo e errado, incentivos e desestímulos, reforço e silêncio os sujeitos vão se constituindo, mas nesses processos de poder surgem as resistências, pois nem sempre os corpos serão obedientes e atenderão prontamente a imposição da norma. Antes, darão seus contornos e mostrarão as possibilidades de escape.

Essas configurações podem ser observadas no espaço escolar, local no qual também se aprende sobre modos de ser homem e ser mulher, e os discursos alcançam, nomeiam, constroem pessoas e as tornam alvo de investimentos, de vigilância, de correções e de processos diversos de normalização no espaço escolar. No currículo investigado, surgem situações que podem ser problematizadas para pensar em pedagogias que constituem os/as alunos/as.

Não foi assim questão de situação problemas. Foi uma maneira de defendê-lo que eu chamei uma vez um garoto para ir ao quadro e você sabe a criança tinha aqueles trejeitos né? E, de repente começaram aquele... colocaram em questão... [...] Os colegas no caso, aí eu prontamente dei um para por aí... porque é importante pra nós professores de Matemática, de História, de Geografia, de Francês é o que ele possa dar, não é o que ele está sendo apresentado. Na maneira exterior e sim na maneira interior, que seria a capacidade dele em resolver. E aí até se aquietaram. (JÉSSICA)

Em cena existe um corpo que não se conforma com as normas, um corpo de “um garoto” que não é masculinizado. “Trejeitos” aqui se refere a construções que não são correspondentes ao sexo biológico, de desvios do que comumente é aprendido como próprios de homem, que deve ser uma postura marcada por passos firmes, punhos fortes, voz grossa, que enquadram e tornam possíveis subjetivar um corpo como visivelmente masculino. Através de construções como essa, aprende-se a olhar um corpo e identificar características que lhes são próprias ou não, essas construções, por certo interiorizadas pela turma na qual o aluno está inserido, fazem com que os/as alunos/as questionem a performance dissonante do corpo do colega.

Atitudes como essa de dar “um para por aí...”, ainda que haja uma intenção de proteger o aluno que é alvo das “brincadeiras”, refletem um silenciamento que dá voz à norma e a faz ser reiterada nesse espaço; pode-se perceber como, através de situações como essa, um modelo heteronormativo continua sendo evidenciado e precisa de outro para se manter como natural.

Mesmo não revelado de forma explícita, o “questionamento” dos alunos, relatado pela professora, pode se referir a brincadeiras, piadas ofensivas, apelidos, que funcionam como mecanismos de controle que buscam alcançar o corpo do menino e também reforçar a norma a ser seguida por todos os outros meninos que ali estavam, o poder disciplinar está sendo plenamente exercido nessa experiência, ele “[...] controla continuamente os mesmos que estão encarregados de controlar” (FOUCAULT, 2014b, p. 174). Quando os/as alunos/as questionam a performance do aluno que vai ao quadro, eles estão dizendo de sua performance também, pois aquele corpo alvo dos comentários naquela situação é visto como anormal e logo existe um que é normal, que deveria ser seguido e não é. Para Louro (2015a, p. 15):

O reconhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens.

O aluno que vai ao quadro passa a ser classificado como “o outro”, tomando como parâmetro e referência as performances que correspondem ao que é esperado para um corpo masculino. Dessa forma, os alunos que o classificam reconhecem como legítima e verdadeira as suas performances e isso não se dá de forma natural, eles também aprenderam como se comportar de tal forma e a entender que essa é a “verdadeira” maneira de meninos se comportarem, os gestos autorizados e as várias formas de expressão.

A fala da professora Marta também é perpassada por aprendizagens, pois ela diz que “[...] de longe você vê só homem e mulher, mas quando você conversa, você vê que tem algumas pessoas que seguem outras linhas diferente da nossa”. Aqui, é possível perceber que há uma designação que não é nomeada, mas estabelecida como modelo, e o que se diferencia dele é marcado e subjetivado como “outro”. Aqueles/as que se identificam como normais exercem o poder de se representar e representar o outro, isso significa que a identidade hegemônica é estabelecida nessa relação intrínseca em que

apresenta o diferente subalternizando sua performance e/ou silenciando-o. Louro (2015b, p. 43) considera que “[...] esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado”.

A construção de se perceber como normal é passada de forma minuciosa e é interiorizada por vezes de forma imperceptível, sendo possível afirmar que “[...] a norma não é simplesmente um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado” (FOUCAULT, 2001, p. 62). A norma aqui é legitimada por um exercício de poder em que ela se estabelece como verdade, a partir de um conjunto de discursos que a legitima e é deixado de lado o aspecto construtivo. Ela se estabelece como mecanismo para capturar todos os corpos a fim de que eles correspondam aos seus pressupostos, quando os/as alunos/as identificam traços de anormalidade no corpo do aluno que vai ao quadro, está também se afirmando como ele deveria ser, está se exercendo uma tentativa de coagir o menino a seguir os padrões desejados.

Os processos de normalização se atualizam, ganham formatos diversos, fazem com que a vigilância e o controle dos corpos não se restringem à sala de aula, mas se estendam a outros espaços. A técnica do poder não deve ser vista como centralizada, pois o que garante o reforço da norma são os detalhes, é a forma como ela alcança e penetra os corpos nas pequenas situações e nos desdobramentos. Assim, “[...] técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, que têm sua importância porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova ‘microfísica do poder’” (FOUCAULT, 2014b, 136). Aqui, a norma aparece no banheiro:

Teria apenas uma situação. Que o menino foi no banheiro e os meninos não queriam ele lá porque ele *tava* assim, como é que eu digo assim? É muito... Isso, trejeitos femininos. Trejeitos femininos, então eles não queriam que ele frequentasse o banheiro masculino. Então aí foi todo um trabalho pra poder parar com isso, e até que a escola mudou realmente, que antes os banheiros masculinos eram aqueles mictórios *né*? Então ela mudou realmente para colocar o banheiro com a portinha fechada pra não ter esse problema. Pra ele aceitar que o menino tinha que frequentar o banheiro masculino, já que ele na ficha, não tinha orientação para deixar frequentar o banheiro feminino. Ele é masculino vai *pro* banheiro masculino. Aí teve essa situação. (MARTA)

Alguns meninos que frequentam o banheiro masculino não autorizam que um aluno que tem “trejeitos” femininos frequente o mesmo espaço que eles, e solicitam que ele use o banheiro feminino. Corresponder à norma e apresentar atributos masculinos é

uma condição de ingresso naquele espaço, então o menino com performance feminina não pode ser considerado menino, por isso não tem autorização para usar o banheiro. A performance do menino, destoante ao que se fabricou como normal ao sexo masculino, faz com que os alunos o classifiquem como do sexo oposto, ele aqui é o “outro”, o que não deve ser considerado e conhecido como menino; na mesma direção é afirmado e concebido o que é um sujeito masculino e que pode frequentar aquele espaço. Mesmo que não seja possível dizer como o menino se percebia, pois ele não foi entrevistado, e, de acordo com a professora, não havia nenhuma solicitação do aluno para que ele pudesse ser tratado como do sexo feminino. O que é perceptível nessa situação é um processo de classificação e hierarquização, regida pela heteronormatividade, o que:

“[...] subjaz a ideia de um único modelo de masculinidade possível. Algo a ser conquistado pelos indivíduos masculinos, numa luta árdua por um título a ser defendido a cada momento da vida, sob a implacável vigilância de todos” (JUNQUEIRA, 2015, p. 228).

A subdivisão arquitetônica do banheiro feita pela escola foi uma estratégia para dar um lugar específico aos alunos que frequentavam aquele espaço. Assim, o aluno com “trejeitos femininos” pôde continuar utilizando o mesmo banheiro que os alunos supostamente com “trejeitos masculinos” e mais adequados à norma naquele espaço. Talvez a escola achou ser mais fácil mexer na arquitetura da escola do que na arquitetura curricular, assim, não há a necessidade de problematizar sobre construções de gênero, tornando mais viável e mais fácil reforçar a norma, construindo um espaço onde os corpos normalizados pudessem se sentir à vontade. Ainda assim, essa atitude da escola controla outras situações e diz da formação de corpos que se conformam à norma também.

Ainda que não seja possível afirmar nada a respeito do gênero ou da sexualidade do menino, pode-se problematizar como a heteronormatividade é um regime opressor para todos os sujeitos, até para aqueles/as que se afirmam como heterossexuais, pois insistentemente, sob o olhar do outro e o próprio olhar, eles têm que se mostrar perfeitamente masculinos. Quando os corpos ultrapassam as fronteiras de inteligibilidade de gênero, uma confusão entre gênero e sexualidade pode surgir, e, a partir dessa confusão, pode-se inferir que os meninos que são afeminados sejam homossexuais. Isso pode ser percebido através das narrativas abaixo:

Menino, aqui, pela manhã, tem dois que se declararam, tem outros que a gente não sabe dizer que são, mas têm todas as ferramentas. (MARCOS)

Então, lembro sim. Na verdade. Ele sempre foi um aluno muito expansivo, muito comunicativo, sempre deixou muito visível é... Digamos a opção sexual *né*? Nos trejeitos, na forma que ele falava, então a gente sabia que ele tinha uma tendência a gostar de meninos. Não é? (ROBERTA)

Ter “todas as ferramentas”, “trejeitos” não significa somente perceber traços femininos no corpo masculino que podem anunciar “uma tendência” a ser homossexual. É necessário pensar como a homossexualidade é constituída nesse espaço e que discursos são acionados para se entender homossexual masculino como sinônimo de “menino afeminado”. Pode-se problematizar, portanto, se alguns alunos têm todas as ferramentas e trejeitos que são referências para fabricá-los como homossexuais, e quais são as ferramentas e trejeitos que constroem o currículo heterossexual?

Dessa maneira, a performance é pensada como as pessoas são reconhecidas e nomeadas a partir dos atos reiterados ou não. Dessa forma, adquirir uma identidade não é algo que acontece de forma nata e/ou de uma vez por todas, mas sim uma construção interminável e regulada constantemente que traça fronteiras da normalidade. O corpo é investido pela cultura em que estratégias são acionadas para manter uma lógica binária assim:

O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 200)

Gênero passa a ser entendido como uma norma das regulações às quais os sujeitos são submetidos para que os corpos se aproximem o máximo e sejam coerentes com seus pressupostos. Para que esse projeto tenha êxito, a tecnologia de gênero acontece em vários espaços, em todo tempo, pois, desde o nascimento, os corpos são interpelados por discursos que pretendem normalizar o ser humano. A ciência, a televisão, os livros, o cinema e uma infinidade de artefatos culturais que perpassam as experiências constituem o currículo que ensinam modos adequados para formar homens e mulheres “de verdade”, atravessados/as pelas construções que, muitas vezes, os/as docentes percebem em seus/suas alunos/as, de modo que, ao olhar os corpos e as performances dos/das estudantes, olham na perspectiva de discursos normalizadores. Assim, ao problematizar as narrativas, não se julga o/a docente e sim evidencia os processos de subjetividades que a prática escolar exerce e quais discursos estão presentes na escola que a caracterizam como um espaço disciplinar.

A narração a seguir poderia ser mais uma típica cena escolar, já que se trata de uma aluna fazendo uma pergunta ao professor, porém provocou uma tensão. A cena foi narrada no momento da entrevista que aconteceu simultaneamente com um professor e uma professora, por isso traz-se a conversa:

Paulo: - Mas aí eu acho que é uma questão, que eles talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam. Pronto, uma aluna do 7º ano acabou de me dizer agora, ela me fez uma pergunta...

Pesquisador: - Qual foi a pergunta que ela perguntou?

Paulo: - “Professor você tem vontade beijar na boca de outro homem?”  
Eu disse: Não minha filha.

Sandra: - Olha só a pergunta que ela fez!

Paulo: - Aí eu perguntei a ela: “E você tem vontade de beijar na boca de outra mulher?” Ela disse, “não que eu gosto é de menino, mas se fosse pra beijar eu beijaria”. *Tá vendo?*

Ao perguntar se o professor já teria beijado na boca de outro homem, a aluna questionou a presumida, estável e supostamente clara heterossexualidade do professor, o qual, não imaginando que aquela pergunta pudesse ser feita, surpreendeu-se e devolveu a mesma pergunta, achando, por certo, que pudesse inibir o comportamento da aluna, mas ela o desestabiliza ainda mais ao responder “não que eu gosto é de menino, mas se fosse pra beijar eu beijaria”. O diálogo que também assustou a professora Sandra demonstra como a heterossexualidade é percebida como norma, que somente a suposição de já ter beijado outro homem provoca o professor. O processo de heterossexualidade acontece de forma mais explícita com os homens, tendo em vista as vigilâncias que, desde cedo, são direcionadas aos meninos e impedem que abraços, toques e também o beijo entre homens seja uma prática de regulação constante na cultura dominante, para garantir o êxito do projeto da heterossexualidade, tornando-se necessário “[...] afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade” (LOURO, 2009, p. 92). O suposto beijo que poderia ter acontecido tornaria frágil a sua heterossexualidade e logo o afastaria da norma, dessa forma foi necessário fortalecer o discurso da heterossexualidade, afirmando que, de fato, o beijo nunca aconteceu.

Mas, ao contrário de assumir uma posição fixa e estável, a menina prefere transitar, dizer que gosta de meninos, mas a possibilidade de beijar a menina é algo que ela pode experimentar sem culpa, sem receio a coloca entre fronteiras, o que é algo inconcebível para a noção de uma única possibilidade de expressão sexual que perpassa pela narrativa do professor, então ele também nos questiona: “*Tá vendo?*” Ou seja, é como

se estivesse perguntando “isso é possível?” ou mesmo “como pode uma menina querer beijar um menino e uma menina também?” Para Louro (2015b, p. 89):

Aqueles ou aquelas que transgridem as fronteiras de gênero e sexualidade, que as atravessam ou que, de algum modo, embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios são marcados como sujeitos diferentes e desviantes.

A suposição de uma prática considerada subversiva desafia a norma naquele espaço, de forma que pensar pelo viés da multiplicidade é algo que pode assustar, ao mesmo tempo provoca a pensar na necessidade de enquadramentos aos quais os sujeitos são submetidos para assumir uma posição, um lugar e nele ficar, sem a menor possibilidade de percorrer outros territórios, viver outras realidades, desejar, sentir de outra maneira, sem precisar dizer que esse será pra sempre o modo predominante de viver. A atitude da aluna possibilita pensar para além das polaridades, nos sujeitos que não se identificam nesse regime dicotômico, de que pode ser “[...] sugestivo que se problematize o estatuto da ‘verdade’ da dicotomia heterossexualidade/homossexualidade como a categoria explicativa da sociedade contemporânea” (LOURO, 2009, p. 93).

Quando Paulo diz que os alunos “Talvez estejam distorcendo e exacerbando a coisa. E aí pode ser que eles nem tenham essa opção sexual, mas façam”, mais uma vez há um pressuposto de que todos naquele espaço sejam heterossexuais e estejam experimentando formas de desejo diferente, como algo passageiro. Para Britzman, esse é um dos mitos que sustenta a heterossexualidade como norma, que “[...] diz respeito de que os/as adolescentes são demasiados jovens para serem identificados/as como gays ou lésbicas” (BRITZMAN, 1996, p. 80). Dessa forma, pretende-se esconder a homossexualidade do currículo e reafirmar a heterossexualidade como única modalidade de desejo possível. Através de práticas como essa é possível afirmar que “[...] ocultar a sua homossexualidade quando já se pressupõe que ela não existe pode ser a resposta mais razoável à hostilidade estatal e à hostilidade generalizada contra as homossexualidades” (BRITZMAN, 1996, p. 83). Os mecanismos de controle e enquadramento são postos em prática para que todos/as se aproximem da norma, para que um modelo de masculinidade e feminilidade seja correspondido. Nesse projeto da heteronormatividade, alguns docentes tornam-se agentes de normalização ao pôr em prática os discursos da heteronormatividade. Por vezes, isso acontece de forma explícita e é revelado pelos/as próprios/as docentes:

Porque pelo fato da sexualidade ele começava com aquele “auê, auê” com o professor, que outro não começaria daquele jeito porque já sabia

como era enquadrado e precisei enquadrar, o primeiro nunca precisei enquadrar mas esse último, eu tive que enquadrar. (GABRIELA)

Talvez o “auê, auê”, ao qual ela se refere, diga respeito à performance dos alunos que não são heterossexuais, nem meninos masculinizados, assim as atitudes deles merecem enquadramento. Ao dizer que precisou enquadrar, nota-se que alguns indivíduos se percebem como aquele/a que está devidamente enquadrado/a, e, nesse sentido, pode exercer a autoridade de corrigir o outro. Atitudes como essa, em que sujeitos produzem tais enquadramentos são “[...] um gesto ritual por meio do qual seu alvo é desqualificado ao mesmo tempo em que seu enunciador procura se mostrar como um indivíduo perfeitamente adequado às normas de gênero” (JUNQUEIRA, 2010, p. 215). Assim, aqueles/as que rompem com os pressupostos da normalidade tornam-se alvo de pedagogias para adequá-los e adequá-las naquele espaço.

Os alunos são subjetivados pelas construções pedagógicas que criam as normas, como ocorreu com o primeiro aluno que Gabriela cita na narrativa: “outro não começaria daquele jeito porque já sabia como era enquadrado”, o aluno constrói saberes nesse espaço, passa a compreender como deve e como não deve se comportar, quais atitudes são bem recebidas e quais não são. Então ele passa a se controlar, a se vigiar, a não agir confrontando a norma e sim conforme comandos de um discurso regulador. Nessa tecnologia agem modos de sujeição, ou seja, a “[...] maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com essa regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática” (FOUCAULT, 1998, p. 26). Esse aluno, por certo deverá agir como os demais alunos heterossexuais e masculinizados, uma vez que as performances que se distanciem dessas características devem ser deixadas para outro espaço, ali todos/as devem se manter próximos dessas regras.

Os enquadramentos não são um fardo carregado somente pelos meninos homossexuais com trejeitos femininos, todos sofrem por ter que corresponder o tempo inteiro ao projeto da heteronormatividade, e, para isso, são obrigados a gostar de cores que talvez não sejam sua cor preferida, a participar de rodas de conversa com grupos que os quais talvez não haja identificação, a frequentar espaços que não gostariam, a fazer afirmações que não condizem com sua identidade, a controlar os gestos, caminhar, entonação da voz, tudo para agradar e reiterar a hegemonia da heteronormatividade. Considerando processos como esse, de vigilância, controle e correção de indivíduos sobre os outros e sobre si mesmo, pode-se afirmar que a escola funciona como “[...] um dos

principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade se quer” (MISKOLCI, 2012, p. 18, 19).

## Conclusão

A partir dos dados dessa pesquisa, foi observado que a heteronormatividade atua seguindo a ideia sexo-gênero-sexualidade, os corpos que desobedecem a essa sequência provocam um embaralhamento nas concepções de gênero e sexualidade. Além disso, os indivíduos que desobedecem a esse pressuposto são produzidos como anormais. Os sujeitos que são valorizados, postos como modelo e evidenciados são aqueles que seguem essa tríade. Todos os corpos são insistentemente investidos e regulados para se tornarem inteligíveis, ou seja, corresponder a essas prescrições.

A heterossexualidade compulsória surge como parâmetro definidor dos indivíduos, assim aqueles/as que não seguem seu regime são vítimas de correção e violência. Os corpos e as sexualidades são submetidos a processos de enquadramentos e normalização, através de disciplina e controle.

O currículo age como mecanismo de subjetivação, ensinando modos esperados de comportamento, investindo, atualizando e reforçando algumas “verdades”. Assim são esperados e investe-se em comportamentos masculinizados para corpos marcados por um pênis e comportamentos femininos para corpos com vagina. Os sujeitos são insistentemente investidos e regulados por essas demarcações, por isso aqueles que se desviam sofrem sanções reguladoras como discriminações e apelidos. A arquitetura e a rotina escolar são utilizadas como ferramentas para garantir o sucesso do projeto heteronormativo.

Mas o currículo também é um lugar de resistências, onde essas “verdades” são corrompidas e rejeitadas. Marcado pela previsibilidade, o currículo é também um lugar de escape e de constante (re)invenção. Entende-se que os corpos subversivos podem desencadear processos de liberdade no currículo, para mostrar outras possibilidades, para denunciar o caráter opressor da heteronormatividade e seu desejo em produzir corpos obedientes e regulados ao seu discurso.

## Referências

ANDRADE, S. S.. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BRITZMAN, D.. O que é esta coisa chamada amor – identidade homossexual, educação e currículo. Trad. T. T. Silva, **Educação e Realidade**, v. 21 (1), jan./jun. 1996, p. 71-96.

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

CAETANO, M. R. V.. Gênero e sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares. 2011 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.

FOUCAULT, M.. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1998.

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

FOUCAULT, M.. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**; 42 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014b.

HALL, S.. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 1997.

HALL, S.. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JUNQUEIRA, R. D.. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2, Set/2009-Mar./2010, p. 208-230.

JUNQUEIRA, R. D.. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais. Pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 4, N. 2 – ago./dez. 2015, p. 221-239.

LOURO, G. L.. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009.

LOURO, G. L.. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015a. p. 7-34.

LOURO, G. L.. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed.; 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2015b.

MATTELART, A.. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MISKOLCI, R.. **Teoria queer**: Um aprendizado pelas diferenças. Autêntica. Belo Horizonte. 2012

OLESEN, V. L.. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARAÍSO, M. A.. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, T. T.. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

VEIGA-NETO, A.. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## ROMPER BINÁRIOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE: ENSAIAR UMA EDUCAÇÃO NÃO-BINÁRIA

Roney Polato de CASTRO<sup>1</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

roneypolato@gmail.com

Neilton dos REIS<sup>2</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora

neilton.dreis@gmail.com

**Resumo:** *O texto ensaia possibilidades de pensar a educação escolar e a formação docente como instâncias de produção de significados sobre os gêneros e as sexualidades, buscando problematizar um pressuposto: as oposições binárias. De que modos os processos educativos-formativos produzem e reforçam binarismos de gênero e sexualidades? Quais os efeitos do pensamento binário e de que modos os currículos e as práticas escolares se organizam a partir dele? Poderíamos ensaiar pensamentos não-binários em educação? Suspeitamos de que os binarismos produzem e reforçam relações de poder que enquadram e hierarquizam sujeitos e práticas. Dialogando com teorizações e estudos contemporâneos, tomamos a educação como campo de produção de experiências, tendo como referência o pensamento queer e os estudos pós-críticos como mote para pensar outras práticas, rompendo fronteiras, suspeitando de verdades embasadas em campos discursivos como as ciências biológicas e as religiões, pluralizando processos identitários.*

**Palavras-chave:** *educação; pensamento não-binário; gêneros; sexualidades; pensamento queer.*

**Abstract:** *The text rehearses possibilities for thinking school education and teaching formation as instances of production of meanings about genders and sexualities searching to problematize an assumption: binary oppositions. What modes do educational-formative processes produce and strengthen binarisms of gender and sexualities? What are the effects of binary thought and how curriculum and school practices are organized from it? Could we rehearse non-binary thoughts in education? We suspect that binarisms produce and strengthens power relations that frame and hierarchize subjects and practices. Arguing with theorizations and contemporary studies we take education as a field of experience production, with reference to queer thoughts and post-critical studies as a motto for thinking about other practices, breaking boundaries, suspecting truths based on discursive fields such as biological sciences and religion, pluralizing identity processes.*

**Keywords:** *education; non-binary thought; genders; sexualities; queer thought.*

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integra o GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade.

<sup>2</sup> Licenciado em Ciências Biológicas (UFRRJ) e Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integra o GESED - grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade.

**Canção**

(Federico García Lorca)

Pelos ramos do loureiro  
vão duas pombas escuras.  
Uma era o sol,  
a outra, a lua.  
Vizinhas, disse-lhes,  
onde está minha sepultura?  
Em minha cauda, disse o sol.  
Em minha garganta, disse a lua.  
E eu que estava caminhando  
com terra pela cintura  
vi duas águias de mármore  
e uma rapariga desnuda.  
Uma era a outra  
e a rapariga era nenhuma.  
Aguiazinhas, disse-lhes,  
onde está minha sepultura?  
Em minha cauda, disse o sol.  
Em minha garganta, disse a lua.  
Pelos ramos da cerejeira  
vi duas pombas desnudas  
uma era a outra,  
e as duas eram nenhuma.

Apropriamo-nos do jogo das metáforas do imaginário de García Lorca, pois sua poesia transgride, sutilmente, uma das lógicas que organiza a metafísica ocidental: o pensamento organizado em binários oposicionais. As pombas do poeta se ligam em cauda e garganta, ambas berço da sepultura do caminhante (o que se põe em movimento). Esse, que transita em seus questionamentos, tem sua sepultura estabelecida, ao que parece, no determinismo de um binário: a noite ou o dia. Porém, a cauda do dia mantém uma relação íntima com a garganta da noite, tão íntima que se mistura e enlaça um mesmo fim sepulcral. Águias e pombas se confundem, bem como dia e noite, a tal ponto que *uma era outra, e as duas eram nenhuma*. Ser tão si, quanto o outro. Não ser coisa alguma. Ser muitas coisas. As desterritorializações das identidades são a rapariga desnuda, a sepultura, as aves que se estendem pelos ramos de loureiro e cerejeira do tempo.

É no âmbito das simplicidades das experiências que escapam da noite e do dia, mas que se fundem entre a cauda de uma e a garganta de outra, que este trabalho se movimenta.

É a dúvida do lugar (ou não-lugar) da sepultura que motiva o caminhar desse texto. Para tal, é necessário imergir nessas metáforas, compreendê-las e então potencializá-las para se debruçar sobre as desconstruções dos binarismos, a construção da diferença e da não-binaridade.

Este texto parte de estudos e pesquisas em educação que se aliam às perspectivas pós-críticas para pensar e ensaiar discussões em torno das relações de gêneros e sexualidades. Educação, gêneros, sexualidades como constitutivos de sujeitos e subjetividades, atravessados pela linguagem, pelo poder, pela cultura. Ensaiai possibilidades de pensar processos pedagógicos não-binários na educação que produz sujeitos de gêneros e de sexualidades. Sentimo-nos inquietados com as potencialidades que os estudos pós-críticos anunciam para pensar a educação escolar e as lógicas binárias que a organizam. Se tal organização dualista e oposicional é uma herança ocidental (BUTLER, 2003; HERMANN, 2014; DERRIDA, 2001), espera-se que ela se inscreva por entre e através de todas as instituições, discursos, dispositivos que se construíram no ocidente. Assim, pensar os binarismos da/na escola não poderia se resumir a pensá-los apenas na perspectiva dos gêneros e sexualidades.

Este texto também se configura pelas provocações de uma pesquisa de mestrado em construção, que investe na potencialidade de encontrar com sujeitos que se autoidentificam como não-binários no que diz respeito às suas expressões e performances de gênero. Foram três os sujeitos que encontramos e que conversamos em dois encontros individuais com cada um. Para o primeiro encontro discutimos as linhas de fuga da não-binaridade que permeiam as questões de gênero; para o segundo, nos debruçamos sobre os currículos (escolares e não-escolares) que foram ao/de encontro com as experiências não-binárias. São narrativas dos segundos encontros que trazemos para essa argumentação. Assim, perpassamos por algumas imersões no ‘chão da escola’ – *com terra pela cintura* – através das narrativas dessas pessoas que ali caminham ou caminharam. Interessa-nos problematizar identidades que se colocam como a rapariga desnuda, de local sepulcral, de dia e noite que se enlaçam. Para tal, (re)corremos ao campo teórico dos estudos pós-críticos que têm lançado mão das desnaturalizações dos binários que constituem os sujeitos.

Com Jacques Derrida (2001), no diálogo que constrói em *Posições*, nos atentamos aos perigos de encarar dia e noite como pares que não se inserem em um sistema de significação e violências. Assim, e seguindo uma perspectiva foucaultiana de produção

que se propõe experiência, investimos em pistas sobre a constituição dos binarismos e seus perigos na educação e ensaiamos pensar espaços que a escola tem costumado ignorar, silenciando-os. Os lugares que apontamos são aqueles que estão entre a sala de aula e os muros da escola – que são escola, mas não são aula; que estão entre as experiências do aprendizado “científico e legitimado” e as “badernas” – que são currículo, mas constantemente deslegitimados; estão entre os/as docentes “experientes e portadores da verdade” e os/as discentes “imatuross e inocentes”; entre a segurança e clareza do dia e os perigos e obscuridades da noite.

### Problematizando binarismos na educação

Jacques Derrida (2001), em entrevista a Jean-Louis Houdebine e Guy Scarpetta, retoma algumas de suas ideias e as confronta entre si e com outros pensadores, principalmente Hegel. Durante todo o texto, a discussão da *differance* é bem marcada e os olhares para os binarismos são advogados para que não se perca o foco de enxergá-los como um sistema de violência, de forma que exista uma *fase de inversão*, que permita (re)pensar os papéis de opressores e oprimidos que estão sendo constantemente produzidos.

Insisto muito e incessantemente na necessidade dessa fase de inversão que se pode, talvez, muito rapidamente, buscar desacreditar. Fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente, logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia. Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva e subordinante da oposição. Significa, pois, passar muito rapidamente – sem manter qualquer controle sobre a oposição anterior – a uma *neutralização* que, *praticamente*, deixaria intacto o campo anterior, privando-se de todos os meios de aí *intervir* efetivamente. Sabe-se quais tem sido, sempre, os efeitos práticos (em particular, políticos) de passagens que saltam *imediatamente* para *além* das oposições, bem como das constatações feitas do simples *nem isso/nem aquilo*. (DERRIDA, 2001, p. 48, *grifos do autor*).

Estabelecer binários é, portanto, uma operação de poder. Os termos dessas oposições não são simplesmente dispostos numa simetria, ao contrário, tais oposições

carregam consigo assimetrias que implicam hierarquias. Silvia Duschatzky e Carlos Skliar (2011) associam a invenção das lógicas binárias à produção de “componentes negativos” das relações culturais: “marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro etc.”, ou seja, as oposições binárias inventadas pela Modernidade “sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa” (p. 123). Tal como Derrida (2001) nos provoca: não se trata de uma coexistência pacífica, mas de uma hierarquia violenta, já que produz subordinações e reitera noções de normalidade e ordenamento. Assim, a desconstrução implica em visibilizar os modos como se dão os processos de atribuição das diferenças como operações de poder.

Guacira Louro (2003) explicita as proposições de Derrida sobre o pensamento moderno, marcado pelo “jogo das dicotomias”, no qual dois pólos diferem e se opõem, como se cada um fosse uno, homogêneo, idêntico a si mesmo. Além disso, a lógica dicotômica marca uma pretensa superioridade do primeiro termo, produzindo as hierarquias. A proposta de desconstrução das dicotomias implicaria na problematização da constituição de cada pólo, “demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido” (p. 31). Como argumenta a autora, essa pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento, já que a desconstrução “faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita.” (p. 32).

Duschatzky e Skliar (2011) chamam a atenção para a lógica binária como relação, ou seja, o “outro” termo aponta para as ansiedades, contradições e irracionalidades do primeiro, portanto, “representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém, projetado para fora de si mesmo” (p. 123). Portanto, o “outro” é necessário como forma de justificar o que somos, nossas leis, instituições, regras, discursos e práticas. O “outro” é necessário para que se possa “nomear a barbárie, a heresia, a mendicância etc. e para não sermos, nós mesmos, bárbaros, hereges, mendigos” (p. 124). Essa lógica habita o campo da educação, povoado de oposições entre, de um lado, o desejável e legítimo, e de outro, o ilegítimo. Como argumenta Najda Hermann

(2014), ao apontar uma perspectiva questionadora das potencialidades do espaço educacional para ampliar as discussões em torno do convívio entre as diferenças:

Profundamente influenciada pelos dualismos presentes nessa herança [da metafísica ocidental], tais como corpo e alma, civilização e barbárie, razão e desrazão, a educação tende a ver o outro como tudo o que se opõe às idealizações: o bárbaro, o selvagem, o infiel. Transpõe, tanto para o cotidiano como para o âmbito das especialidades científicas e também para o âmbito cultural, o peso interpretativo dessas oposições e identifica o educando como o desviado, o desadaptado, o desobediente, o hiperativo etc. (HERMANN 2014, p. 479).

Seguindo o que propõe Hermann (2014), a apropriação das ideias de Derrida para a educação implica analisar esse campo e a própria “teoria educacional” como lugar dos binarismos caros à tradição do pensamento filosófico ocidental: libertação/opressão, teoria/prática, racional/irracional, saber/ignorância entre tantos outros. Assim, quando dirigimos nossa atenção para a escola, entendemos que ao instituir alguns sujeitos como propriamente detentores do saber e da verdade (comumente docentes), ela constituiria outros sujeitos como incapacitados (discentes); ao instituir um ambiente próprio para o aprendizado (comumente a sala de aula), ela instituiria tantos outros como nulos e impróprios (fora das salas e fora dos muros da escola); ao instituir uma ordem, ela enquadra e classifica os/as desajustados/as e desobedientes; ao privilegiar as experiências previstas em seus planejamentos, currículos, pedagogias, ela pode conferir inutilidade àquelas que não foram antes classificadas como relevantes.

Tomemos a oposição adequado/inadequado para questionar a construção de currículos e saberes escolares ‘disciplinados’ ou ‘disciplinarizados’. Em conversas com professoras de Ciências e Biologia, estudantes da Educação Básica e a partir de narrativas de estudantes de licenciatura em experiências de estágios nas escolas, ouvimos críticas e desconfortos em relação a certos saberes que chegam às salas de aula, no que se refere aos desejos, prazeres e práticas sexuais. O saber das experiências sexuais, prazerosas ou não, aqueles que se produzem com os artefatos culturais, especialmente filmes pornô e imagens que circulam pelos celulares e pelos demais aparelhos com acesso à Internet, são encarados como um saber ‘*sujo*’ (para operar com palavras das/os próprias/os estudantes), um saber aparentemente inválido para a sala de aula e para um currículo escolar. Nas práticas intituladas de “educação sexual”, os saberes das experiências de estudantes não-heterossexuais são, frequentemente, silenciados, pois poderiam ‘despertar’ outras/os

estudantes para práticas, desejos e prazeres *'inadequados'*. Entre experiências e saberes higienizados e adequados ou sujos e inadequados, as oposições instauram hierarquias entre saberes, sujeitos, subjetividades, gêneros e sexualidades.

A oposição entre *'saberes sujos e limpos'* nos interessa também para pensar em outro exemplo. Não é raro ouvir de opositoras/es à inclusão das abordagens de gênero e sexualidade nas escolas que *"estão querendo ensinar estudantes a transar"*. A partir do campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, nosso argumento é que os objetivos dessas abordagens não incluem tal ensinamento. Certamente outras instâncias se encarregarão dele e a escola poderá, talvez, problematizá-los. Queremos pensar nesse entendimento de que os saberes sobre as relações sexuais (para além dos *'coitos reprodutivos'* presentes nos enunciados de *'educação sexual'*) não são válidos para o contexto escolar. Os saberes escolares, transpostos e refeitos a partir dos conhecimentos historicamente *'acumulados'*, vêm sendo, com esses processos, selecionados, disciplinados e hierarquizados: existiriam saberes *'limpos'*, adequados para a sala de aula, e saberes *'sujos'*, que devem habitar outros contextos, fora do ordenamento escolar, apesar de insistirem em se fazer presentes. Para Julia Varela (2010), a instituição de *"saberes disciplinares e disciplinarização dos sujeitos são as duas faces de um processo que atravessa o conjunto da organização escolar"* (p. 94). Nesse sentido, além da produção de um binário que permite ou recusa saberes (e também os transforma para torná-los *'aceitáveis'*), são produzidos, na mesma lógica, sujeitos adequados e inadequados. Porém, tal oposição não teria como objetivo impedir a existência dos saberes *'outros'* – *'sujos'*, *'inadequados'*, pois estes são necessários para que os *'limpos'* reafirmem-se como tal. Lembrando Duschatzky e Skliar (2011), os *"outros"* são fundamentais para que a normalidade e a ordem se estabeleçam, para que se possa justificá-las.

Considerando as oposições binárias que habitam as escolas, produzindo hierarquias e subalternizando sujeitos e saberes, sustentadas por jogos de poder – incluir/excluir, educar/vigiar/disciplinar/punir – nossas análises vão ao encontro do que dizem Roger Deacon e Ben Parker (2010): *"a generalização da normalização opera através da criação de anormalidades que ela [a educação], então, deve tratar e reformar"* (p. 105). Assim, os mecanismos institucionalizados da escola, organizados com uma lógica binária, podem produzir espaços e sujeitos incapacitados, inadequados e insignificantes, justificando violências. A partir desses argumentos, nos voltamos para pensar os binarismos que organizam, especificamente, a constituição dos gêneros e das sexualidades.

## Problematizando binarismos de gênero e sexualidade

Os binários de gênero e sexualidade vêm, historicamente, organizando os modos de pensar o lugar dos sujeitos nas sociedades ocidentais. Masculino ou feminino, homem ou mulher, heterossexual ou homossexual são oposições que embasam muitos dos modos de pensar os sujeitos, as instituições, as políticas e práticas socioculturais. Como argumenta Berenice Bento (2008), a vinculação dos comportamentos ao sexo e do gênero às genitálias, ou seja, o feminino definido pela presença de vagina e o masculino pelo pênis, remonta ao século XIX.

O sistema binário (masculino versus feminino) produz e reproduz a ideia de que o gênero reflete, espelha o sexo e que todas as outras esferas constitutivas do sujeito estão amarradas a essa determinação inicial: a natureza constrói a sexualidade e posiciona os corpos de acordo com as supostas disposições naturais. (BENTO, 2008, p. 17).

Até meados do século XVII, imperava uma interpretação isomórfica sobre os corpos, ou seja, existiria apenas um corpo (uma anatomia) e dois gêneros. Até então, as diferenças anatômicas e fisiológicas visíveis entre os sexos não eram politicamente importantes. A ascensão dos discursos científicos nos séculos XVIII e XIX contribuirá sobremaneira para que as diferenças biológicas entre homens e mulheres se tornem fundamentais para explicar a ordem moral e social. Se no isomorfismo a mulher era “um homem invertido”, a partir do século XIX passa a vigorar uma discursividade dimórfica: estabelecidas as distinções anatômicas e fisiológicas entre homens e mulheres, a organização social deveria, assim, “ser ditada e orientada pela natureza. Nada se poderia fazer contra o império da natureza a não ser render-se a ela.” (BENTO, 2008, p. 31). A naturalização do sexo como fundamento das desigualdades sociais será questionada pelos estudos feministas a partir de meados dos anos de 1970. Era preciso demonstrar, como aponta Guacira Louro (2003),

que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e

mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (p. 21).

Nesse contexto, o conceito de gênero surge como forma de rejeitar o determinismo biológico implícito nos termos sexo e diferença sexual. Pretendia-se, como argumenta Louro (2003), enfatizar “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.” (p. 22). No entanto, com a compreensão de que o gênero diz dos significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, as proposições feministas produzirão outra distinção: sexo/gênero. Como analisa Judith Butler (2003), tal distinção sugere “uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos.” (p. 24). Desse modo, investe-se na oposição entre sexo como elemento da natureza, algo aparentemente não problemático, e gênero como elemento da cultura. Butler (2003) nos convida à discussão, investindo na ideia de que essa oposição encerra a crença de que o gênero reflete o sexo. Para a autora, o sexo é tão culturalmente construído quanto o gênero: “a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (p. 25).

Berenice Bento (2014) chama a atenção para o fato de que, inicialmente, os estudos de gênero operavam a partir de uma perspectiva oposicional/binária, tomando a condição biológica como universal, na qual o corpo é pensado “como uma folha em branco, esperando o carimbo da cultura” (p. 83). Posteriormente, ao longo da década de 1990, outros estudos apontaram para uma perspectiva relacional, a partir da qual masculino e feminino se constroem relacionalmente, não em oposição. Embora aponte para uma relação, esses estudos ainda mantêm um pensamento, de certo modo, binário para os gêneros sexualidades. Com isso, as multiplicidades podem ser invisibilizadas e os sujeitos que não se enquadram nas formas dicotômicas são ignorados ou negados. Sobretudo, romper as dicotomias de gênero poderá, como propõe Louro (2003), abalar o “caráter heterossexual” enraizado no conceito de gênero.

Joan Scott (1995), em suas análises sobre a formulação do conceito de gênero, convida-nos a uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária que caracteriza os termos da dicotomia masculino-feminino. Utilizando a definição de desconstrução de Jacques Derrida, a historiadora norte-americana propõe analisar as formas pelas quais essas oposições binárias operam, de modo a reverter e deslocar as construções hierárquicas estabelecidas. Como argumenta Louro (2003), Scott e outras estudiosas feministas ligadas às teorizações pós-críticas, observam que as sociedades se

organizam a partir de um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros, concebendo homem e mulher como pólos que se relacionam numa lógica de dominação/submissão. A desconstrução da polaridade rígida dos gêneros implicaria observar

que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras). (LOURO, 2003, p. 32).

Mais recentemente, os estudos de gênero e sexualidade incorporaram a perspectiva de analíticas *queer*, a partir da ideia do múltiplo, da desnaturalização e da legitimidade das “sexualidades divergentes” (BENTO, 2014, p. 95). A política *queer* coloca-se contra a normalização, opõe-se à heteronormatividade e subverte as políticas identitárias. O *queer*, como aponta Guacira Louro (2004), relaciona-se ao estranhamento, à contestação, ao que está fora do centro. Certamente, os binários serão alvo dessa política subversiva, entre elas a oposição binária heterossexual/homossexual, responsável pela reiteração de hierarquias e exclusão das multiplicidades, “compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos.” (p. 46).

As analíticas *queer* também recairão sobre a distinção sexo/gênero e sobre a premissa que impõe um sexo determinando um gênero, que por sua vez induz a uma forma de desejo. Essa sequência afirma e repete uma norma, “apostando numa lógica binária pela qual o corpo, identificado como macho ou fêmea, determina o gênero (um de dois gêneros possíveis: masculino ou feminino) e leva a uma forma de desejo (especificamente, o desejo dirigido ao sexo/gênero oposto).” (p. 80). Sob a ótica *queer*, essa sequência, tida como natural e incontestável, pode ser subvertida, desviada, desafiada. Há investimentos sutis e continuados para que ela funcione, desde os primeiros momentos da existência. Como argumenta Louro (2004) a afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminilização, algo como um “trabalho pedagógico contínuo, repetitivo e interminável”, que “é posto em ação para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade ‘legítimos’.” (p. 16).

Ao problematizar a sequência sexo-gênero-sexualidade, os estudos *queer* atentam-se para as experiências de abjeção produzidas quando os sujeitos escapam da norma cis-

heterossexual, provocando descontinuidades e brechas e, portanto, constituindo-se como uma ameaça à ordem social e política. Porém, mesmo considerados estranhos ou anormais, os sujeitos marginalizados continuam necessários para delimitar a centralidade da norma. A lógica binária que sustenta essa ordem torna impensáveis as multiplicidades sexuais e de gêneros. “O *queer*, portanto, [...] é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha de abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo” (MISKOLCI, 2012, p. 25).

É a partir da perspectiva *queer* que escolhemos nos debruçar sobre as narrativas escolares que dizem das diferenças ao binário de gênero. Apostamos que as destabilizações que essas narrativas podem produzir no ‘chão da escola’ indicam um movimento de experienciar a política *queer*. As hierarquias constituídas pela lógica binária parecem se diluir em multiplicidades e em jogos de poder, imbricadas em negociações de prazer e de desconforto. (Re)pensar as construções de gênero e sexualidade nos espaços escolares, nessa perspectiva, pode ser colocar em suspensão todas as práticas que vêm (re)construindo qualquer binarismo.

### **Pensando as (não)binaridades de gênero e sexualidade na escola**

Muitos dos espaços e práticas escolares, como já sinalizados, apontam para uma matriz de normas de gênero binária: na separação de banheiros, na organização de estudantes (especialmente nas séries iniciais) em filas, em alguns momentos da disciplina de Educação Física, a distribuição de brinquedos, entre outros exemplos, podemos observar a construção das identidades femininas ou masculinas. Em outras palavras, é também na escola que aprenderemos a *ser mulher* ou *ser homem*. Nesse sentido, acreditamos que pensar as linhas de fuga na não-binaridade de gênero e sexualidade dentro da escola pode ser um caminhar em direção à transgressão da lógica ocidental dentro de uma das instituições que mais a reforça.

Neste momento, tomaremos as narrativas que pessoas autoidentificada como não-binárias em relação aos gêneros para pensar essas construções escolares. Nenhuma das pessoas que narraram suas experiências no âmbito da pesquisa frequentou a escola tendo como identificação a não-binaridade de gênero. Entretanto, o processo de diferenciação e desconforto com o binário de gênero já eram sentidos, bem como alguns rompimentos

com a heteronormatividade. As narrativas de Irene e Nicholas<sup>3</sup> indicam algumas pistas para pensar a escola em contato com as temáticas de sexualidade e de gênero e, ainda, as desestabilizações quando essa temática diz da diferença ao binário.

**Nicholas:** *Esses temas apareciam, mas não sentia que era algo relevante. Algo que mudasse o relacionamento com as pessoas. Aquela escola era maravilhosa pra você se assumir. Ninguém virava e apontava e “ah, viadinho”, sabe? Todo mundo respeitava e continuava conversando contigo da mesma forma. Pelo menos na minha série era assim. Não tinha caso de pessoas trans. Mas eu imagino que seria mais de boas que em outras escolas. Tinha muita lésbica, muito gay e muito bi. Era uma escola maravilhosa. Não era falado, a gente não falava muito sobre, porque parecia que naquela escola todos eram iguais, sabe?! Era um lugar tranquilo. Aula nunca teve. De sexualidade, não. De gênero, também não. Biologia vira e fala: “pepeca e pipi”. E só isso. Não tinha essa coisa de identidade de gênero. Não, nunca foi falado.*

**Pesquisador:** *E como você acha que seria se tivesse uma pessoa não-binária na sua escola?*

**Nicholas:** *Eu acho que todo mundo ia ficar muito curioso. Querendo saber o que é. Tem gente que ia achar estranho. Tem gente que ia fazer umas perguntas bestas. Mas, eu acho que ia trazer muita curiosidade. Pra saber o que é, porque não se sabe.*

**Pesquisador:** *E como você acha que a instituição ia lidar?*

**Nicholas:** *Ah, ia ignorar. Como sempre ignorou. Lá era de boas por causa dos alunos, porque a instituição nunca fez nada.*

A narrativa de Nicholas não aponta para transgressões à matriz binária de gênero e sexualidade, ainda que a escola lhe tenha sido um lugar confortável. As aulas de Biologia se fazem exemplos recorrentes para dizer tanto da forma que as temáticas de corpo, gênero e sexualidade estão geralmente dispostas no currículo programado para a sala de aula, quanto da perspectiva de trabalho: “pepeca e pipi”. De acordo com Lorenzo Bernini (2011, p. 19), essa forma binária de pensar o gênero tem raízes no determinismo da ciência moderna, na qual variações da estrutura sexual macho ou fêmea são tidas como existências “contranatureza”. Para ele, essas existências são estabelecidas como desviantes. Assim, o sentimento de Nicholas que a não-binaridade de gênero naquele espaço escolar poderia provocar estranheza e curiosidade parece estar associado ao sentimento do ser desviante, exótico e potencialmente abjeto – aquilo que “incomoda a

<sup>3</sup> Nomes fictícios escolhidos pelas próprias pessoas no momento dos encontros.

ordem [binária], coloca em xeque sua aspiração à pureza e, portanto, a ameaça com os contatos e as trocas” (MISKOLCI, 2014, p. 23).

Outro ponto a pensar é que Nicholas indica para uma experiência de prazer dentro da escola. Tal experiência é associada ao comportamento de estudantes frente às diferenças sexuais. Rita Radl-Philipp (2014, p. 52) lança olhar a esse ponto chamando à atenção para o papel das alunas e alunos nas ações educativas. Pensamos ser injusto e incoerente pensar esses indivíduos como sujeitos passivos, que apenas incorporam conceitos rígidos e pré-estabelecidos. Eles, ao contrário, constituem a socialização escolar ativamente, interferindo na sua dinâmica e dando formatos novos e característicos para aquela geração. As atividades desenvolvidas por eles poderão manter padrões antigos sem o questionamento de relações de poder, por exemplo, ou assumir outros significados e significantes. Parece ser o que indica Nicholas quando aponta que “*Ninguém virava e apontava e “ah, viadinho”, sabe?*”. As violências normalizadas contra a população LGBTTI parecem estar sendo ressignificadas naquele contexto.

No que concerne ao gênero, as alunas e os alunos reproduzem o esquema binário, mas também podem completá-lo ou ressignificá-lo. Lorenzo Bernini (2011, p. 20) vai explorar essa ressignificação apontando que gêneros e sexualidades marginalizados têm forçado a entrada no sistema educacional, rompendo com os binarismos. Essas ações podem ter a potência de abalar o sistema repressivo que impõe uma matriz heteronormativa. É o que traz, também, a narrativa de Irene:

*Irene: Depois que eu me assumi eu passei a conversar muito. As pessoas, minhas amigas, sempre perguntavam as coisas, a gente debatia. Antes disso, não. Raramente. Porque o ensino hoje tem uma deficiência muito grande em abordar esses temas. Então, os sistemas acabam virando tabus e as pessoas acabam ficando ressentidas e intimidadas a tocar nesse assunto.*

[...]

*Depois que eu me assumi, eu começava (alguns professores tinham muito medo de tocar nesses assuntos e tal) aí eu começava a abrir debate. E provocar mesmo os professores pra eles darem a opinião deles e trazer um conhecimento maior pra sala. Mas nunca teve nada separado pra isso.*

Parece haver na narrativa de Irene certa perspectiva *queer* de desestabilização: “*provocar mesmo os professores*”. Nesse sentido, o que traz Guacira Louro (2004) é feita experiência, *queerizar* os espaços escolares sugerindo “o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer

dimensão da existência.” (p. 52). É nesse lugar provocador que se pensa a produção e ampliação dos saberes sobre gênero e sexualidade: “trazer um conhecimento maior pra sala”, construir novos discursos que dizem, também, de suas multiplicidades.

Esses saberes não dirão apenas da não-binaridade de gênero ou de sexualidades divergentes da heteronormatividade, mas podem ter a potência de fazer pensar toda matriz de normas de gêneros estudada por Judith Butler (2003). Quando Irene provoca a turma para pensar além dos *tabus*, pode haver subjetivação não apenas nela mesma, mas também nas (des)(re)construções das identidades binárias. As performances e regulações das expressões de gênero não estão presentes apenas nas pessoas que têm experiências de diferença. Mas, mesmo as pessoas que se enquadram na norma, na identificação, também terão suas limitações, suas negociações de prazeres. As pessoas estariam imersas nessa matriz, exercendo, atravessando e sendo atravessadas pelos jogos de poder, prazer, estranhamento. A realização individual de performar determinado espectro de gênero pode ser desestabilizada pelas relações sociais provocativas de uma sala de aula: “uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente” (LOURO, 2003, p. 34).

Encontros em uma sala de aula que se fazem experiência – seja para quem narra, para colegas de turma, docentes ou qualquer outro sujeito escolar. Encontros escolares, encontros que fizemos com Irene e Nicholas, encontros das duas pombas desnudas de García Lorca. A multiplicidade da experiência não-binária se expressa: cada conversa, cada pessoa, cada corpo, cada momento poderá ser de (des)subjetivação, um novo repensar a diferença, a identidade, o gênero de si e do outro. São processos de (des)(re)construção contínuos, se reiteram nos cotidianos, nas negociações, nos prazeres e nos desconfortos do chão da escola – e para além dele.

### Considerações finais

E talvez nossa vida ainda seja comandada por um certo número de oposições nas quais não se pode tocar, as quais a instituição e a prática ainda não ousaram atacar; oposições que admitimos como inteiramente dadas: por exemplo, entre o espaço privado e o espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço do lazer e o espaço do trabalho; todos são ainda movidos por uma secreta sacralização. (FOUCAULT, 2003, p. 413).

Michel Foucault apontou para o binarismo como uma dimensão construída, também, pela sacralização que cerca nossas relações, identidades e instituições. A considerar que, de acordo também com Nadja Hermann (2014), a oposição binária é uma herança metafísica da ocidentalidade, os binários dentro da escola talvez estejam imbricados com algo sacro, que é produzido e reproduzido cotidianamente. Algumas experiências, entretanto, nos fazem pensar que as relações, os gêneros, as identidades e as diferenças são mais múltiplas e complexas que tal lógica sacralizada.

Pensando que os binarismos se cruzam, de forma a reforçar os locais impostos nas hierarquias, poderiam também que os não-binários se entrecruzam? A desconfiança de todos os aparatos que o binarismo se utiliza é potente para olhar a construção da diferença em relação ao binário. Como indica Kanavillil Rajagopalan (2000, p. 121) a interrogação sem piedade nos leva a desconstrução da oposição de “pares de termos como natureza/cultura, realidade/aparência, causa/efeito, língua/fala, fala/escrita, significante/significado, homem/mulher e por aí vai”.

Por fim, seguimos *com terra pela cintura* indo ao encontro do sol e da lua, das pombas e das aguiazinhas, e nos colocamos a mesma pergunta de Anne Fausto-Sterling (2006, p. 60): “por que usar dualismos para analisar gramaticalmente o mundo?”, quais as consequências, os silenciamentos e as repressões que essa forma de pensar, ser e estar binária, oposicional e hierárquica tem (re)produzido?

## Referências

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da.(Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 97-109.

BERNINI, Lorenzo. Macho e fêmea Deus os criou!? A sabotagem transmodernista do sistema binário sexual. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**. Natal, v. 5, n. 06, 2012.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

FAUSTO-STERLING, Anne. **Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad**. Barcelona: Melusina, 2006.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 411-422.

HERMANN, Nadja. A questão do outro e o diálogo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 57, p. 477-493, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LORCA, Federico García. **Obra Poética Completa**. Trad.: William Agel de Melo. 5 ed. São Paulo: Editora UnB, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, Ouro Preto: UFOP, 2012.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as Ciências Sociais: notas introdutórias sobre Teoria Queer. **Florestan**, São Carlos, n. 2, p. 08, 2014.

PEDROSO JUNIOR, Neurivaldo Campos. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, Recife, v.1, n.5, p. 9-20, 1983.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Ética da Desconstrução. In: NASCIMENTO, Evandro; GLENADEL, Paula (Orgs.). **Em Torno de Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

RADL-PHILIPP, Rita. Educación y socialización humana, identidades y nuevos roles de género femenino y masculino: el género a debate. **Em Aberto**. Brasília, v. 27, n. 92, p. 1-212, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

VARELA, Júlia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. da.(Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 97-109.

## PRÁTICAS DISCURSIVAS DA DIVERSIDADE SEXUAL E POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

José Rafael Barbosa **RODRIGUES**<sup>1</sup>  
Universidade Federal Do Pará-UFPA  
rafaelrodrigues92@outlook.com

Josenilda Maria Maués da **SILVA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal Do Pará-UFPA  
josimaues@gmail.com

**Resumo:** A presente escrita vincula-se aos estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferença e Educação – DIFERE, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ICED/UFPA. A investigação intenta problematizar as práticas discursivas da Diversidade Sexual, do respeito e da tolerância, alinhadas ainda à lógica identitária. O estudo investe no exame dos modos como esses textos curriculares operam e produzem, formas viáveis de experimentação do corpo, do gênero e da sexualidade, agindo assim, como biopolíticas que governam e demandam cuidados de si, instituem regras para a viabilidade e para a inclusão do sujeito-outro da educação, em especial, a população LGBT. Do ponto de vista teórico-metodológico, trata-se de um investimento de cunho teórico que opera com uma revisão bibliográfica com ênfase em abordagens de cunho pós-estruturalista que investem no Pensamento da Diferença em Educação utilizando ferramentas analíticas das formulações de Michel Foucault.

**Palavras-chave:** Diferença. Políticas Curriculares. Diversidade Sexual. Resistência.

**Abstract:** This paper is linked to the studies carried out in the Group of Studies and Research in Difference and Education - DIFERE, linked to the Graduate Program in Curriculum and Management of the Basic School - PPEB / ICED / UFPA. The research tries to problematize the discursive practices of Sexual Diversity, respect and tolerance, still aligned with the identity logic. The study invests in examining the ways in which these curricular texts operate and produce viable forms of experimentation on the body, gender and sexuality, thus acting as biopolitics that govern and demand self-care, establish rules for feasibility and inclusion of the other subject of education, especially the LGBT population. From the theoretical-methodological point of view, it is a theoretical investment that works with a bibliographical revision with emphasis on post-structuralist approaches that invest in the Thought of Difference in Education using analytical tools of the formulations of Michel Foucault.

**Keywords:** Difference. Curricular Policies. Sexual diversity. Resistance

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela UFPA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Diferença em Educação – DIFERE/UFPA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão –INCLUDERE/UFPA. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA.

<sup>2</sup> Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/ICED/UFPA. Coordenadora adjunta do PARFOR/UFPA.

## Introdução

Nas últimas décadas, algumas pesquisas no campo educacional tem mostrado a relação da Pedagogia, a escola e do currículo como dispositivos que, no contexto da modernidade, produzem discursos, instituições e práticas que fabricam e disciplinam os sujeitos, os corpos e os modos de vida pelas mais diversas forças, forjando em todos nós as diferenças políticas, culturais, sociais, sexuais e performáticas que nos constituem.

A Pedagogia, por exemplo, como atesta Costa (2010), se configura como um discurso que dispõe de práticas e saberes sobre os sujeitos e seus corpos para administra-los e governa-los. Da mesma forma, Louro (2013), tem mostrado como as diferenças de gênero e sexuais são processos oriundos de políticas culturais e práticas discursivas, que encontram na escola e no currículo formas muito específicas e sutis de modelar as formas de ser.

De toda forma, a pesquisa no campo curricular da educação básica tem mostrado como a pedagogia que tem o poder de educar corpos, instituir verdades, e dizer de um sujeito ético/moral produzido pelas mais diversas vontades de saber, e pelos sinuosos jogos de poder, mobilizados para produzir mecanismos de controle das populações.

Como anunciado por Corazza (2001), o discurso educacional brasileiro tem sido marcado em suas pesquisas, em especial no campo curricular, por uma tonalidade crítica-denúncia. Busca-se, sempre, denunciar o estado crítico atual do currículo, evidenciando suas falhas, suas impotências, erros, e muitas vezes, o que há “por trás” de uma determinada proposta curricular. Afinal, a quem interessa este ou aquele modelo de currículo? O que há por de trás dele? Qual lógica? Tende-se a demonstrar, da mesma forma, aquilo que o currículo é, e não é. Não é inclusivo, não é crítico-reflexivo, não é emancipador, não é libertador. Mas é machista, é homofóbico, é racista, é reproduzidor de desigualdades sociais. Da mesma forma, após analisar o que há por trás de um currículo, dizer o que ele é, e o que não é, buscam apontar algumas alternativas para o “problema” do currículo. É preciso, então, reformar o currículo, apresentar soluções, reparos, alternativas. É necessário dizer de um currículo, uma escola e um sujeito crítico, liberto, emancipado, livre. E assim são produzidos currículos e sujeitos. É preciso indicar um caminho que talvez seja o mais coerente para um projeto de sociedade que se quer. Denúncia, problema, solução.

Não é intensão deste escrito depreciar estas pesquisas e os avanços que elas tem dado ao campo do reconhecimento de direitos. Ao contrário. O que se pretende aqui é fazer uma análise de outra ordem, revirando alguns pressupostos políticos, teóricos e metodológicos. Para além do denunciamento do que o currículo não é, o desejo de pesquisa busca encontrar a positividade de um currículo, e não apenas a negação dele. Não buscando o que há por trás de

um discurso curricular, mas, antes de tudo, buscando saber o que ele produz, que sujeitos forma, que práticas são instituídas, que modos de vida, éticas e estéticas de existências são legitimadas, quais conhecimentos são legitimados, quais experiências são vividas.

No limiar dos bons encontros com o desejo, com a experiência e com a diferença na educação básica, a pesquisa investe na mobilização de um pensamento que ponha em movimento o sedentarismo curricular-identitário, recorrente nas atuais políticas educacionais, alocadas nas práticas discursivas de governo da vida e na gerência do corpo e do desejo sexual. Apontando na positividade do currículo como resistência ética e estética, buscamos flagrar as linhas de fuga e das potências criadoras-experimentadoras do fetichismo curricular na produção política-performativa da existência e dos modos de vida produzidos no, com e pelo acontecimento curricular. Em uma aproximação filosófica com o pensamento da Diferença em Educação, a partir das lentes foucaultianas, e das ferramentas para o “corte”, objetivamos atritar a produção discursiva-curricular para a educação básica, em confluência ao enfrentamento da captura da vida, e na exaltação da criação do desejo e da potência poética-estética de outros modos de ser.

### **Práticas discursivas da diversidade sexual: lentes teórico-metodológicas**

Uma das análises na qual Foucault investiu com bastante vigor em sua trajetória, faz referência ao modo como os corpos são regulados na contemporaneidade por múltiplos dispositivos e formas de gestão da vida. Em suas investigações genealógicas, o filósofo procurou compreender como a economia e a política agem sobre o corpo, e sobre os processos de docilização destes. Para isto, Foucault procurou compreender antes como o poder é exercido na modernidade (proibição, interdição, repressão), e os efeitos do poder disciplinar, e, posteriormente, os efeitos do biopoder na regulação/construção/governo dos corpos-mentos deste tempo: a biopolítica.

E o que opera a biopolítica? A biopolítica, como o biopoder, se ocupa de governar os processos de nascimento, óbitos, taxas de reprodução e natalidade, taxas de longevidade, e suas reverberações na economia política. E para Foucault (1989), o biopoder foi indispensável para o capitalismo, que só pode ser garantido, pelo controle do corpo, e pelo ajustamento da população aos processos econômicos.

O capitalismo, segundo o filósofo, exigiu muito mais do que o controle dos corpos, foram necessárias técnicas de exercício de poder capazes de sujeitar a vida, sem perde-la de controle. E é neste contexto que o filósofo destaca o surgimento dos aparelhos e instituições do

Estado, capazes desses assujeitamentos, a família, o Exército, a polícia, as escolas, a medicina. E são estes aparelhos que agem também como instrumentos de segregação e hierarquização social, produzindo relações de dominação e hegemonização.

Não foi por outro dispositivo, se não pelo da sexualidade que se conseguiu, então, instituir uma política de controle e governo da população. Isto, porque a sexualidade se encontra na linearidade entre os dois eixos por onde se desenvolveu a tecnologia política da vida. Se por um lado faz parte do estatuto de dominação individual do corpo, a sexualidade, por outro, faz parte das disposições à regulação da vidas das populações.

Na formação das teias de regulação da população se forma também uma economia política, e conseqüentemente, uma análise-controle das condutas. É nesta inquisição do dito sobre o sexo, e das interrogações que podem ser ditas sobre ele, que Foucault experimenta em suas análises, que este sexo, um dia, foi flagrado por um certo dispositivo. Um mecanismo de controle e regulação que “[...] o faz dizer a verdade de si e dos outros num jogo em que o prazer se mistura ao involuntário, e o consentimento à inquisição” (FOUCAULT, 1989, p.85).

Gerenciar um corpo pelo dito da sexualidade, pelo discursos proibidos, pelas práticas legitimadas, força-nos a pensar no que no contexto da modernidade é dito sobre os corpos e da sexualidade da população LGBT. Corpos e performances abjetas que fogem da norma comum também podem ser observadas. Mas qual a utilidade delas para o capital? Não se trata apenas de nega-las, dizer-lhes ilegítimas, mas antes de tudo, controla-las, regula-las, administra-las. De que outra forma governar um corpo, sem dizer sobre ele? Ou, dizer uma verdade sobre ele, exercer poder sobre ele. Aí, neste ponto, no do governo de si e dos outros, figura-se uma outra problemática, ou um outro jogo de poder, o da governamentalidade, a arte de governar.

Em sua microfísica do poder, Foucault (1979), fala sobre a governamentalidade como a arte do governo dos corpos de que fala, e sobre os dispositivos como instituições, linguagem, práticas, discursos, aparelhos, tecnologias, que permitem exercer uma determinada forma de poder, que tem como alvo, a população.

Butler (2015) em uma análise mais específica sobre identidade e performances de gênero e sexualidade, coloca em questão a conduta e a filosofia moral, em seus escritos. Para a filósofa, em uma genealogia da violência ética, os regimes de verdade serão uma relação consigo mesmo. Portanto, por em questão um regime de verdade, é colocar em questão a verdade de si, e por efeito, por em questão a verdade dita e o relato feito por si mesmo. Se questionado o regime de verdade, questionado também estará o regime de fabricação da condição ontológica de si.

Os escritos de Butler, levam-nos sempre as questões relativas a formação da identidade e da subjetividade. Em especial, a filósofa, leva em consideração os processos pelos quais

somos formados como sujeitos sexuados e generificados. Ou seja, os dispositivos de poder pelos quais somos levados (construídos para nós, e por nós mesmos) a assumir performances-identidades como sujeitos do sexo, e de gênero. De forma geral, Butler busca flagrar os regimes de verdade e de poder (e tal como Foucault, atravessados pelo saber), que forjam nossas identidades e performances como sujeitos de uma certa sexualidade, e de uma certa conduta social, pelo que é dito pelos outros, e também, pelo que é dito sobre si mesmo.

A performatividade, como atesta Butler (2008), está relacionada a “experiência individual”, o processo pelo qual um indivíduo assume sua posição como sujeito. Para a filósofa, é pela linguagem e pelo discurso que os dispositivos de governo das performances identitárias são fabricadas. Em um investimento na genealogia da ética do sujeito, é possível compreender que sexo e gênero, são efeitos, e não apenas causas.

O sujeito-efeito é produção dos discursos e práticas, e as instituições não são produtos de nossas vontades, mas, pelo contrário, o sujeito é efeito dos discursos, práticas e instituições, e estes são dotados de dispositivos capazes de determinar nossa sexualidade e nosso gênero.

Como pensar então, as políticas curriculares, sob a égide das práticas discursivas da inclusão neoliberal, fora das instituições e discursos que produzem nossas sexualidades e nossos gêneros? Ou melhor, não estarão estas instituições e discursos interessados em dizer de nossa sexualidade? Não será útil a alguma fabulação dos interesses mercadológicos que as performances identitárias-sexuais, que historicamente foram marginalizadas, agora, nesta nova fase de acumulo do capital, sejam assimiladas e viabilizadas como normais?

### **Inclusão, neoliberalismo e educação: tramas da produção de um discurso**

A denúncia histórica contra o processo de invisibilidade e violência contra a população LGBT, tem sido nas últimas décadas o motor de discussão sobre o reconhecimento de direitos desta população. Encontrar mecanismos de enfrentamento da violação dos direitos humanos destes indivíduos, então, tem se tornado uma pauta da sociedade, do Estado, dos movimentos sociais e de agências internacionais, dentre outras instituições. Neste contexto, a parceria entre movimentos sociais (especialmente os de minorias culturais) e o Estado, tem conduzido a formulações e implementações de políticas sociais, na educação, cultura e saúde, inseridas na lógica da inclusão neoliberal.

Agora, na sociedade contemporânea e no tombamento da modernidade, a reconfiguração do papel do Estado, dentre outras transformações políticas, se traduzem em novas formas de pensar, criar e implementar as políticas públicas sociais. No campo da educação, por sua vez, estes acontecimentos ancorados na lógica das reformas educativas

neoliberais, reverberam na criação e implementação das políticas educacionais, especialmente, nas políticas curriculares, de educação em direitos humanos e inclusão.

Com estes acontecimentos, e pela preocupação do Estado do bem-estar social em dar respostas às demandas políticas das chamadas “minorias” culturais, e obviamente pelo movimento histórico de militância dos grupos sociais como o movimento negro, o movimento LGBTQTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros) e os movimentos feministas, que requeriam políticas públicas que atendessem suas demandas, culminou o surgimento de um discurso que ganhou destaque neste novo contexto de criação e implementação de políticas curriculares: a diversidade. A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, com os temas “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”, assim como a resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, além disto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental podem ser citados como exemplos de como a lógica da diversidade cultural se integrou nas políticas curriculares.

Em suas análises sobre o surgimento do uso do conceito de ‘diversidade’ nas políticas educacionais brasileiras, Rodrigues (2011), afirma que entre os anos 1940 e 1980, surgem novos paradigmas de sociedade, em contraposição ao modelo de nação/identidade nacional herdeira do século XIX. O Estado, segundo a autora, neste novo paradigma, em especial com as reformas constitucionais na América Latina, ganha uma caracterização diferente em relação ao seu papel, e passa a assumir responsabilidades com o chamado multiculturalismo, e multirracialismo. Já a partir dos anos 1990, com a eleição de Collor de Melo, e continuada no governo FHC, o Estado brasileiro passa a assumir uma face liberal em seus discursos e práticas. Neste contexto, as reformas na educação, saúde, direitos trabalhistas, tencionam para uma ruptura entre a gestão da economia, com as políticas sócias, ou seja, o Estado mínimo, que não interfere no mercado, passando a gestão das políticas sociais para os agentes não governamentais (RODRIGUES, 2011).

Este cenário político, ainda segundo Rodrigues (2011), ganha a atenção dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), mobilizadas pelo significativo fenômeno de “afirmação” de identidades, sobretudo nas sociedades colonizadas pela Europa, estas agências internacionais, através de suas orientações, resoluções, documentos, passam a disseminar um discurso de “diversidade” cultural. É importante ressaltar que no contexto do Estado neoliberal, estas orientações passaram a ser assumidas pelo governo, implementando esta lógica nas políticas sociais brasileiras, em especial, nas políticas curriculares. Este cenário se materializa desde os anos

1990, contudo, é a partir do governo Lula da Silva, que este discurso ganha mais substância na aplicação de políticas para a diversidade sexual.

Neste campo discursivo que vem sendo produzido, as práticas de sujeição da sexualidade dos sujeitos estão sendo produzidas e redefinidas. A homofobia, por exemplo, tem sido objeto de constantes investidas discursivas para a compreensão deste fenômeno, e as possibilidades de enfrentamento. Não será pretensão, nesta pesquisa, a negação dos avanços para o reconhecimento de direitos historicamente negados aos abjetos da sexualidade heteronormativa. O investimento concentrado nesta trajetória, será a de compreender o que este discurso produz, e como atua sobre os corpos de que fala, assim como, produzindo um determinado discurso curricular para a educação básica.

As políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da homofobia, especialmente, as políticas educacionais, assumem o discurso de ‘diversidade sexual’ em suas ações e estratégias. Poderíamos destacar aqui o Programa Federal Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, com estratégias direcionadas para vários campos de atuação, inclusive para a educação. No bojo desta política surgem outros programas e ações como o Programa Gênero e Diversidade na Escola, lançado em 2006, programa Saúde e Prevenção na Escola, lançado em 2006, programa Escola Sem Homofobia (ironicamente apelidado de Kit Gay), lançado em 2009, vetado, posteriormente.

Esta operação sobre uma verdade sobre o sexo de uma população, e neste caso, da população LGBT, está relacionado, obviamente, com um emaranhado discursivo, um conjunto de enunciados e dizeres que, entrelaçados e embebidos nas forças que constituem o poder-saber e, nas políticas sociais, são operadas como biopolíticas para o controle, regulação e docilização dos corpos desta população.

É certo que este emaranhado discursivo, no caso das práticas discursivas de um currículo para a educação básica, não está isolado de um contexto histórico e social que o produz, e de um dizer curricular, um dizer pedagógico, um dizer do sujeito cognoscente, um dizer da sexualidade, um dizer da inclusão, um dizer da política, que institui uma prática discursiva.

Para Lopes e Macedo (2008), as mudanças que vem acontecendo no quadro sociopolítico, econômico e cultural tem produzido uma nova dinâmica na produção de políticas para uma cultura mundializada. Estas transformações, sem dúvidas, são acompanhadas pela expansão/produção de uma sociedade da tecnologia da comunicação e da informação. Da mesma forma, este novo contexto tem alterado o próprio papel do Estado frente as demandas da sociedade. Estado este que, segundo as autoras, concebido no neoliberalismo global, passa a assumir uma função reguladora e gerencial da população.

Com o intuito de obedecer aos interesses de uma hegemonia cultural e política da classe dominante, e pela instituição de novos parâmetros de conduta e de convivência, na sociedade e na escola, busca-se estabelecer estratégias, em grande medida, resultantes de recomendações dos organismos internacionais, no intuito de “[...] formação de um novo cidadão, requerido por esse estágio de globalização.” (LOPES; MACEDO, 2008, p.9) que vão direta ou indiretamente reverberar na produção de novas políticas educacionais e a circulação de novos discursos para estas políticas. As autoras destacam ainda a centralidade do discurso curricular nas políticas educacionais contemporâneas e na produção de um novo sujeito da modernidade.

A produção de um determinado discurso (e neste caso de uma política curricular), precisa ser analisada por múltiplos olhares e lentes. Ou melhor, é necessário compreender que o discurso político-curricular é produzido por múltiplas forças e agentes que atendem determinados interesses, e estão atravessados por múltiplos agenciamentos e correlações de poder e saber.

Pode-se visualizar essas múltiplas forças quando compreendemos que as políticas curriculares para a diversidade sexual são construídas na confluência de diferentes agentes discursivos, como os organismos internacionais, agências financiadoras de projetos e programas, o Estado, os movimentos sociais, sindicatos, escolas, associações, pesquisadores universitários, curriculistas, dentre outros. Esta movimentação do poder de produção de uma política é viabilizada pelas características do nosso tempo, onde não é mais possível o Estado como o grande produtor da força e poder que nos atravessa, mas pela capilaridade do poder, das microfísicas do poder.

Veiga-Neto (2011), ao problematizar as fissuras que as chamadas políticas de identidade e de inclusão tem acionado no discurso pedagógico atual, é cuidadoso ao dizer que não se trata de negar estas políticas e os avanços que elas tem proporcionado aos que historicamente tiveram suas vozes, ou mesmos seus corpos, negados na educação. É antes de tudo, uma tarefa de ‘vigilância’, na busca de procurar entender o que, e como, estas políticas tem produzido a partir do discurso da inclusão, dispositivos de controle e regulação dos corpos abjetos ao normal. A escola da modernidade (e suas promessas do sujeito do conhecimento), é a instituição onde se pode com mais potência, perceber as conexões entre poder e saber, “E é por causa disso que que ela é capaz de fazer tão bem a articulação entre a Razão de Estado e o deslocamento das práticas pastorais (para as tecnologias do eu), funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização [...]” (VEIGA-NETO, 2011, p.109).

Sob o manto da inclusão, e suas políticas de identidade, a educação, em especial o discurso curricular, que já é atravessado por relações de poder, se torna uma arena de disputa

ainda mais acirrado em busca de “incluir” este outro. Processo este, relacionado aos jogos de significação que a linguagem assume.

Os ditos “anormais” e suas difusas identidades, como a população LGBT, precisam ser identificados, classificados e assimilados dentro de uma suposta diversidade humana. Assim, o “anormal” é constituído por oposição ao “normal”, ou melhor, tudo aquilo que foge de uma suposta normalidade (atravessadas pelos processo de significação da linguagem – o que é normal?) são arrastados para a zona do “anormal”, aquilo/aquele que não é legitimado, mas que precisa ser incluído, pois, se encontra no domínio do que é diverso (ao normal).

Skliar (2003), na tentativa de buscar capturar as imagens do outro “Outro”, nos discursos pedagógicos da educação brasileira, regurgita as perguntas que incessantemente se faz ao outro e a educação; que/quem é o outro? Este outro nunca esteve aqui? Este outro nos confronta apenas para contar e denunciar sua história de exclusão? E, o que quer este outro?

A pergunta que faz pelo outro, e a questão que se interpela na educação se faz sempre pela reforma do mesmo, com uma nova roupagem, como uma maquiagem, sobre outra maquiagem. Não se busca, ou se tem buscado até aqui, a mudança nos pontos de partida e de visão deste outro, mas apenas a relocação de normas, leis, estatutos, éticas, currículos, projetos educacionais, propostas pedagógicas, mas nada ainda sobre o encontro-atravesamento-vibração com este outro.

As políticas da tolerância que tem se materializado nos discursos da diversidade, tem reivindicado a posição de um indivíduo de caráter privilegiado, o indivíduo igual, em detrimento do reconhecimento e da assimilação de certos outros tipos de grupos, o outro não igual ao mesmo. A tolerância, como modo de assimilar o outro da inclusão pode vergar as diferenças discursivamente produzidas, em nome de um apaziguamento das desigualdades sociais (DUSCHATZKY, 2011). Não questionando a exclusão, e nem os mecanismos de produção desta. Mas, ao contrário, procurando esquece-los em nome de uma urbanidade e simpatia.

Na educação, e no discurso curricular, a tolerância pode operar como uma desmemorização das históricas e culturais produções da diferença e da desigualdade social. Tolerando os outros que precisam ser cuidados, incluídos, acolhidos, pela sua “má sorte”. Ou melhor, precisam ser “aceitos” nas suas diferenças para com o comum. Abrindo terreno para a naturalização da tolerância com o menor, o estranho que precisa de ajuda.

E onde está a produção de um sujeito LGBT? Onde está a produção desta população? Não é em outro lugar se não nas práticas que dizem de um sujeito não convencional. Nos documentos que dizem de um “sujeito de direitos”. Que dizem sobre suas necessidades, suas características. E que definem quem é, e quem não é a depender da performatividade gênero-

sexual. É lá que se encontram os enunciados produtores destes modos de vida. E é lá que se encontram as resistências. Onde há currículo, há resistência. Reconhecendo os discursos políticos curriculares como forças produtoras de determinado sujeitos, é imprescindível reconhecer também que é por dentro das instituições que se fazem os jogos de poder e as vontades de saber. E o currículo como um dispositivo que articula um conjunto de estratégias para construir um desejo-sujeito. Mas o currículo sempre “quer” alguma coisa. E se ele “quer”, ele deseja, ele tem vontade, ele tem fetiches.

Sierra (2013) ao descrever a relação que tem se estabelecido entre o discurso da diversidade sexual e os dispositivos de biopolíticas no campo da elaboração de políticas educacionais, indica que, nesta nova configuração, estas práticas discursivas acabam por produzir dispositivos e mecanismos de governamentalidade dos modos de vida, capturando as diferenças sexuais. Para o autor, os movimentos sociais contemporâneos, sobretudo os grupos provenientes das chamadas “minorias culturais”, atuam a partir de dinâmicas organizadas pela requisição das suas demandas a partir do reconhecimento de suas características específicas, ou, pela representação de suas identidades. A educação, por exemplo, é um campo em disputa e de lutas sociais onde vários grupos minoritários demandam pela sua representação, seja na produção do conhecimento escolar, seja pela inclusão destes grupos escola.

Na última década, as demandas sociais pela inclusão e pela representação de determinadas culturas no currículo escolar, foram protagonizadas pelos movimentos sociais. Nestas novas alianças entre o Estado e os movimento LGBT a exemplo das políticas para a diversidade sexual, observa-se a configuração de estratégias biopolíticas e de governamentalidade da população LGBT. Este movimento acaba por engessar uma movimentação de crítica dos próprios movimentos sociais, que acabam por se verem representados nas atuais políticas, resultando em muitas vezes em uma participação mais branda, e menos crítica nos resultados obtidos. Por outro lado, a matriz estabelecida como parâmetro de diretrizes, encontra-se, em muitos casos, configurada a partir de caracterizações heteronormativas.

É neste contexto da emergência do discurso da diversidade, atrelada a uma concepção de respeito e tolerância e de processos identitários que surgem as políticas de inclusão para a população LGBT. Essas políticas, segundo ainda Sierra (2013), buscam encontrar mecanismos de controle e regulação dos sujeitos LGBT. Marcos de governo desta população como estratégias de conciliar os embates e atritos pelos projetos de modos de vida legitimados. Neste horizonte, as políticas inclusivas para a diversidade, tem produzido um processo hegemônico dos corpos e das práticas sexuais, das formas de ser e viver, das formas prazerosas, de desejo, afetividade.

Pode-se, considerar então, a partir de uma leitura foucaultiana, que as políticas de inclusão para a população LGBT, ao tomar este seguimento como sujeitos de direito, operam por duas direções em seus discursos e práticas. A primeira é de reconhecer os direitos civis a esta população; direitos que estão relacionados a militância histórica do movimento homossexual que, sem dúvidas, foi e ainda é muito importante para a conquista destes direitos. A segunda direção opera no sentido oposto ao reconhecimento destes direitos, pois, segundo Sierra (2013), estas políticas estão numa lógica de “dou com uma mão, e tiro com outra”, estabelecendo regulações e formas normalizadoras para o reconhecimento das identidades de gênero e sexuais. Em outras palavras, o autor aponta que esta segunda direção das políticas de inclusão para os LGBT, opera em uma espécie de captura identitária desta população, pois cristaliza um modelo de identidade que deve ser seguido para que esses direitos sejam reconhecidos. Estes mecanismos acabam produzindo um sujeito digno, correto, e que só merecerá este reconhecimento de direitos se estiverem dentro de determinadas características.

### **Outras vidas são possíveis: aproximações finais**

De forma geral, o discurso de diversidade sexual nas políticas curriculares sob o olhar das ferramentas analíticas das teorizações foucaultianas e do pensamento da Diferença em Educação, revelam-se como discursos de produção de identidades fixas, provenientes de um multiculturalismo liberal impregnado nas políticas públicas educacionais contemporâneas. Lopes e Macedo (2011), alertam que as políticas curriculares, o currículo em si, bem como as políticas de identidade contidas nele, são um campo para se pensar na Diferença, para além da identidade e da diversidade. Para as autoras, as recentes reivindicações dos movimentos identitários como o movimento negro, indígena, feminista e LGBTTT, vem já a algum tempo, clamando por outras maneiras de se perceberem a identidade a hierarquizações destas, contudo, nos alertam também que estas constantes reivindicações destes movimentos por políticas de identidade podem ser estabelecidos a partir de pontos fixos, pertencimentos, e muitas vezes, por discursos marcados por essencialidades. É neste bojo que as políticas de diversidade sexual, por exemplo, são ancoradas no discurso de combate a homofobia, onde é necessária uma narrativa de “múltiplas” identidades, onde as identidades são diversas, plurais, porém, finitas, fixas, controladas. As autoras propõem que tanto nas políticas curriculares, quanto nas políticas de identidade do currículo, é preciso ir além da identidade.

No mesmo espírito, Silva (2014), ao propor uma pedagogia como Diferença, afirma que não é coerente pensar uma educação sob o prisma de um multiculturalismo que parte de uma lógica de respeito e tolerância com o diferente. Para o autor, esta visão impede que percebemos

o processo de produção da diferença como processos históricos e sociais e que partem das relações de poder. Paraíso (2010), neste encontro, argumenta que é preciso dar um “adeus” à identidade, na pretensão de um currículo, de uma política e uma prática cultural que vibre, dance e pulse. Dar adeus à identidade, segundo a autora, é apostar em pretensões de Diferença, é apostar em outras práticas e discursos para a cultura, gênero, sexualidade.

Para além destes apontamentos, o objetivo principal de pesquisa desta escrita não se contentou em tentar captura e flagrar a forma como procede o governmentamento das condutas e das performances de gênero e sexualidade nos dispositivos de controle operados pelas técnicas de si, nas políticas curriculares para a educação básica. Com projeções de olhares para além destas delimitações e hierarquizações, é preciso também observar que o conceito de poder em Foucault é difuso e não unilateral. Desta forma, há sempre resistências, há sempre linhas de fuga, há sempre potências performáticas que fogem dos binarismos e estereótipos. Há sempre vontades de verdade.

Isso nos faz pensar em uma outra prática discursiva que esteja atenta, talvez a essas potencialidades performáticas de sujeitos-afectos, que vá além das delimitações históricas e culturais sobre as estéticas de existência. Há sempre potência, no devir-ser/existir. É preciso comprometer-se também em a achar estas linhas de fuga, as resistências, as outras performances de éticas e estéticas de existência que essas políticas não dão conta. Aquilo que não pode ser nomeado, pois, é uma potência, é um devir. Uma estética outra, que não pode ser governada.

Embora estas políticas tenham a finalidade de domesticar estes corpos e mentes, é preciso sempre encontrar as brechas, as fissuras, as linhas de fuga, as resistências e potências performáticas de gênero e sexualidade, ou como Foucault aponta, as estéticas de existências, que estas políticas não alcançam.

O que cabe, então, é problematizar este discurso da diversidade sexual, e as práticas discursivas, assumido nas políticas curriculares contemporâneas. Objetivando problematizar este discurso, colocá-lo sob desconfiança e, a partir dele, pensar nas políticas curriculares para a diversidade sexual, pensar na identidade, porém, almejando a diferença, para outros modos de vida.

## Referências

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

-BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autentica, 2015.

-CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

-COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A. C. MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2010.

-DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros: Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2011.

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

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I.** A vontade de saber. 2 ed – São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal.** Petrópolis: DP, Faperj, 2008.

-LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal” o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação, 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PARAÍSO, M. A. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa.** v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, Tatiane C. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas.** (Tese Doutorado em Educação) UFSCar, 2011.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível:** o governmentamento da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós – identitária para teorização política – educacional LGBT. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista,** Florianópolis, n. 05, p. 37-49, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora. 2011

## A EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL NO PROGRAMA VALE JUVENTUDE: PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE DA SEXUALIDADE JUVENIL

Vilma Nonato de **BRÍCIO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará-UFPA  
vilma@ufpa.br

Flávia Cristina Silveira **LEMOS**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará-UFPA  
flaviacslemos@gmail.com

Dolores Cristina Gomes **GALINDO**<sup>3</sup>  
Universidade Federal de Mato Grosso  
dolorescristinagomesgalindo@gmail.com

**Resumo:** Este artigo é um recorte da pesquisa que problematizou com o auxílio teórico-metodológico de alguns conceitos de Michel Foucault a constituição do dispositivo da sexualidade como elemento estratégico de governo da juventude na contemporaneidade e sua articulação às táticas de parcerias público-privado diagramados no Programa Vale Juventude (PVJ), que constitui uma das ações da Fundação Vale, vinculada à empresa Vale. A Fundação Vale desenvolveu o Programa Vale Juventude no período de 2007-2012, promovendo a formação dos jovens sobre as questões de sexualidade. De uma perspectiva de uma governamentalidade programática a dimensão afetivo-sexual é inserida pelo Programa Vale Juventude num arranjo econômico para que a educação/formação dos jovens seja economicamente vantajosa e politicamente útil para a empresa Vale, a Fundação Vale, o Instituto Aliança, as Prefeituras e suas secretarias e demais órgãos parceiros no desenvolvimento do Programa, pois a governamentalidade desbloqueou a noção de população e de economia como governo.

**Palavras-chave:** Programa Vale Juventude. Sexualidade. Governamentalidade.

**Abstract:** This article is a cut of the research that problematized with the theoretical-methodological assistance of some concepts of Michel Foucault the constitution of the device of sexuality as a strategic element of youthful government in the contemporaneity and its articulation to the tactics of public-private partnerships diagrammed in the Vale Program Youth, which is one of the actions of the Vale Foundation, linked to Vale. The Vale Foundation developed the Vale Program Youth in the 2007-2012 period, promoting the training of young people on issues of sexuality. From a perspective of programmatic governmentality, the affective-sexual dimension is inserted by the Vale Program Youth into an economic arrangement so that the education / training of young people is economically advantageous and politically useful for Vale, the Vale Foundation, the Alliance Institute, the Prefectures And its secretariats and other partner agencies in the development of the Program, since governmentality has unblocked the concept of population and economy as government.

**Keywords:** Vale Program Youth. Sexuality. Governmentality.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Atualmente é professora da Universidade Federal do Pará-Campus de Abaetetuba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades.

<sup>2</sup> Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 | Orientador de Doutorado. Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil(2007). Professor Associada I da Universidade Federal do Pará , Brasil.

<sup>3</sup> Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2006). Professor Adjunto I da Universidade Federal de Mato Grosso , Brasil.

## Introdução

A sexualidade se constitui em um domínio complexo da vida humana que secularmente se tornou objeto de investimentos discursivos, mesmo antes da invenção do termo “sexualidade”, inventado no século XIX, segundo Foucault (2007b). A proliferação discursiva sobre a sexualidade na atualidade abrange sujeitos, grupos, espaços, tempos, instituições diversas que produzem relações de saber-poder a partir de diferentes estratégias.

O Programa Vale Juventude se constituiu em um espaço-tempo de produção discursiva sobre sexualidade da juventude no Brasil, articulando saberes diversos, colocando em exercício práticas de governamentalidade de uma parcela da população jovem no Brasil onde a Empresa Vale atua, utilizando-se dos saberes sobre a população e a economia desbloqueadas pela governamentalidade.

Este artigo apresenta um pequeno recorte da pesquisa desenvolvida no processo de doutoramento que problematizou algumas dessas práticas de governamentalidade da sexualidade no Programa Vale Juventude. Este Programa faz parte das ações de “Apoio à gestão pública” da “Fundação Vale”, uma fundação da empresa privada Vale. A Vale é uma das maiores mineradoras do mundo, uma empresa privada, de capital aberto, com sede no Brasil e presente em cerca de 30 países ao redor do mundo e mantém a Fundação Vale, uma fundação corporativa, que atua nos âmbitos econômico, ambiental e social nos territórios onde a Vale opera. O PVJ tem o objetivo “[...] de promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens das comunidades onde a Vale atua, trabalhando a participação juvenil, a cidadania e a *educação afetivo-sexual*”<sup>4</sup> (grifos nossos). Este objetivo do Programa sintetiza os investimentos em práticas de governamentalidade da sexualidade da juventude, que articula estratégias emaranhadas de relações de saber-poder de controle do corpo individual e da regulação da população jovem.

O Programa Vale Juventude teve vigência no período de 2007 à 2012, fruto de uma parceria da Fundação Vale com o Instituto Aliança: No estado do Pará, as prefeituras de Abaetetuba, Barcarena, Tomé-Açu, Marabá e Parauapebas, fizeram parceria com a Fundação Vale para desenvolver o PVJ que tem como público prioritário pré-adolescentes, adolescentes e jovens de 10 a 20 anos.

<sup>4</sup> <http://www.fundacaovale.org/pt-br/a-fundacao-vale/quem-somos/paginas/default.aspx>. Acesso em 01 de Outubro de 2011.

Para alcançar seus objetivos o Programa desenvolve a formação básica e continuada de profissionais das áreas de Educação, Saúde e Assistência Social e dos próprios jovens de modo a prepará-los para realizarem ações sistemáticas. Os jovens atuam como formadores de seus pares, numa lógica do “aprender a aprender” em que os jovens são considerados protagonistas de sua formação, mas antes são “treinados”, pela Fundação Vale a partir de material próprio para trabalhar temáticas referentes à sexualidade. O Livro “Oficinas Educativas II – Sexualidade, saúde e convivência” (2006) elaborado pela Fundação Vale em parceria com o Instituto Aliança e com profissionais dos municípios de abrangência da Vale no Pará, Abaetetuba, Barcarena, Marabá, Parauapebas e Tomé-Açu se constitui a referência principal no trabalho com os jovens. Este livro foi o principal documento analisado na pesquisa, além de Relatórios da Fundação Vale (2007-2012), Relatórios Narrativos do Instituto Aliança (2008, 2009, 2010, 2011, 2012) dos quais recortamos enunciados que mostram alguns resultados do Programa na ótica de seus organizadores.

A pesquisa foi desenvolvida assumindo como pressupostos para as análises alguns “imperativos e precauções metodológicas” desenvolvidas pelo filósofo francês Michel Foucault (2008) que lhe serviu de guia como princípio geral no percurso de suas pesquisas sobre as relações entre direito e poder. Foucault lança mão de cinco precauções metodológicas para enfatizar as formas de análise do poder e escapar do sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, mas “[...] se deve orientar a análise do poder para o âmbito da dominação, [...] dos operadores materiais, [...] das formas de sujeição, [...] das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e [...] dos dispositivos estratégicos” (FOUCAULT, 2008, p. 40). Tal “linha metodológica” norteou Foucault em várias pesquisas a propósito do poder psiquiátrico, da sexualidade, dos sistemas políticos, etc.

Essas precauções metodológicas conjugadas com o referencial teórico sobre sexualidade a partir da perspectiva foucaultiana nos possibilitou acessar os documentos do Programa Vale Juventude e rastrear as práticas de governamentalidade da sexualidade juvenil construída no Programa, dando visibilidade as articulações múltiplas de relações de saber-poder.

O recorte apresentado a seguir destaca algumas justificativas elencadas no Programa Vale Juventude para promover a *educação afetivo-sexual*, engendrando

práticas de gestão da vida dos jovens por meio da sexualidade ao engendrar técnicas de governamentalidade que atingem a vida individualmente e coletivamente.

### **A educação afetivo-sexual no Programa Vale Juventude: práticas de governamentalidade da sexualidade juvenil**

A sexualidade está na ordem do dia nos debates nas mais diferentes áreas de conhecimento, nas instituições, no cotidiano, desafiando as hipóteses repressivas que ainda são evocadas, mesmo já tendo sido refutadas por autores como Michel Foucault. Colocada na “ordem do discurso” a sexualidade se transforma em preocupação de instituições privadas que investem na Juventude. A sexualidade constitui na atualidade paradoxos presentes no dispositivo que o constitui: o encontro entre o virtual e o real, o público e o privado, a interioridade e a exterioridade, o conhecido e o desconhecido.

A sexualidade da juventude tem sido alvo de inúmeros programas, planos, projetos, ações que visam promover a *educação afetivo-sexual*, constituindo práticas de governamentalidade do dispositivo da sexualidade como elemento estratégico de governo da juventude na contemporaneidade, a partir da articulação às mais variadas táticas entre o público e o privado diagramados no Programa Vale Juventude (PVJ)<sup>5</sup>. O principal antecedente histórico do Programa Vale Juventude foi o Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS), criado na década de 1990 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e pela Fundação Odebrecht e depois colocado em prática em outros municípios do Estado, como em Juiz de Fora. Castro (2009, p. 83) ressalta que o PEAS tem como objetivo principal “formar adolescentes preocupados com sua saúde sexual e reprodutiva, com as relações estabelecidas com os outros, sendo capazes de tomar decisões de forma autônoma e responsável, construindo seus projetos de vida”.

Em 2001 a Fundação Vale inicia o PEAS Vale em Mariana (MG) e, de 2005 a 2007, desenvolveu o Programa PEAS Vale em 10 municípios de Minas Gerais. Em 2006 a Fundação Vale fez um levantamento preliminar em 04 municípios no Pará (Abaetetuba, Barcarena, Marabá e Parauapebas). Em 2007 houve a implantação do Programa Vale Juventude no Pará a partir do “alinhamento entre o PEAS Vale e o Vale juventude”, sendo que a transição completa se deu em 2008. No caso do Pará, o Programa Vale Juventude

<sup>5</sup> Maria Rita de Assis César em “A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico” (1998) analisa a emergência da preocupação com a sexualidade dos adolescentes e jovens, marcando as diferenças entre eles e o caráter higienista e regulador dessa preocupação.

teve início em 2007, nos municípios de Abaetetuba, Barcarena, Marabá e Parauapebas, tendo como público prioritário pré-adolescentes, adolescentes e jovens de 10 a 20 anos (PEREIRA, 2009)80.

O Programa Vale Juventude desenvolve ações voltadas para a *educação afetivo-sexual*, transformando a sexualidade dos jovens como uma das dimensões da vida que passam a ser alvo de investimentos de técnicas de governamentalidade.

As formas pelas quais a sexualidade se expressa na atualidade “bem como seus efeitos para as esferas da existência individual e da vivência coletiva impõem-se, por isso mesmo, como campos de investigação dos quais as ciências da cultura, as ciências da vida e a filosofia não podem passar ao largo” (FONSECA, 2009, p. 07). Essa inegável centralidade da sexualidade na existência dos sujeitos, possibilita que instituições como a Empresa Vale e a Fundação Vale atuem como “agentes sociais” que produzem estratégias de governamentalidade da juventude em programas sociais como o Programa Vale Juventude. Tal realidade nos mobiliza a problematizar a constituição de um jogo de captura/disjunções do dispositivo da sexualidade no currículo do PVJ e da própria juventude permeadas por relações saber-poder-subjetividade.

Como o Programa Vale Juventude tem como principal eixo de atuação o trabalho de *educação afetivo-sexual*, destacamos como principal eixo de análise que a sexualidade é um dispositivo histórico de saber-poder (FOUCAULT, 2005a) articulado à economia e à sociedade, relação que Rago (2006) aponta ao analisar a “sexualidade e identidade na historiografia brasileira”<sup>6</sup>. O Programa Vale Juventude articula os saberes sobre a sexualidade às necessidades produtivas da sociedade capitalista que exige um corpo saudável e uma população (jovem) gerenciável. Candiotto (2007), citando Michel Foucault, esclarece que o filósofo ao realizar a história da sexualidade difere sexo de sexualidade.

Inicialmente, o discurso da sexualidade não se aplicava ao sexo, mas “ao corpo, aos órgãos sexuais, aos prazeres, às relações de aliança, às relações interindividuais...” (FOUCAULT, 1994c, p. 313). A transformação ocorre a partir do final do século XVIII, quando a sexualidade torna-se “dispositivo” de verdade, regime de saber-poder que toma o sexo como objeto privilegiado. A sexualidade deixa de referir-se à organização fisiológica do corpo ou ao comportamento sexual, constituindo-se no prolongamento do modo pelo qual o poder investe aspectos fundamentais da vida dos indivíduos por meio de discursos e práticas (CANDIOTTO, 2007, p. 09-10).

<sup>6</sup> Para Rago (2006, p. 28), Caio Prado Jr, em *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), já apontava “a sexualidade está na base da economia e da sociedade, já que é da fusão sexual produzida pela mistura das raças que nasce o povo brasileiro”.

Essa diferença entre sexo e sexualidade possibilita problematizar o dispositivo de sexualidade como um mecanismo de poder cujo efeito é a constituição da verdade do sexo. Verdade que para Foucault se desloca conforme a episteme que a constitui.

Foucault (2005a), ao pensar a sexualidade como um “dispositivo histórico” e não um “referente biológico”, em suas estratégias de regulamentação da população à governamentalidade neoliberal, à naturalização das práticas de governo e ao empresariamento da sociedade (FOUCAULT, 2008b), os dispositivos de segurança, a polícia discursiva e o racismo de Estado (FOUCAULT, 2008c). Como dispositivo histórico, a sexualidade se refere “à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (FOUCAULT, 2005a, p. 116-117). Essas estratégias de saber-poder põem a sexualidade “exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” (FOUCAULT, 2005b, p. 300).

Os regimes de saber-poder que constituem o dispositivo de sexualidade no Programa Vale Juventude investem sobre a vida dos indivíduos, tanto na perspectiva de constituir uma anátomo-política do corpo humano, com práticas individualizantes que visam a disciplina do corpo e sobre a vida da população, da juventude, exercendo uma biopolítica da população, produzindo regulações ao nível do corpo-espécie, por seu caráter biológico-especificante (FOUCAULT, 2005a). Assim, o Programa Vale Juventude investe na sexualidade da juventude práticas de saber-poder que transforma os jovens em população governável, regulamentável, calculável e em indivíduos a serem disciplinados ao nível do corpo, visando a mudança de comportamento de cada jovem.

Desenvolvido em 16 cidades do Espírito Santo, Pará e Minas Gerais. A parceria da Fundação Vale com o Instituto Aliança, a Martins Pereira Consultoria Educacional, prefeituras e ONGs locais possibilitou, em 2012, que o programa beneficiasse 2.898 profissionais e 48.877 jovens das cidades de Vitória (ES); Abaetetuba, Barcarena, Marabá, Parauapebas (área urbana e área rural – Vilas Sanção e Paulo Fonteles) (PA); Barão de Cocais, Belo Vale, Brumadinho, Catas Altas, Congonhas, Governador Valadares, Itabira, Ouro Preto, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo e Sarzedo (MG) (RELATÓRIO DE ATIVIDADE, FUNDAÇÃO VALE, 2012, p. 15).

De 2007 a agosto de 2010, o Vale Juventude formou 585 profissionais de 134 instituições locais entre Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do

Adolescente e ONG locais. Esses profissionais já realizaram ações e oficinas sobre os temas do programa atendendo outros 4.488 profissionais e 12.949 adolescentes e jovens<sup>7</sup>.

As ações sistemáticas sobre adolescência e sexualidade, elaboração de projetos de vida, prevenção ao uso indevido de drogas, prevenção a gravidez não planejada, entre outras, fizeram os adolescentes/jovens sentirem-se mais preparados para o enfrentamento de suas vulnerabilidades e para o exercício da cidadania, segundo depoimentos deles próprios (RELATÓRIO ANUAL, INSTITUTO ALIANÇA, 2009, p. 13).

As estratégias do Programa Vale Juventude se expandem do investimento na sexualidade da juventude pelos “problemas” relacionados à sexualidade que atingem à população jovem, tais como: gravidez na adolescência ou não planejada, uso indevido de drogas, DST, AIDS ao investimento na individualização pelo poder, produzindo a verdade do sexo, por meio de exames, entrevistas, inquéritos, realizando uma “anatomia do detalhe”.

A Empresa Vale e a Fundação Vale se assemelham a outras empresas e fundações, Ongs e outras instituições que realizam um superinvestimento na *educação afetivo-sexual* da juventude articula-se às dimensões “da governamentalidade [...] compreendido tanto como o conjunto das instituições, procedimentos, cálculos e quanto um tipo de poder governamental, com seus aparelhos e saberes que investem sobre a dimensão da população” (SOUZA, 2011, p. 212).

A governamentalidade engendrada sob o novo espírito do capítulo guarda especificidades em seu princípio de visibilidade e estratégias.

Tendo na economia e no mercado sua chave de decifração, seu princípio de inteligibilidade, trata-se de uma governamentalidade que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos indivíduos; trata-se, em última instância, de um tipo de governamentalidade que busca programá-los e controlá-los em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (*management*), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, *marketing*, *branding*, literatura de autoajuda etc. (COSTA, 2009, p. 177-178).

De uma perspectiva de uma governamentalidade programática a dimensão *afetivo-sexual* é inserida pelo Programa Vale Juventude num arranjo econômico para que

<sup>7</sup> Fundação Vale: Conquistas. [www.fundacaovale.org/pt-br/educacao/vale-juventude/conquistas/paginas/default.aspx](http://www.fundacaovale.org/pt-br/educacao/vale-juventude/conquistas/paginas/default.aspx) Acesso em 28/06/2013.

a educação/formação dos jovens seja economicamente vantajosa e politicamente útil para empresa Vale, a Fundação Vale, o Instituto Aliança, as Prefeituras e suas secretarias e demais órgãos parceiros no desenvolvimento do Programa, pois a governamentalidade desbloqueou a noção de população e de economia como governo.

A emergência a partir do século XVIII da “população”, como problema econômico e político: população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe” (FOUCAULT, 2005a, p. 27). A Fundação Vale explicita que uma das bases para investir na juventude é sua importância demográfica e estratégica, justificando o investimento em capital humano, protagonismo juvenil, parceria, empoderamento, empresariamento, empreendedorismo da juventude e é avaliado como objetivo alcançado: “O que já pode ser notado também é o maior reconhecimento do potencial dos jovens por parte dos adultos e o aumento das oportunidades de atuação produtiva dos jovens em suas comunidades”<sup>8</sup>.

Na sociedade neoliberal têm sido estabelecidas virtuais conexões entre governamentalidade neoliberal e educação, em várias instituições, Programas e Projetos o discurso do capital Humano (Escola de Chicago) em currículo, práticas, saberes e estratégias, através da cultura do empreendedorismo, diretamente relacionada a uma redução e a um empobrecimento de nossas relações de sociabilidade e dos processos de ensino e aprendizagem (COSTA, 2009). A Fundação Vale propaga em sua missão esses valores de uma governamentalidade neoliberal ao investir na juventude e considerar a jovens como investidores, tornando-os objetos de investimentos e parceiros no investimento. Nesse novo regime de investimento social na juventude, a rentabilidade é calculável no tipo de sujeito que a Fundação Vale deseja formar: “O Programa Vale Juventude foi idealizado pela Fundação Vale com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, por meio do incentivo à participação juvenil, reforço da cidadania e educação afetivo-sexual” (RELATÓRIO DE ATIVIDADES FUNDAÇÃO VALE, 2012, p. 14).

Para o neoliberalismo, o Estado e a sociedade seguem os moldes da economia de mercado, ampliando o campo de alcance do campo econômico sobre áreas consideradas não econômicas, pois ocorre uma generalização da “forma política do

<sup>8</sup> Fundação Vale – Conquistas. [www.fundacaovale.org/pt-br/educacao/vale-juventude/conquistas/paginas/default.aspx](http://www.fundacaovale.org/pt-br/educacao/vale-juventude/conquistas/paginas/default.aspx) Acesso em 28/06/2013.

mercado para todo o corpo social, de modo que funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (FONSECA, 2006, p. 160). Assim, a sexualidade passa a ser vista como campo com virtualidades econômicas, em que a economia de mercado atravessa as relações de saber-poder que a constitui.

As tecnologias de poder acionadas pelo Programa Vale Juventude para operar práticas de governamentalidade traduz uma preocupação com a sexualidade da juventude como mecanismo de segurança no qual são pautadas ações de prevenção, controle, cuidado.

O Vale Juventude tem como prioridades a implantação de ações de educação sexual, de prevenção ao uso indevido de drogas e de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva. As escolas, as unidades de saúde e de assistência social, bem como as ONGs participantes realizam ações sistemáticas que propiciam o desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos nos adolescentes e jovens, em relação à vivência da sua sexualidade, à equidade de gênero, à saúde e à convivência familiar, tendo como marcos referenciais os Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, os Direitos Sexuais e Reprodutivos, o Plano Nacional de Juventude, entre outros (RELATÓRIO NARRATIVO DO INSTITUTO ALIANÇA, 2008, p. 10).

A sexualidade dos jovens pode ser considerada no Programa Vale Juventude como um dispositivo, o qual se configura por ter “uma natureza essencialmente estratégica, o que supõe que se trata no caso de um certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, para estabilizá-las, utilizá-las, etc.” (FOUCAULT, 2006a, p. 246).

A sexualidade como dispositivo compõem relações de forças, que no Programa Vale Juventude se correlacionam entre a Fundação Vale, o Instituto Aliança e as instituições parceiras: escolas, as unidades de saúde e de assistência social e os sujeitos envolvidos no Programa.

No Relatório de Sustentabilidade da Vale (2007, p. 63) é destacado entre os programas desenvolvidos pela Vale “o programa de educação afetivo-sexual (Vale Juventude - desenvolvido pela Fundação Vale), voltado para jovens das comunidades próximas, a fim de orientar a vida sexual e combater a ocorrência de doenças sexualmente transmissíveis”.

“Orientar a vida sexual e combater a ocorrência de doenças sexualmente transmissíveis” se constitui em práticas de governo dos jovens, operando e sendo operadas por mecanismos de normalização dos corpos e da sociedade e de regulação constantes da população jovem. A noção de governo deve ser entendida, explica Foucault, no sentido amplo de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo” (FOUCAULT, 1997, p. 101). De uma perspectiva biopolítica, o Programa investe na população jovem como grupo governável no nível da vida, vida do corpo e vida da população.

E, para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível a diminuir a mortalidade infantil, prevenir epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes (FOUCAULT, 1997, p. 85-86).

Para promover a “educação afetivo-sexual” da juventude, o Programa Vale Juventude, como um investimento de uma empresa privada, coloca a sexualidade em discurso, constituindo saberes capazes de gerir a vida da população, impondo por meio da biopolítica normas, intervenções e controles reguladores.

O que caracteriza a biopolítica das populações, o biopoder, é a crescente importância da norma, que distribui os vivos num campo de valor e utilidade. A própria lei funciona como norma devido a suas funções reguladoras. Uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de técnicas de poder centradas na vida. A principal característica das técnicas de normalização consiste no fato de integrarem no corpo social a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades (PORTOCARRERO, 2004, p. 176).

O Programa Vale Juventude ao definir que os “marcos referenciais” de suas ações são os Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, os Direitos Sexuais e Reprodutivos, o Plano Nacional de Juventude, seguem suas determinações, pois são documentos que podem ser caracterizados como “documentos doutrinários”, definidos como “aqueles em que se identificarão a presença de discursos conceituais” (WEBER, 2005, p. 77), que neste caso sobre juventude e sexualidade e se tornam fundamentos essenciais na definição, estruturação e execução de política pública que tematizam a juventude e sexualidade.

Ao acolher os discursos desses documentos como referências, o Programa Vale Juventude participa de uma “política geral da verdade” na sociedade neoliberal, produzindo efeitos de verdade nas relações de poder em exercício no Programa.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2006a, p. 12).

Ao participar de uma luta social em torno da definição do que conta como “verdadeiro” para promover a *educação afetivo-sexual* dos jovens, o PVJ participa de uma “economia política de verdade” sobre sexualidade cujas características descritas por Foucault (2006a, p. 12) podem ser localizadas no Programa.

1. Para promover a *educação afetivo-sexual* dos jovens “a verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 2006a, p. 12): Fundação Vale, Instituto Aliança, Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente e ONG locais. No panorama histórico das parcerias público-privado, podemos afirmar que há uma convergência de múltiplos “discursos normativos” que engendram saberes sobre a sexualidade da juventude no PVJ, sobretudo aqueles do campo da saúde, da educação, da assistência social e do direito. A *educação afetivo-sexual* no entrecruzamento desses discursos e saberes posiciona a sexualidade na “política geral da verdade”, produzindo “efeitos de verdades”, que são assimilados ou resistidos nos complexos jogos de poder que se estabelecem na experiência do PVJ.

As instituições em parceria produziram o Caderno de Oficinas II que se destaca pela organização técnica-instrumental das atividades propostas, com todas as etapas muito bem definidas e pela metodologia pautada no trabalho em grupo em que os jovens são “treinados” a “aprender a aprender” e a desenvolver a “formação entre pares”. O Caderno de Oficinas II se constituiu como fonte principal da pesquisa, uma vez que se trata do documento base para o desenvolvimento do PVJ, no qual constam todas as atividades direcionadas aos jovens no que tange a formação em sexualidade. O Caderno define o trabalho docente no PVJ e as práticas de governamentalidade da sexualidade da juventude.

2. A *educação afetivo-sexual* dos jovens no PVJ “Está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político)” (FOUCAULT, 2006a, p. 12), uma vez que a justificativa do Programa para investir na juventude se fundamenta em princípios da sociedade neoliberal ao destacar como objetivo: “O Programa Vale Juventude tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de jovens entre 10 e 20 anos, como sujeitos de direito” (RELATÓRIO NARRATIVO DO INSTITUTO ALIANÇA, 2008, p. 10). Ao ser instigada a verdade política e econômica da educação afetivo-sexual dos jovens no PVJ é alçada ao domínio público e social, promovendo o controle do corpo individual e a regulação do corpo social da juventude justificado pela produção econômica da qual os jovens devem participar na sociedade capitalista, na qual ainda devem atuar com protagonismo social.

3. A *educação afetivo-sexual* produz um “efeito de verdade” ao ser “objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas)” (FOUCAULT, 2006a, p. 12): Para participar da “economia política” de verdade sobre juventude e sexualidade, o PVJ é desenvolvido nos territórios de atuação da Vale como ações articuladas, sobretudo nas áreas de educação, saúde e assistência social.

O Programa Vale Juventude (PVJ) - Pará tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de jovens entre 10 e 20 anos, enquanto sujeitos de direitos. É fruto de uma parceria da Fundação Vale do Rio Doce, com 04 Prefeituras no Estado do Pará: Abaetetuba, Barcarena, Marabá, Parauapebas e Tomé Açu. Participam também Organizações Não Governamentais locais, além dos Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente (RELATÓRIO NARRATIVO DO INSTITUTO ALIANÇA, 2009, p. 12).

Essa abrangência do PVJ busca apresentar uma verdade sobre *educação afetivo-sexual* para ser consumida de várias formas e ser propagada pelas instituições que compõem as parcerias público-privadas.

4. O “efeito de verdade” engendrado pela educação afetivo-sexual “É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)”. O PVJ é um dos Programas mantidos pela Empresa Vale e pela Fundação Vale em parceria com o Instituto Aliança e outras instituições. As instituições envolvidas na efetivação do

PVJ difundem todas as informações e resultados sobre o Programa, utilizando-se ainda da mídia hegemônica para divulgar os “efeitos de verdades” produzidos pelo programa, que são apresentados após serem selecionados, recortados, para divulgar os “efeitos de verdades” produzidos pelo programa, que são apresentados após serem selecionados, recortados, controlados para tal. Os materiais produzidos pelo programa, os relatórios, os documentos são cuidadosamente produzidos pelas instituições parceiras para que a educação afetivo-sexual proposta pelo PVJ produza discursos que sejam acolhidos como verdadeiros, que nos jogos de poder como outros discursos e saberes sejam sancionados como verdadeiros

5. A *educação afetivo-sexual* ao participar de uma “economia política de verdade” “é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’)”, pois o PVJ entra no embate político e social para se impor como um Programa que produz “verdades” sobre a sexualidade da juventude. Nesse confronto, a sexualidade ao integrar a “economia política da verdade” é produzida a partir de práticas de saber e relações de poder que constituem o PVJ e engendram práticas de governamentalidade da sexualidade da juventude.

A governamentalidade [...] se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o „conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população“ (ROSE, 1999, pp. 35-36).

Na governamentalidade, o debate político e o confronto social em relação à sexualidade da juventude emergem entre os diferentes discursos e saberes sobre a sexualidade que se choca com aqueles produzidos pelos materiais produzidos pelo PVJ e passam a serem geridas por estratégias, táticas na confluência público-privadas para racionalizar práticas de governo, tendo como alvo os jovens, conduzindo à questão do governo da juventude em sua relação entre segurança, população e governo (FOUCAULT, 2006a).

Como “a governamentalidade refere-se às deliberações, às estratégias, às táticas, aos dispositivos de cálculo e de supervisão empregues pelas autoridades no sentido de governar sempre sem governar” (RAMOS DO Ó, 2009, p. 113 - grifos do autor), o PVJ ao colocar a sexualidade na “economia política de verdade” na atualidade,

constitui, intensifica, repagina, programa novas práticas de governo da sexualidade da juventude no âmbito no neoliberalismo brasileiro. Tal faceta é marcada por nuances liberais, patrimonialistas, coronelistas que incidem nas estratégias de controle, regulação dos comportamentos dos indivíduos e grupos. A sexualidade é objetivada como elemento constitutivo do capital humano que cada jovem deve construir e que deve ser investido na juventude enquanto população. A vida dos jovens e suas experiências são capitalizadas no dispositivo de sexualidade em práticas de saber e relações de poder múltiplas, mas não irreduzíveis às resistências.

É preciso deixar claro que na governamentalidade, no governo das condutas, não há só capturas, pois onde há relações de poder, há fugas, movimentos de resistências e contracondutas, há confrontos entre as táticas de governo. É nesse jogo produtivo de fabricação de regimes de verdade sobre a *educação afetivo-sexual* da juventude que se constitui o dispositivo da sexualidade da juventude no PVJ.

### Considerações finais

Por meio de um duplo investimento na sexualidade da juventude, através de técnicas de poder individualizantes e coletivizantes, o Programa Vale Juventude promove uma *educação afetivo-sexual* seguindo Marcos de Referências das políticas para a juventude e educação sexual, se pautando em uma concepção de sexualidade, que governamentalizada por meio de “dispositivos de segurança” e “técnicas de regulamentação”, utiliza estratégias formativas por meio de Oficinas Educativas.

Ao justificar a *educação afetivo-sexual* no Programa Vale Juventude como modo de investir no “protagonismo juvenil” ligado a inserção do jovem no mundo da produção, a governamentalidade neoliberal se atualiza nas parcerias público-privado que tem como foco a sexualidade, que como dispositivo histórico articula várias dimensões da economia de governo a gestão da população. Tal articulação produz vantagem econômica para a empresa Vale e se torna politicamente útil as instituições parceiras.

### Referências

CANDIOTTO, Cesar. Verdade, confissão e desejo em Foucault. **Revista Observaciones Filosóficas**, nº 4, 2007.

CESAR, Maria Rita de Assis. A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação e Realidade**, 34(2):171-186, mai/ago 2009.

FONSECA, Márcio Alves da. Corpo, sexualidade, gênero e biopolítica. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, SILVA, Méri Rosane Santos da, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

\_\_\_\_\_. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever a história. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

PORTOCARRERO, Vera (org). **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Educação e Realidade, 29(1):169-185 jan/jun 2004.

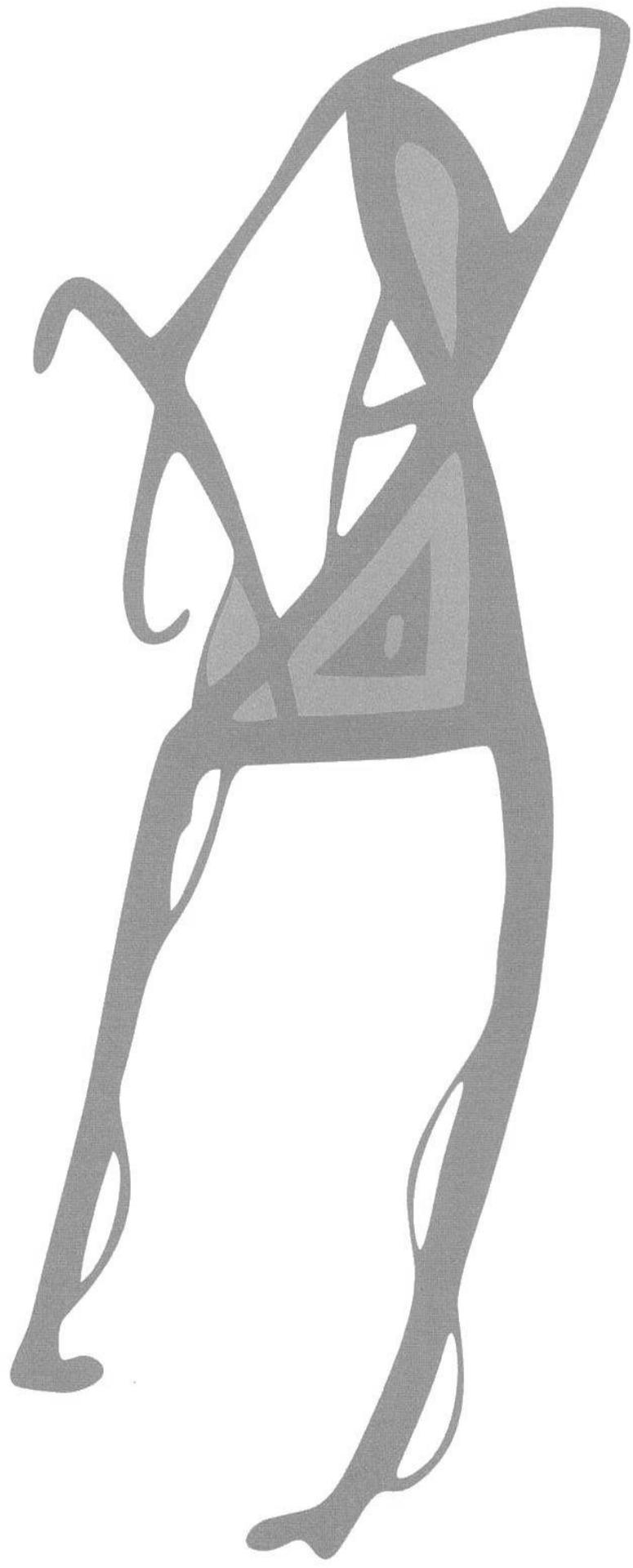
RAGO, Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. **Revista Aulas**, N. 2 – outubro/novembro 2006.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117 maio/ago. 2009.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Disciplina, biopoder e governo: contribuições de Michel Foucault para uma analítica da modernidade. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de, SABATINE, Thiago Teixeira, MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

WEBER, César Augusto Trinta. Programa de Saúde da Família: educação e controle da população. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, 2005.



---

## ARTIGOS VARIADOS

# ABORDAGENS SOBRE A CONDIÇÃO DE CLASSE DAS JUVENTUDES DA AMAZÔNIA<sup>1</sup>

João Paulo da Conceição ALVES<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)  
jpaulochee@gmail.com

Ronaldo Marcos de Lima ARAUJO<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará (UFPA)  
dppg@ufpa.br

**Resumo:** *Este trabalho analisa a inserção da(s) juventude(s) amazônica(s) no contexto social e a sua condição de classe. Como problema de pesquisa buscamos compreender: qual a condição de classe das juventudes da Amazônia, a partir da análise de dados oficiais sobre a(s) juventude(s) no estado do Pará? Para tanto, mediante a realização de pesquisa documental e a coleta de dados oficiais, foram organizadas as seguintes categorias de análise: Juventude urbana e violência; Juventude amazônida: trabalho/emprego e rendimentos; e Juventude amazônida e educação. A análise documental revelou que a juventude de origem trabalhadora paraense está fortemente submetida à violência urbana inclusive sob conseqüências fatais, possui uma inserção precoce e desqualificada no mercado de trabalho e que a escola não se coloca como uma alternativa capaz de promover uma formação mais humanizante a estes jovens.*

**Palavras-Chave:** *Juventude; Violência; Trabalho; Educação; Classe Social.*

**Abstract:** *This work analyzes the inclusion of Amazon youth in the social context and its class condition. As a research problem we try to understand: what the youths of the class condition of the Amazon, from the analysis of official data on the Youth in the state of Para? Therefore, by conducting desk research and the collection of official data, the following categories were organized: urban youth and violence; Amazonian youth: work/employment and income; and Youth Amazonian and education. The document analysis revealed that the youth paraense working origin is strongly subjected to urban violence including in fatal consequences, has a premature and unskilled labor and that the school market does not arise as a capable alternative to promote a more humanizing training these young people.*

**Keywords:** *Youth; Violence; Job; Education; Social class.*

---

<sup>1</sup> Texto produzido em atuação junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É Professor Adjunto A, nível I na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

<sup>3</sup> Pesquisador produtividade do CNPq. Pedagogo, especialista em docência do ensino superior pela UFPA, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ.

## Considerações iniciais

O objetivo central deste trabalho é analisar a condição de classe dos jovens amazônidas mediante a análise de dados oficiais. Para tanto apresenta como problema de pesquisa: qual a condição de classe das juventudes da Amazônia, a partir da análise de dados oficiais sobre a(s) juventude (s) no estado do Pará? Para tanto discorremos sobre algumas particularidades da juventude amazônica<sup>4</sup> refletida em contextos marcados pelo impedimento da juventude de origem trabalhadora realizar-se nas diversas dimensões humanas (social, artística, política, etc), mediante a educação formal e suas condições de existência.

Sob uma abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa documental, partindo da coleta de dados oficiais ainda não explorados. A escolha pela investigação a dados oficiais se justifica no sentido desta análise cumprir a função de contribuir para a caracterização da(s) juventude(s) amazônica(s).

Na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico (OLIVEIRA, 2007).

Lüdke e André (1986) falam sobre a importância do uso de documentos em investigações educacionais realizando as seguintes indagações: “Que é análise documental? Quais as vantagens do uso de documentos em pesquisa? Quando é apropriado o uso dessa técnica?”. Se apresentando como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos.

Para análise dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo. Trata-se de uma dentre distintas formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais

---

<sup>4</sup> Para a discussão da juventude amazônida foi feito o recorte no estado do Pará, o que facilitou a consolidação dos dados. Esta opção também é feita pelo estado do Pará constituir-se a unidade da federação com maior desenvolvimento econômico da região.

simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006).

Com o intuito de contribuir para a utilização da análise documental em pesquisa apresentamos o processo de investigação na qual são descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise (PIMENTEL, 2001).

O presente trabalho trata de “juventudes”, já que há muitas peculiaridades para o ser jovem na Amazônia hoje. Entretanto, não abandonamos o conceito de classes sociais (para não cairmos no atomismo), já que as diferentes juventudes sofrem diferentemente os impactos da sociabilidade do capital, em particular os jovens de origem trabalhadora.

Dayrell (1999) conceitua juventude como ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Em linhas gerais, pode-se dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social.

Mas, mesmo compreendendo que a juventude se constitui como construção histórica e social, o que nos impõe reconhecer a existência de “juventudes”. Entendemos, portanto, “juventudes como unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc” (FRIGOTTO, 2004).

Compreendemos neste trabalho o conceito de juventudes como uma complexidade variável, que se distingue por suas muitas maneiras de existir nos diferentes tempos e espaços sociais. Os jovens na sociedade não constituem uma classe social, ou grupo homogêneo como muitas análises permitem intuir. Os jovens compõem agregados sociais com características continuamente flutuantes. As idealizações políticas que procuram unificar os sentidos dos movimentos sociais da juventude tendem a ser ultrapassadas pelo contínuo movimento da realidade. (CARRANO, 2007)

Consideramos, portanto, “juventudes amazônicas” sob uma condição diversa, que considera, por exemplo, as singularidades étnicas, biológicas e de gênero. Ao mesmo tempo, apontamos que a dimensão de classe social tem centralidade nesta construção histórica, pois entendemos que os jovens de origem trabalhadora constituem grupo submetido às condições de maior precariedade social, em distinção aos jovens das classes

dominantes. Compreendemos portanto que não é a condição étnica, de cor ou de raça que definem a vida da juventude amazônica, mas principalmente, a sua condição de classe.

O trabalho está organizado em seções que buscam caracterizar a Amazônia e o perfil da(s) juventude(s) amazônicas, para em seguida, analisar as categorias empíricas: Juventude amazônica: trabalho/emprego e rendimentos; e Juventude amazônica e educação

De uma forma geral as singularidades das juventudes amazônicas relacionam-se com a realidade de uma região periférica de um país de capitalismo periférico, o que impõe, portanto, que os problemas levantados requerem soluções urgentes, que enfrentem aspectos estruturais e também conjunturais da realidade social da região amazônica.

### **A juventude na Amazônia paraense**

A **Amazônia** na sua totalidade *contempla uma complexa sociobiodiversidade que se materializa nas matas, caudalosos rios, diversificadas fauna e flora, natureza essa que abriga uma multiplicidade de populações, culturas e tradições e Identidades juvenis*, que contribuem na definição do perfil dessa população. (FREIRE, 2007)

Ao considerarmos a importância e a abrangência desta totalidade da Amazônia paraense, propomos o recorte da realidade da juventude paraense, como expressão da realidade amazônica.

Desta maneira, na definição do perfil dos jovens na Amazônia paraense, observamos que o estado do Pará possui uma população de 7.581.051, sendo 2.243.780 com a faixa etária de 15 a 29 anos. Desta população de 15 a 29 anos, 1.566.371 (69%) residem na zona urbana e 677.409 (31%) residem na zona rural. Ao defini-la conforme o sexo, da população total de jovens de 15 a 29 anos 1.125.354 são homens e 1.118.426 são mulheres<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Dados retirados do site <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Considerando a definição do perfil da população paraense sob o critério racial<sup>6</sup> apresentamos a seguinte tabela abaixo no sentido de informar o perfil racial da população jovem paraense:

**Tabela 01: População jovem conforme raça/cor**

População 15-29 anos conforme raça/cor – Pará – 2010		
Raça/Cor	Nº absoluto	%
BRANCA	508.498	22,6%
PRETA	283.823	12,6%
AMARELA	23.403	1%
PARDA	1.410.050	64%
INDÍGENA	17.783	0,8%
Sem declaração	223	0,1%
<b>TOTAL</b>	<b>2.243.780</b>	<b>100%</b>

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Neste sentido observamos que a ampla maioria desta população é constituída por jovens “negros”, desapontando algumas classificações apressadas que informam uma população entre brancos e negros quantitativamente equilibrada. Outro elemento importante diz respeito ao reduzido número de jovens paraenses que se autodeclaram indígenas, negando o imaginário de uma maioria indígena na região, mesmo que estes sejam significativos, relativamente, às demais regiões do país.

O perfil do jovem amazônida, entretanto, não pode ser homogeneizado num quadro eminentemente urbano-cêntrico, ou mesmo que requeira um ou outro perfil definido. Mas devem-se considerar as diversas especificidades e classificações deste jovem na região.

Considerando esta multiplicidade de elementos que buscam a definir o perfil do jovem amazônida, considera-se ainda a existência de várias juventudes rurais. Define-se como *Povos das águas, das florestas e dos campos amazônicos – ribeirinhos, extrativistas, seringueiros, indígenas, quilombolas, assentados da reforma agrária, pescadores, agricultores familiares etc. – e afirmam sua identidade reproduzindo*

<sup>6</sup> Consideramos a classificação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a partir da autodeclaração pretos e pardos na categoria “negro”, e as definições branco e amarelo na categoria “branco”.

historicamente seu modo de vida, de produzir e existir sociocultural e ambientalmente (FREIRE, 2007).

O depoimento abaixo revela a condição dos jovens ribeirinhos como sujeitos de uma realidade distinta e pouco conhecida. Demonstram ainda que o perfil dessa juventude submetido a uma lógica homogeneizadora, sucumbe este universo bastante diverso dos jovens amazônidas.

O relato abaixo assinala o seguinte:

*Moro aqui na ilha, bem próximo da margem do rio... moro numa área de várzea, onde a água sempre sobe em cima da superfície e sai... tenho um modo de vida próprio, bem diferente de pessoas que vivem em Belém. (Edinei, jovem da Beira do Rio Guamá, ilha do Combu, Belém/Pará/Brasil. Apud Freire, 2007)*

Trata-se de “diversas juventudes”, marcadas por peculiaridades, e nuances distintas que apontam por exemplo, que cerca de 70% (315.000) da população indígena do Brasil está situada na Amazônia legal, distribuídos em 562 terras indígenas. Esta população é predominantemente jovem e cresce numa proporção de 3,5% ao ano. (BRASIL, 2010)

Numa outra categoria, dados oficiais revelam que a população quilombola no Brasil é constituída em torno de 2.000 a 3.000 comunidades, sendo a região Norte a que mais concentra esta população. Considerando o número de comunidades remanescentes de quilombos na região norte, o estado do Pará possui cerca de 15% destas comunidades.<sup>7</sup>

A forte presença de movimentos sociais, particularmente, do Movimento-Sem-Terra, contribui nesta definição do(s) perfí(s) do jovem amazônida. Nesta perspectiva a população jovem presente nos assentamentos rurais constitui parte integrante na definição do perfil dessa juventude. Um dos depoimentos de uma jovem de um assentamento da reforma agrária contribui nesta direção.

*Eu vivo a minha juventude no campo, pois me orgulho de ser uma colona. Não tenho vergonha de minha cultura, eu sou uma mulher que trabalho no campo (...) Na minha juventude estou lutando por um futuro, de conseguir muitas coisas para minha comunidade (...). Eu me sinto privilegiada em morar no campo, por nossas culturas, nossos jeitos de ser. (Valdeniria, jovem assentada da reforma agrária, Aveiro/Pará/Brasil, Apud Freire, 2007)*

<sup>7</sup> Dados retirados do site <http://www.cpisp.org.br/>.  
MARGENS - Revista Interdisciplinar  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

Afirma-se para efeito comparativo entre a realidade regional e nacional, que 65% da população jovem na Amazônia está nas zonas urbanas, contra 78% do restante do Brasil.

Ainda como grupo que compõe o quadro de jovens da Amazônia, pode-se apontar nesta composição, os jovens das periferias urbanas. Chama atenção no teor destes dados seu caráter social. Admite-se por exemplo que a grande maioria desses jovens urbanos concentram-se, em bolsões de pobreza onde convivem cotidianamente com indignidade das condições de moradia e de violência.

Dados oficiais, por exemplo, revelam que a moradia de jovens residentes em zonas urbanas das cidades amazônicas apresenta condições deploráveis. Um exemplo bastante ilustrativo refere-se ao fato de cerca de 40% dos jovens residirem em aglomerados subnormais<sup>8</sup>. A tabela abaixo confirma a assertiva feita:

**Tabela 02: Condição de moradia de jovens de 15 a 29 anos**

<b>Pessoas alfabetizadas residentes em domicílios particulares ocupados – 15 a 29 anos – 2012</b>	<b>Nº absol.</b>	<b>%</b>
<b>Jovens residentes em AGLOMERADOS SUBNORMAIS<sup>9</sup></b> (favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, rressacas, mocambos, palafitas, entre outros)	<b>373.880</b>	<b>40%</b>
<b>Jovens residentes na zona URBANA</b>	<b>455.229</b>	<b>49%</b>
<b>Jovens residentes na zona RURAL</b>	<b>96.704</b>	<b>11%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>925.813</b>	<b>100%</b>

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Estes dados adquirem uma faceta ainda mais alarmante quando analisados sob o prisma étnico-racial. O IBGE revela que dentre os moradores dos aglomerados subnormais, 21% são brancos (na zona urbana os brancos somam 28%) e 77% são pretos ou pardos.

### **Juventude amazônica: trabalho/emprego e rendimentos**

<sup>8</sup> A caracterização subnormal informa a utilização no Brasil de assentamentos irregulares como favelas, invasões, palafitas, etc.

<sup>9</sup> O conceito de aglomerado subnormal foi utilizado pela primeira vez no Censo Demográfico de 1991. Possui certo grau de generalização de forma a abarcar a diversidade de assentamentos irregulares existentes no país, conhecidos como favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, rressacas, mocambos, palafitas, entre outros (IBGE, 2012).

O tratamento da juventude amazônica refere-se neste trabalho à classificação adotada pelo IBGE, a qual considera como jovens, sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos<sup>10</sup>.

No tratamento desta dimensão da vida juvenil têm-se um quadro bastante problemático. Na inserção da juventude paraense no mercado de trabalho identificamos um quadro marcado por uma inclusão precoce, desqualificada e de baixos rendimentos.

Os elementos de ordem econômica relacionados a rendimentos conferem grande importância nesta análise por estarem principalmente imbricados com a qualidade de vida da população jovem na Amazônia. A tabela abaixo revela as atividades principais e remuneração de pessoas de 18 a 24 anos de idade considerando a condição de atividade, incluindo um recorte étnico-racial. Desse modo, apresentamos a tabela abaixo:

**Tabela 03: Quanto à atividade principal e remuneração**

<b>Pessoas de 18 a 24 anos de idade, por condição de atividade na semana de referência – total</b>	<b>1.026.000 (100%)</b>	<b>Negros</b>	<b>Branco</b>
<b>Só estuda</b>	<b>17,9%</b>	<b>33,9 %</b>	<b>38%</b>
<b>Trabalha e estuda</b>	<b>13,5%</b>	<b>16,3%</b>	<b>16%</b>
<b>Só trabalha</b>	<b>43,1%</b>	<b>26,3 %</b>	<b>24%</b>
<b>Cuida de afazeres domésticos</b>	<b>20,5%</b>		
<b>Não realiza nenhuma atividade</b>	<b>5%</b>		

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>. 2013

Considerando a ideia de inserção da juventude paraense no mercado de trabalho de maneira qualificada, dados do IBGE revelam que ela se dá de forma precária, precoce e desqualificada. Observa-se que 43% dos jovens estão fora da escola assumem como única perspectiva, a inserção no mercado de trabalho, como estratégia necessária para sua sobrevivência.

Revela ainda que somente 18% dos jovens entre 18 a 24 anos apenas estudam e 56% desenvolvem alguma atividade remunerada. A situação tende piorar quando

<sup>10</sup> No entanto, não desconsideramos o trabalho infantil como problema na Amazônia, a partir de sua inserção precoce e precarizada no mercado de trabalho. O Pará, por exemplo é o estado amazônico de maior ocorrência de trabalho infantil, são cerca de 250 mil crianças e jovens entre 05 e 14 anos. No entanto o foco deste trabalho é a juventude na idade prescrita acima, em concordância com o IBGE.

considera-se a juventude paraense sob um recorte étnico-racial: de uma forma geral os dados informam que as condições de qualificação e escolaridade dos jovens negros aprofundam essa condição precarizada.

A tabela abaixo apresenta dados referentes à juventude de 16 a 24 anos ocupada na semana de referência, considerando os seus rendimentos.

**Tabela 04: Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo).**

Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo) – até ½	<b>34,5%</b>
Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo) – mais de ½ a 1	<b>34,8%</b>
Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo) – mais de 1 a 2	<b>23,9%</b>
Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo) – mais de 2	<b>6,8%</b>
Adolescentes e jovens de 16 a 24 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de rendimento mensal de todos os trabalhos (salário mínimo) – total	<b>677.000 (100%)</b>

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>

Desse modo a tabela expõe que 68% dos jovens ganham até 01 (um) salário mínimo e 92% ganham até 2 salários mínimos. A análise que fazemos neste momento não se restringia dizer que jovens amazônidas possuem baixa remuneração no mercado de trabalho, mas significa acima de tudo que estes rendimentos constituem expressão de uma inserção precoce, e com formação desqualificada.

Essa inserção desqualificada revela-se na restrita cobertura do ensino médio na Amazônia e na baixíssima oferta de vagas para cursos técnicos de nível médio. Apresentamos a tabela a seguir a qual demonstra o número de alunos de ensino médio por unidade da federação no ano de 2009.

**Tabela 05: Número de Alunos do Ensino Médio segundo a Unidade da Federação –2009 (Região Norte)**

	População 15 a 17 anos (2007)	EM – Ensino Médio (2009)	% de cobertura no EM	Ensino técnico em relação ao EM (2009)	%

<b>Brasil</b>		<b>8.288.520</b>		<b>857.195</b>	<b>10%</b>
<b>Norte</b>	<b>919.258</b>	<b>719.795</b>	<b>78%</b>	<b>41.393</b>	<b>6%</b>
Rondônia	89.059	60.787	68%	2.964	5%
Acre	41.963	34.432	82%	1.876	5%
Amazonas	200.368	160.395	80%	17.235	11%
Roraima	24.194	17.485	72%	1.178	7%
<b>Pará</b>	<b>448.345</b>	<b>344.183</b>	<b>76%</b>	<b>10.640</b>	<b>3%</b>
Amapá	38.205	36.700	96%	1.756	5%
Tocantins	77.124	65.813	85%	5.744	9%

Fontes: MEC. Educacenso, 2009. e IBGE. PNAD, 2007.

Se por um lado a juventude amazônica precisa trabalhar precocemente e recebe por isso rendimentos precários, sua escolarização não favorece a inserção mais qualificada, em particular, em função da pouca oferta de ensino técnico. Não estamos considerando aqui o fato de que o ensino técnico ofertado revela-se pouco promissor para a formação dos jovens nas suas múltiplas potencialidades e principalmente para sua humanização.

Percebe-se de forma geral, que a situação da juventude no Pará torna-se uma problemática ao se analisar que os jovens que trabalham, apresentam uma inserção precoce e com pouca qualificação no mercado, expondo as fissuras e um drama nesta fase de definição e auto-afirmação em suas vidas.

### Juventude amazônica e educação

O estado do Pará tem uma população de 6.062.304 habitantes com mais de 10 anos de idade, destes há 1.030.589 (17%) pessoas que nunca frequentaram a escola e 759.589 analfabetos. Estes números revelam o quão longe ainda estamos de vivermos em uma democracia efetiva, capaz de assegurar pelo menos a equidade de condições educacionais para a nossa população. Considerando apenas a população adulta (com mais de 18 anos), que totaliza mais de 4,5 milhões de paraenses, apenas 1.146.771 pessoas (25%) têm o ensino médio completo. Além disso, as taxas de escolarização revelam a vulnerabilidade da juventude paraense, conforme tabela abaixo:

#### Tabela 06: Taxas de escolarização – 2010 – Pará

	População Residente	Frequentavam a escola	Taxa bruta de escolarização	Taxa líquida de escolarização
15 a 17 anos	486.649	396.698	81,5%	37,3
18 ou 19 anos	300.753	153.973	51%	7,4
20 a 24 anos	749.055	185.381	24,7%	
25 anos ou mais	3.689.490	283.557	7,6%	

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Segundo o IBGE, em 2010, o estado do Pará tinha 486.649 jovens na idade entre 15 e 17 anos, no entanto, destes, apenas 396.698 frequentavam escola, ou seja, 89.951; neste caso 20% dos jovens aproximadamente, estavam fora da escola. Esta situação se apresenta ainda mais preocupante quando observamos que apenas 100 mil destas matrículas eram de jovens na faixa etária recomendada (15 a 17 anos).

Consideramos que o ensino médio é a etapa conclusiva da **educação básica** e que esta deve assegurar o acesso ao patrimônio cultural que permitiria aos jovens que entram na vida adulta uma condição social digna, como nos informa Kuenzer (2007) ao destacar também que o ensino médio é direito de todos os adolescentes, independente de sua origem de classe. Enfatiza ainda esta autora que a escola pública possui importante papel na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem sócio-culturais significativas para os estudantes.

No entanto, temos nos números acima um claro indicativo de que a maioria da juventude paraense tem seu futuro ameaçado. São perto de 100 mil jovens entre 15 e 17 anos fora da escola e mais 290 mil atrasados em relação à série recomendada. Apenas perto de 100 mil jovens entre 15 e 17 anos estão onde deveriam estar, matriculados em uma escola de ensino médio. Não precisamos de nenhum profundo estudo sociológico para afirmar que entre estes jovens prevalecem aqueles oriundos das camadas econômicas mais altas de nossa sociedade. Ficam mais fora da escola ou atrasados os jovens oriundos das classes trabalhadoras.

O ensino médio tem a função social, portanto, de consolidar uma formação que se iniciou na pré-escola e no ensino fundamental, a qual deveria servir para que todo cidadão conseguisse se comunicar com clareza (para isso estuda português), pensar logicamente (para isso estuda matemática), se situar no seu tempo e no seu espaço (para isso serve o

estudo da história e da geografia), compreender os fenômenos físicos, químicos, biológicos, sociais de modo a ter as ferramentas para decidir autonomamente sobre os rumos de sua vida e colaborar para a organização da comunidade onde está inserido.

Negar o acesso ao ensino médio para os jovens significa negar-lhes as ferramentas culturais básicas que favorecem uma vida adulta digna e colocar-lhes em situação de vulnerabilidade social e econômica, colocando em risco também o futuro da sociedade onde estão inseridos.

Por isso é muito grave o quadro do ensino médio paraense, pois revela que a sociedade mantém sob risco o presente e o futuro da maioria dos seus jovens. Consideramos, também, que o acesso à escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade, visto que as escolas apresentam um projeto de educação dual e desigual, reforçando o antagonismo de classes.

Por outro lado consideramos a escola pública como uma das poucas possibilidades de a juventude trabalhadora construir uma vida mais digna já que esta concentra as matrículas no ensino médio no Pará (91%). Observamos a tabela abaixo, a qual informa o número de matrículas no ensino médio no estado do Pará, no ano de 2012.

**Tabela 07: Distribuição de matrículas no ensino médio por rede de ensino – Pará – 2012**

<b>Matriculados em ensino médio – escola pública</b>	<b>91,4</b>	<b>%</b>
<b>Matriculados em ensino médio – escola particular</b>	<b>8,6</b>	<b>%</b>

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

Em contraposição à realidade da escola dual vivida no ensino médio, Ciavatta e Ramos (2011) destacam a necessidade da integração do trabalho, da ciência e da cultura no processo formativo dos sujeitos. Compreendem uma escola única e que tenha como horizonte a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores, com o propósito de compreender as relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

De forma geral, os indicadores de qualidade da educação amazônica são baixos, comparativamente às demais regiões. O Pará, em particular, tem o mais baixo IDEB de ensino médio do Brasil (2,8), em particular o mais baixo IDEB de ensino médio entre todas as redes estaduais de ensino. Tão grave quanto estes péssimos resultados é o fato

de que eles estão piorando. No geral, aprova-se pouco e cada vez menos. Aprende-se pouco e cada vez menos.

Dados do IBGE (2010) apontam que no Brasil, das pessoas que se encontram na faixa-etária entre 15 a 24 anos (o que equivale cerca de 20% da população do país), cerca de 50% deste total está fora da escola. Essa problemática é evidenciada principalmente entre brancos pobres, índios, negros e seus descendentes, particularmente os residentes na região Norte.

Como forma de aprofundar esta análise Araujo (*et al.*, 2007) analisa que se considerarmos o número total de matrículas no ensino médio paraense verificaremos um déficit de 84.960 vagas, mas se considerarmos a faixa etária indicada para o ensino médio, identificamos um déficit de 346 mil vagas, o que revela uma grande defasagem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

Mas quais seriam as causas deste grave quadro? Elas precisariam ser bem estudadas, mas de antemão não concordamos que se possa identificar uma única causa para esta situação e discordamos de qualquer tentativa de responsabilizar os professores pela má qualidade da aprendizagem. Eles também são vítimas e fazem mais parte da solução do que do problema.

Temos uma hipótese de que esta situação pode ser entendida em função dos modelos entreguistas de desenvolvimento da região e da falta de compromisso de nossas elites com a boa formação de seu povo. Temos uma elite que convive bem com diferentes mazelas que afligem os paraenses: trabalho escravo, pedofilia, falta de saneamento, grande concentração de terras e riquezas, assassinatos de trabalhadores e lideranças políticas, corrupção generalizada, precariedade da saúde pública etc.

O desenvolvimento da região sempre foi dependente, o que tínhamos de melhor nunca ficou para o povo trabalhador, vide os ciclos da borracha, dos grandes projetos, da indústria de mineração e da agroindústria, quem ganhou e quem ganha com eles? Não é e nem foi o trabalhador. Parte do problema também pode ser explicado pelos baixos investimentos na educação. Enquanto o gasto médio de um estudante de ensino médio nos países da OCDE (*Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*) é de perto de 10 mil dólares, no Brasil este custo fica em torno de 2,5 mil. No Pará é de aproximadamente 1,5 mil dólares. (OCDE, 2010)

Também colabora o fato de até hoje o Governo Estadual não ter apresentado um projeto para o ensino médio no estado, ou seja, a Secretaria de Estado de educação

(SEDUC) não tem um documento orientador para a organização do trabalho pedagógico. Acaba-se restringindo a atitudes voluntaristas e de boa vontade de cada um.

Os resultados do IDEB, mais que números, revelam que a juventude paraense tem seu presente prejudicado e o seu futuro ameaçado. A expressão "inempregáveis" explica a situação de parte da juventude amazônica, sem escolaridade, com pouca escolaridade ou com escolaridade de baixa qualidade, com perspectiva de um futuro de uma cidadania pela metade.

A reestruturação do mundo do trabalho no âmbito da globalização da economia restringe cada vez mais o número de postos e (re) cria na base da informalidade um sem número de ocupações precárias que embora ainda sirvam à sobrevivência estão longe de permitir dignidade e cidadania a estes jovens- (KUENZER, 2007).

Araujo (*et al.*, 2007) analisa que em pesquisa recente tratando sobre os sonhos da juventude brasileira identificou que o maior sonho dos jovens entre 18 e 24 anos é ter formação profissional e emprego. Na pesquisa 55% dos jovens entrevistados colocaram este como seu principal sonho, muito mais importante que qualquer outro desejo como casa própria (15%), dinheiro (9%) ou outros. Esta pesquisa também revela que 77% dos jovens sonham em fazer curso superior, mas também indica que estes têm que conjugar suas perspectivas de trabalho com o desejo de realização pessoal. Isto nos remete para a ideia de que cabe à escola preparar o jovem para o mundo das profissões, mas também para o desenvolvimento das amplas capacidades humanas, promotoras do desenvolvimento pessoal.

Temos por suposto que o ensino médio é um direito de todos os jovens e que, se não garantido, coloca em risco a possibilidade de realização destes sonhos de juventude e de uma vida adulta de dignidade, considerando que, enquanto etapa de conclusão da educação básica, é neste nível de ensino que se deve assegurar as ferramentas culturais que permitem aos jovens as habilidades comunicativas, o desenvolvimento do raciocínio lógico, os instrumentos para se situarem em seu tempo e em seu contexto social e a construção do pensamento racional-científico, em oposição ao pensamento mítico próprio da infância. Foi por isso que se convencionou há muito tempo que a escola é o espaço para a aprendizagem da língua materna, da matemática, da geografia e da história, bem como das ciências naturais e biológicas.

## Considerações finais: desafios e perspectivas para as políticas públicas

O contexto acima analisado revela tanto as particularidades como também as generalidades que os fenômenos estudados afetam diferentemente jovens ricos ou pobres. Neste sentido, há de se considerar o recorte de classe trazido a este debate onde seus impactos repercutem diferentemente sobre os sujeitos, dependendo de sua condição social.

Considerando os três ciclos econômicos importantes na região (ciclos da borracha, grande projetos e agro-indústria), a vulnerabilidade sócio-econômica da população lhe foi funcional nos três ciclos. Em todos prevaleceu o uso predatório da força de trabalho e o descaso com o desenvolvimento local e a valorização do homem amazônida.

Todos eles têm pontos em comum na intensa degradação ambiental, no uso da violência contra as populações locais, na utilização de formas precárias da força de trabalho local, no desrespeito às culturas locais, e de uma forma geral na produção de bolsões de miséria (soldados da borracha, aglomerados urbanos próximos dos grandes projetos e remanescentes da agricultura familiar). As diferenças regionais são aprofundadas em função das políticas federais de distribuição de recursos e das políticas fiscais como a Lei Kandir<sup>11</sup>.

Esperamos ter evidenciado que a juventude amazônida tem singularidades étnicas e culturais. Mas também é importante mencionar que a Juventude amazônida que vive do trabalho tem seu futuro ameaçado. Os dados aqui apresentados reforçam a ideia de que “no capitalismo central e periférico a pobreza e a "exclusão" ou inclusão precarizada *jovializaram-se*“ (FRIGOTTO, 2004).

Alguns dos problemas aqui colocados requerem soluções urgentes, em particular: a morte dos jovens pela violência urbana; a baixa taxa de escolarização e a pouca qualificação da escola básica; a insegurança no mercado de trabalho; o não

---

<sup>11</sup> “A **Lei Kandir** dispõe sobre o [imposto](#) dos estados e do [Distrito Federal](#), nas operações relativas à circulação de mercadorias e serviços ([ICMS](#)). A lei Kandir isenta do [tributo](#) ICMS os produtos e serviços destinados à [exportação](#) (In: wikipédia). Esta lei desonerou as exportações de matérias-primas e semi-elaborados. De acordo com técnicos do TCE-PA, De acordo com o trabalho dos técnicos do TCE, o montante das perdas tributárias do estado do Pará decorrentes da desoneração das exportações, com base na Lei Kandir, alcança, entre 1997 e 2010, a quantia de R\$21,5 bilhões (vinte e um bilhões e quinhentos milhões de reais) ([http://www.tce.pa.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=676&Itemid=58](http://www.tce.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=676&Itemid=58))

reconhecimento da identidade juvenil das juventudes de população tradicional; o trabalho infantil; e o trabalho escravo.

As políticas públicas devem ser dirigidas a estes fins e estas precisam enfrentar as consequências da dualidade estrutural. Estas políticas precisam considerar a dualidade estrutural, mas também as singularidades da juventude amazônica, em especial dos jovens de origem rural.

Permanece válida a questão colocada por Frigotto (2004): “Se hoje, como analisa Hobsbawm (1999), não é fácil prever quais são as chances de futuro digno no século XXI para as crianças e jovens dos países centrais, mais dramático é o cenário para os países do capitalismo periférico” (2004, p. 16). Acrescentaria que mais dramático ainda é o cenário das regiões periféricas dos países periféricos.

## Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (*et.al*). **Diagnóstico dos direitos humanos no estado do Pará** (Relatório Final). Universidade Federal do Pará. Belém (Pa), 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, 2010. Capturado em 02/04/2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. Museu do Índio: Fundação Nacional do Índio (FUNAI): Brasília: 2010. Capturado em 09/12/2012. Disponível em: [http://www.museudoindio.org.br/template\\_01/default.asp?ID\\_S=33&ID\\_M=115](http://www.museudoindio.org.br/template_01/default.asp?ID_S=33&ID_M=115)

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, V. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>>

DAYRELL, J. **A juventude no Brasil**. Serviço Social da Indústria (SESI), n. 30, p. 25-39, dez. 1999. Capturado em 30/03/2013. Disponível em [http://www.cmjbh.com.br/arq\\_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf](http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf).

CARRANO, PAULO. **Os múltiplos “eus” dos adolescente Juventudes: as identidades são múltiplas**. Século XXI, Rio de Janeiro: Portal multirio, 2007. Capturado em 02/04/2013. Disponível em [http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=1086](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086).

Comissão Pastoral da Terra (CPT). **Cadernos de Conflito da Comissão Pastoral da Terra (2000 a 2011)**, 2012. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/viewdownload/4-caderno-conflitos/223-ameacados-e-assassinados-de-2000-a-2011?Itemid=23>. Capturado em 09 de Dezembro de 2012.

Centro de Perícias Científica “Renato Chaves”. Disponível em: <http://www.cpc.pa.gov.br/>. Capturado em 09 de Dezembro de 2012.

FREIRE, Jaqueline Serra. **Juventude Rural e Políticas Públicas: saberes da terra na Amazônia paraense**. Tese de doutorado. UFPa: Belém (Pa), 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas**. In: NOVAES, Regina; Vannuchi, Paulo (org.) *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2004.

HOBSBAWM, Eric. **O novo século**. São Paulo: Boitempo, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

**OCDE. Panorâmica da Educação: Indicadores da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).** Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45953903.pdf>. Capturado em 09/08/2015.

**OIT. Organização Internacional do Trabalho.** Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/ANTDJ.pdf>. Capturado em 02/04/2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** (org.). – 5. Ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica.** Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

# CONFLITOS E RELAÇÕES DE PODERES ENTRE A JUSTIÇA E OS GÊNEROS SEXUAIS: O CRIME DE SEDUÇÃO DE MENOR DENTRO DA LITERATURA JURÍDICA BRASILEIRA – 1940-1990

Eder Adriano **PEREIRA**<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista - UNESP

dercedap@gmail.com

**Resumo:** Este ensaio é parte de minha pesquisa de mestrado, a qual analisa, por meio de dezessete fontes processuais, arquivadas no acervo do Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa – CEDAP, situado na UNESP/ Assis-SP, o crime de sedução de menores ocorrido entre 1940, com o advento do Código Penal, até o ano de 1990, com a instauração do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. Este, que, além de modificar a forma de direito e justiça sobre e para essa “nova clientela”, em finais dos anos 1990, também modificou a expressão “menor” para a de criança e adolescente, significando maiores tentativas e propriedades de entendimentos, cuidados, direitos e deveres para o pleno desenvolvimento dos mesmos em sociedade.

**Palavras-chave:** Código Penal. ECA. Leis. Infância.

**Abstract:** This essay is part of my master's research, which analyzes through twenty procedural sources, filed in the collection of the Centre for Documentation and Research Support – CEDAP located at UNESP / Assis-SP, the smaller occurred seduction of crime between 1940 with the advent of the Penal Code, by the year 1990 with the establishment of the Child and Adolescent, ECA. This that, in addition to modify the form of law and justice on and this "new customers" in the late 1990s also changed the term "minor" for the children and adolescents, meaning greater attempts and properties of understanding, care, rights and duties to the full development of the same society.

**Keywords:** Penal Code. ECA. Laws. Childhood.

---

<sup>1</sup> Especialização em Educação pela Universidade de São Paulo, (2013). Professor Coordenador Pedagógico do E.E. Antônio Fontana, Brasil.

## Introdução

Com a promulgação, em 1990, da Lei 8069, muitas pesquisas foram realizadas em torno da esfera cotidiana das crianças e dos adolescentes, muitas permeadas pela análise historiográfica “**positivista**”, a tais faixas etárias. No entanto, a presente pesquisa pauta-se no escopo da chamada Nova História Cultural<sup>2</sup>, utilizando-se dos autos processuais do Fórum da Comarca de Assis, situados no CEDAP – Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa, datados entre 1940 e 1990. Trata-se de um estudo sobre a violência contra o “menor”, especificamente, o crime de sedução de menores cometido contra meninas na região de Assis. Tal estudo problematiza o discurso e o amparo da justiça na época que antecede a Lei 8.069, de 1990<sup>3</sup>, a qual regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes, inspirada pelas diretrizes fornecidas pela Constituição Federal de 1988, o que internalizou uma série de normativas internacionais.

Foi base para o estudo dissertativo, o qual este ensaio complementa, um corpus de 17 processos, selecionados pela natureza do crime de sedução de menor, ocorridos no limite entre 1940 e 1990, na Comarca de Assis, São Paulo, os quais subsidiaram por suas linhas gerais de documentação temática, os encaminhamentos da justiça frente aos casos, qual a relação de sociabilidade entre as vítimas e os réus e como os mesmos se utilizavam para “persuadirem” as vítimas, especificamente meninas, em uma demonstração clara de sobreposição de forças e autoridade do homem sobre o cotidiano feminino, sobretudo, sexual.

Sobre a delimitação de tempo (1940-1990), convém explicitar que a mesma se apresenta pela vigência e aplicação dos Artigos (em especial, 217 e 218) do Código Penal de 1940, aos casos de crime de sedução de menor descritos nos processos e inquéritos, os quais são analisados antes da promulgação do ECA em 1990.

Dentro desse limite, os dezessete processos passaram por várias etapas propostas pela pesquisa empírica, ou seja, consulta ao acervo das fontes, coleta de dados, transcrições processuais, leituras, reflexões e questionamentos inserindo os discursos processuais ao âmbito social em abordagem. Ainda dentro do exposto acima, é pertinente explicitar, em linhas gerais, embasado na teoria científica da autora Marisa Corrêa,

que os autos não constituem um documento norteado pela busca da verdade; pelo contrário, constituem a pulverização do fato originário, por iniciativa do aparelho policial-judiciário e dos envolvidos, tendo como objetivo o

<sup>2</sup> BURKE, Peter. O que é História Cultural? Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

<sup>3</sup> Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p.

enquadramento positivo ou negativo dos personagens em identidades sociais idealizadas. (CORRÊA, 1983, p. 103).

Nesse sentido, esta pesquisa não visou buscar verdades nos autos, pois estes também estão inseridos no chamado “jogo de representações” (CORRÊA, 1983) da justiça de um período em que as leis de proteção à criança e ao adolescente os tratavam como “menor” e, como supunha, não possuía direitos de cidadania perante aquela sociedade, por isso, que o desígnio “maior” foi, através das documentações, relacionar o contexto da época em estudo, ou seja, Pré-Estatuto da Criança e do Adolescente, ao tratamento dado pela Justiça Regional aos chamados menores em suas condições de vítimas frente ao crime de sedução de menores. Desse modo, notar se as penas eram estabelecidas, a relacionar os processos e inquéritos à sua validade de provas e pré-conceitos sobre a figura das “vítimas menores”, e ainda perceber se havia laços de sociabilidade (parentesco, conhecido, vizinho, amigo ou colega dos familiares) entre os réus e as mesmas.

Com o respaldo das fontes para esta pesquisa, oferecidas pelo Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa (CEDAP – UNESP/ASSIS), todos os processos e inquéritos foram analisados frente a sua ‘publicação original’, oferecendo mais embasamento para a constituição da pesquisa. Nesse sentido, o corpus processual contém um diferencial, pois, além de lidos no original, o que proporciona uma maior proximidade à busca do objetivo do autor, existe também a peculiaridade de um texto escrito com funções específicas, regidas pela ideologia do “poder simbólico” do veículo de comunicação, aos quais os “personagens sociais” estavam vinculados.

Convém salientar que as fontes judiciais em pesquisa têm um vasto conteúdo para análise do contexto de “representação jurídica”, a qual estavam situados o réu, a vítima e a relação de forças que os articulavam antes da regulamentação das leis, pois os autos, segundo Mariza Corrêa (1983), seguem “linhas predeterminadas” pelo aparato jurídico/policial, como é o exemplo da argumentação de um Promotor de Justiça referindo-se à “linguagem geral de um processo” na referida época analisada: “[...] por último existem sempre três versões: a sua, a minha e a verdadeira”. Ou seja, os atores jurídicos tinham plena consciência da manipulação que realizavam todo o tempo, principalmente, dentro de uma época em que as leis não situavam o crime de sedução de menores como um mal que destituía a “vítima criança” de seu contexto de desenvolvimento psíquico, cultural, social e de valores morais da época, e descobrir as “estratégias”, as circunstâncias e as contradições que um “auto descreve” sobre a situação jurídico/social dos envolvidos são também finalidades que esta pesquisa se propôs a realizar.

O crime de sedução de menor na Literatura Jurídica Brasileira: Entre a vigilância e a normatização dos gêneros sexuais

O crime de sedução de menor esteve, por muitos, anos no Brasil, caracterizado como um delito contra os costumes e a honra, sobrepondo-se à estrutura do trauma físico e psicológico da vítima. Vítima esta posta em evidência pela 1ª vez na jurisdição da lei, no ano de 1941, com o Código Penal Brasileiro, o qual regulamentou o crime de sedução como “*o ato de seduzir mulher virgem, menor de dezoito anos e maior de quatorze, com o fim de com ela manter conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança (Art. 217)*”.

Essa margem de idades especificou um dos valores de respeitabilidade moral e social, preponderantes da cultura do homem do século XX, ou seja, a virgindade não maculada da “recém-formada mulher”, e o conseqüente casamento ou a ilusão do mesmo.

Vale lembrar que o crime de sedução ou defloramento, exposto no anterior Código Penal de 1890, pertencia às infrações contra a instituição familiar. Porém, a inserção da mulher no mercado de trabalho, a modificação dos comportamentos femininos, em contraposição às características de mãe/esposa/dona-de-casa, bem como sua maior participação no cenário público fizeram com que a reforma do Código Penal, realizada em 1940, deixasse de considerar algumas ofensas como crimes contra a família, passando-as para a titulação de crimes contra os costumes.

No ano de 1990, com a Lei 8069, que regulamentou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a política para a infância tenta sair da omissão de décadas passadas, oferecendo ao “menor” direitos a uma proteção integral e sem distinção de classe, gênero, educação e cultura, como os anteriores Códigos do Menor (1927, reorganizado em 1979), estes, descritos assim, por Arantes, até a regulamentação do ECA:

Pela legislação que vigorou no Brasil de 1927 a 1990, o Código de Menores, particularmente em sua segunda versão, todas as crianças e jovens tidos como em perigo ou perigosos (por exemplo: abandonado, carente, infrator, apresentando conduta dita antissocial, deficiência ou doente, ocioso, perambulante) eram passíveis, em um momento ou outro, de serem enviados às instituições de recolhimento. Na prática isto significava que o Estado podia, através do Juiz de Menor, destituir determinados pais do pátrio poder através da decretação de sentença de “situação irregular do menor”. Sendo a “carência” uma das hipóteses de “situação irregular”, podemos ter uma idéia do que isto podia representar em um país, onde já se estimou em 36 milhões o número de crianças pobres. (ARANTES,1999).

Sem dúvida, o E.C.A propôs, teoricamente, uma série de mudanças ao trato dado à questão da Infância no Brasil. Mais do que uma simples substituição do termo *menor* para *criança* e *adolescente*, a partir dele, ficou compreendida uma nova forma de se considerar a infância e a juventude. Com isso, observa-se uma transformação na condição sócio-jurídica e infanto-juvenil, colaborando substancialmente para a conversão de "menores" em "cidadãos-crianças" e "cidadãos-adolescentes".

No que tange ao crime de sedução de menor, este vigorou no Brasil por sessenta e cinco anos, tendo sido revogado em 2005, pela promulgação da Lei nº 11.106, Artigo 217-A, caracterizado, desde então, como *estupro de vulnerável*, uma forma de crime muito mais grave, violento, mas contextual e muito recorrente nesses primeiros decênios do século XXI. Tal “nova” natureza de crime contra a infância, neste século XXI, está sob a seguinte descrição no ainda atual Código Penal de 1940:

Art. 217-A. Ter conjunção carnal ou praticar outro ato libidinoso com menor de 14 (catorze) anos: Pena - reclusão, de 8 (oito) a 15 (quinze) anos.

§ 1º Incorre na mesma pena quem pratica as ações descritas no caput com alguém que, por enfermidade ou deficiência mental, não tem o necessário discernimento para a prática do ato, ou que, por qualquer outra causa, não pode oferecer resistência.

Desse modo, a revogação do crime de sedução de menor, Artigo 217 do Código Penal de 1940, acompanhou uma série de mudanças que determinaram a sua inviabilidade de aplicação sobre os casos como: culturais, sociais, econômicos, políticos e de redemocratização da sociedade brasileira no final do século XX, além de uma maior percepção das lutas e direitos entre os gêneros.

Para muitos juristas brasileiros, a revogação do crime de sedução de menor foi imprescindível, sobretudo à grande circulação de informações para os jovens dentro desse atual contexto tecnológico, à precocidade e, sobretudo, à liberdade sexual refletida nos altos índices de gravidez entre estes agentes sociais.

Em sua generalidade, o crime de sedução de menor sempre esteve vinculado à transgressão do homem contra os valores e costumes sociais estabelecidos em princípios do século XX, o que, por muitas décadas, especialmente no Brasil, se refletiu em uma “crença” de crime de reflexos apenas sociais da interação humana, sobrepondo-se à estrutura do trauma físico e psicológico da vítima menor.

Essa margem de idades especificou um dos valores de respeitabilidade moral e social preponderantes da cultura do homem do século XX, ou seja, a virgindade não maculada da

idealizada “mulher de honra”. Até o período aludido, os crimes de natureza sexuais e cometidos, comumente, contra a infância do gênero feminino, eram assim tratados pelo substituído Código Penal Republicano de 1890:

## TITULO VIII

*Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje publico ao pudor*

### CAPITULO I

#### DA VIOLENCIA CARNAL

**Art. 266.** Atentar contra o pudor de pessoa de um, ou de outro sexo, por meio de violências ou ameaças, com o fim de saciar paixões lascivas ou por depravação moral: Pena: de prisão celular por um a seis anos.

Parágrafo único. Na mesma pena incorrerá aquele que corromper pessoa de menor idade, praticando com ella ou contra ella atos de libidinagem.

**Art. 267.** Deflorar mulher de menor idade, empregando sedução, engano ou fraude: Pena de prisão celular por um a quatro annos.

**Art. 268.** Estuprar mulher virgem ou não, **mas honesta (Grifo meu)**: Pena: de prisão celular por um a seis annos.

§ 1º Si a estuprada for mulher publica ou prostituta: Pena: de prisão celular por seis meses a dois annos. (Grifo meu).

§ 2º Si o crime for praticado com o concurso de duas ou mais pessoas, a pena será aumentada da quarta parte.

**Art. 269.** Chama-se estupro o ato pelo qual o homem abusa com violência de uma mulher, seja virgem ou não.

Por violência entende-se não só o emprego da força physica, como o de meios que privarem a mulher de suas faculdades psychicas, e assim da possibilidade de resistir e defender-se, como seja o hypnotismo, o chloroformio, o ether, e em geral os anesthesicos e narcóticos.

Pelos artigos expostos acima, podemos notar que, durante boa parte do século XX, a jurisdição brasileira estabeleceu e encaminhou o tratamento sobre os crimes sexuais contra a menoridade feminina como crimes “contra a honra e contra a família”.

Ainda promoveu uma distinção penal entre “mulher pública vista como prostituta” de mulher “virgem e honesta”, regrando, pela vigilância, meninas que, porventura, pudessem ser acometidas por tais crimes. Meninas estas vulneráveis socialmente ou aquelas pertencentes às classes populares, sem instrução e/ou ausentes de um lar constituído dentro do ideal de família nuclear burguesa. Nesse sentido, conforme Ana Priscilla Christiano,

A dicotomia criança/menor já estava instalada na legislação, nos saberes médicos e disseminada pela população. A preservação da criança e a vigilância sobre aquelas que pertenciam às famílias pobres eram os princípios norteadores de todas as ações no campo socioassistencial. (CHRISTIANO, 2010).

Convém ressaltar que o ideal de família proposto pelo governo republicano na virada do século XIX e início do século XX estava amplamente associado à preservação da moralidade dos costumes pela via educativa feminina, principalmente, preservado pela “missão natural da mulher no lar” (RAGO, 1985), a qual não deveria trabalhar ou cometer publicamente atos que pudessem manchar sua honra e sua responsabilidade na sociedade.

O espaço doméstico figurou como um meio complementar daquelas leis moralistas propostas, sobretudo, por médicos, sanitaristas e juristas, os quais previam a preservação da honra e da família pelo confinamento da mulher no reduto privado do lar e procriando dentro das regas sagradas do casamento, conseqüentemente, seguindo a missão sagrada dos cuidados e educação da prole. Complementar ao exposto, Margareth Rago nos apresenta um recorte sobre o discurso moralizador e machista de juristas, sanitaristas e médicos:

aquela que não preenchesse os requisitos estipulados pela natureza, inscrevia-se no campo sombrio da anormalidade, do pecado e do mundo do crime. Não amamentar e não ser esposa e mãe significaria desobedecer à ordem natural das coisas, ao mesmo tempo em que se punha em risco o futuro da Nação. (RAGO, 1985).

Diante do apontamento acima, é notório que as demarcações de alguns pré-requisitos sobre a figura “da mulher social ideal” colaboraram para subjugar uma massa feminina popular que não correspondia a tais perfis ou padrões de etiqueta social. Nesse sentido, muitas meninas, quando vítimas de crimes sexuais, como o crime de sedução de menor, eram tratadas pelas autoridades responsáveis (como delegados, escrivães e corpo médico) como: levianas, permissivas, desonestas e indiferentes às leis e às regras da família estrutural burguesa.

É nítido que as leis frente à moralidade feminina sempre balizaram dois sentidos na condução e tratamento dos perfis sociais presentes no Brasil. Na visão burguesa, tais leis serviram como um manual de etiquetas para a manutenção regular da ordem familiar, ou seja, eram legíveis e possíveis de serem seguidas, pois o casamento era uma finalidade consciente, vital, natural e real àquela realidade de família, composta pela figura do patriarca, da mãe e filhos. Entretanto, no caso da menoridade feminina, pobre e sem instrução, tais leis recaíam verticalmente sobre uma clientela cuja figura masculina do patriarca, muitas vezes, era inexistente, ou seja, tais meninas eram filhas e prováveis herdeiras de um ideal de família, distante daquele proposto pelas normas legais, científicas e religiosas, em que o casamento figurava como um sonho ou até mesmo uma aspiração social melhor.

Aproveitando-se da simbologia do matrimônio, o sedutor ou criminoso ludibriava tal seleta social de meninas ao ato sexual fora dos ritos normais de etiqueta, tornando a vida das

mesmas um pesadelo real que saía da natureza de crime às escuras<sup>4</sup>, para entrar na realidade cruel público/jurídica, movida pelo poder machista que então balizava as relações sociais entre os gêneros.

### **Entre conflitos e relações de poderes: O poder do macho na sociedade e a domesticação da fêmea no lar**

O Estado jurídico brasileiro, no século XX, estruturou suas leis e códigos de forma vigilante e punitiva, não somente contra a menoridade, mas contra todos aqueles que se enquadrassem como um obstáculo à construção de pátria idealizada pelo governo neorrepblicano. Dessa forma, zelar de forma vigilante uma clientela vista como o “futuro da recém-promulgada Nação” tornou-se um recurso necessário para a preservação dos valores burgueses, sobretudo da manutenção dos costumes familiares pelo gênero feminino.

Sobre as propostas de encaminhamento da política para a infância e alguns setores da população brasileira, Faleiros (1995) nos esclarece que

As propostas e encaminhamentos de política para a infância fazem parte da forma como o Estado brasileiro foi se constituindo ao longo da história, combinando autoritarismo, descaso ou omissão para com a população pobre com clientelismo, populismo e um privilegiamento do privado pelo público, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações entre Estado e sociedade.

No caso dos crimes de sedução de menor, desde a sua instauração em 1940, percebe-se, por meio de sua redação, *Seduzir mulher virgem, menor de 18 (dezoito) anos e maior de 14 (quatorze), e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança*, uma primordial relação de poder instituída pelos homens da política (juristas e médicos higienistas) à menoridade feminina, ou seja, caso a menor não conseguisse provar a sua virgindade ou anatomia himenal intacta antes do ato, condenava-se moralmente perante a sociedade como mulher/menor desonrada. Vale lembrar que, no contexto social em que o Código Penal de 1940 foi instituído, o casamento precoce era muito comum, sendo somente realizável pela garantia da virgindade intacta da menor até a sua realização.

Havemos de nos atentar para a presença de peritos, especialistas em medicina legal, não era uma atividade comum frente aos exames de corpo de delito, conforme se nos apresenta um caso ocorrido na região de Assis, São Paulo, no ano de 1942<sup>5</sup>:

<sup>4</sup> Jargão policial também utilizado para designar anonimato.

<sup>5</sup> PROCESSO Nº 25 de março de 1942 – Cx 148. ACERVO DA COMARCA DO FÓRUM DE ASSIS, 3º OFÍCIO. CEDAP – UNESP/ASSIS. Folha 18.

## Auto de corpo de delito – VERIFICAÇÃO DA IDADE (FL18)

“Apesar de não sermos especialistas no assunto, por não sermos médicos legistas e mesmo porque é uma questão muito difícil de resolver com exatidão matemática, essa de verificação de idade e virgindade, bem como para nos orientar melhor, não tendo sido tirados radiografias das articulações do punho e do cotovelo para verificar-se os pontos de ossificação dessas regiões, **tiramos do que vimos e observamos as conclusões (Grifo meu)**”

Nesse contexto, a simbologia do hímen preservado correspondia ao caráter e a honestidade da menor, em que, uma vez rompido fora das regras e dos limites moralizantes do casamento, significava, muitas vezes, a rotulação e a comparação pejorativa a outros perfis sociais, tais como: rameiras, prostitutas ou aproveitadoras.

Assim, o casamento como um dispositivo de regra e vigilância sobre a menoridade feminina desde 1940 a meados de 2000, pode ser entendido como uma relação de poder em que se entrelaçam as categorias de gênero, classe, tradições e instituições, principalmente, para a domesticação do gênero feminino no espaço privado do lar, expressando uma forma particular de violência legitimada pela ordem patriarcal, a qual delegou aos homens o direito de dominar e controlar em nome da honra as suas mulheres.

A sobreposição masculina, segundo Pierre Bourdieu (1999), exerce uma *dominação simbólica* sobre todo o plano social, corpos e mentes, discursos, práticas sociais e institucionais. Dessa maneira, para o autor, a dominação masculina estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social, inclusive no caso da jurisprudência brasileira, do merecimento ou não de direitos da clientela feminina menor, pois é nítido, pelo início do Artigo 217/1940, que somente a *menor virgem* gozaria da tutela da lei quando acometida pelo crime de sedução de menor. Conforme Saffioti (1987, p. 8), “A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo.”

Fundamentando também essa análise sobre a teorização do poder, por meio da óptica de Michel Foucault, podemos estabelecer que o surgimento do poder jurídico está intimamente articulado às microrrelações sociais de gênero, que a todo o momento também são percebidas pelas narrativas do Artigo da lei analisada. Para o autor francês,

as relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas de algum modo. Se é verdade que estas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar

se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, senão houvesse em torno de cada indivíduo todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal e tal idéia? (FOUCAULT, 2003).

Ainda segundo Foucault (2003), “entrar no domínio do direito significa liquidar o assassino, mas liquidá-lo segundo certas regras, certas formas legais.”. Institui-se, então, o direito como a manifestação da guerra, entretanto não se trata de uma guerra que produz danos físicos a outras pessoas, mas sim uma guerra de procedimentos, de argumentos, de fatos, de direitos. No que tange à guerra em seu sentido mais literal, é visível, em seu final, o vencedor, ou seja, aquele que sobrevive às lutas e às traumas sobre estratégias diversas. Mas, no âmbito do Direito, não há como determinar o vencedor a partir das duas partes, pois estamos diante do confronto de duas verdades ou versões.

Convém ressaltar que o termo jurídico *defloramento*, após o crime de sedução de menor, não era claro de entendimento para as autoridades brasileiras, pois, para o meio médico, era difícil constatar se a *ex-donzela* encontrava-se realmente virgem antes do ocorrido. Já no caso jurídico, entravam em cena as questões em torno da moralidade e honestidade das vítimas. A esse respeito, a historiadora Martha Abreu, em seu artigo intitulado “Meninas perdidas”, complementa-nos que

A jovem que procurasse reparar um defloramento e que desejasse alcançar o status de ofendida teria que articular um discurso convincente sobre sua honestidade, sendo que estaria sempre enfrentando os extremos e estreitos paradigmas dos juristas como: o ideal de mulher/mãe, ou seja, a mulher preparada para as responsabilidades da maternidade e do casamento e seu inverso. (ABREU, 1989).

Assim, ser pobre, menina menor, com o rótulo social de mãe solteira e deflorada, naquela sociedade machista, atentava contra os ideais de moralidade, especialmente sobre um valor essencial feminino, o qual caracterizava a idoneidade de mulher, casamento e maternidade, ou seja, a sua virgindade não maculada.

A normatização dos costumes sociais da menoridade feminina pelo Artigo 217 direcionou uma justiça vertical e posta sobre um dispositivo usual de inversão do crime pelos homens da lei<sup>6</sup> e acusados, pois, ao entrar com alguma queixa crime no âmbito da delegacia, a vítima é quem deveria provar a sua inocência, a qual envolvia, além da sua virgindade, a sua não liberdade pública de interação e frequência em lugares públicos. Nesse sentido, os acusados invariavelmente se articulavam junto aos seus advogados de defesa para a descaracterização do

<sup>6</sup> Expressão para descrever juízes, advogados, delegados e escrivães.  
MARGENS - Revista Interdisciplinar  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

crime e da vítima. Em outro trecho processual, agora do ano de 1968<sup>7</sup>, o advogado de defesa do acusado João M. P., de 23 anos de idade, livra-o assim da denúncia perante o Juíz de Direito:

*Ora, Terezinha vive em um ambiente familiar em que a honra, a decência e a compostura ocupam papel muito secundário. Criada neste meio e educada neste ambiente, ela não pode ser senão produto dele e, portanto, uma moça, cuja indole não se amolda, perfeitamente, a uma virgem inexperiente de que fala. A lei penal só tutela a virgem honesta, recatada e de bons costumes (Grifo meu). Aquela que despreza a sua honra, repelindo a sua satisfação à ofensa recebida, aquelas para quem a ruptura himenal não tem significação são entregues à sua própria defesa, porque a lei penal não as tutela.*

É notória, pela versão apresentada pelo advogado de defesa, a estratégia de inversão e consequente culpabilização da vítima. Desse modo, a menor, em uma exposição clara de um poder desigual do homem sobre a honra feminina, pelo viés da virgindade e da sua pregressa liberdade social, em especial, de frequência em lugares públicos, sucumbe ao jogo de representação<sup>8</sup> jurídico e social legitimado por uma lei subjetiva, vertical e balizada sobre valores repressivos e tradicionais, que sempre pulverizaram as relações de gênero, em especial, do poder do “macho sobre as suas fêmeas” (SAFFIOTI, 1989).

Dentro desse contexto, é válido remetermos ao escopo filosófico de Arendt, a qual nos evidencia que o espaço público, também é o das representações da aparência, ou seja, uma representação possível e oportunizada quando os homens reúnem-se no espaço público para a ação de interesses comuns e visíveis. Assim,

O espaço da aparência passa a existir sempre que os homens se reúnem na modalidade do discurso e da ação, e, portanto, precede toda e qualquer constituição formal do domínio público e as várias formas de governo, isto é, as várias formas possíveis de organização do domínio público. [...] Onde quer que as pessoas se reúnam, esse espaço existe potencialmente, mas só é potencialmente, não necessariamente nem para sempre. (ARENDRT, 2010).

Para autora, o espaço de aparência não se resume a uma implicação da ação enquanto atividade de interação política, mas enquanto produto consolidado e objetivado através das

<sup>7</sup> PROCESSO Nº 1968 – Cx 510. ACERVO DA COMARCA DO FÓRUM DE ASSIS, 3º OFÍCIO. CEDAP – UNESP/ASSIS. Folhas 11/12.

<sup>8</sup> Representações sociais, no caso dessa pesquisa, são aplicadas pela abordagem de Roger Chartier, ou seja, tange à representação enquanto instrumento teórico-metodológico capaz de apreender em um campo histórico particular, a internalização simbólica das lutas pelo poder e dominação entre os grupos, ou entre os indivíduos representantes de tais grupos, estruturadas a partir de relações externas objetivas entre os mesmos e que existem independentemente das consciências e vontades individuais que as produziram dentro de determinado campo social. “As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social – como julgou uma história de vistas demasiado curta, muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais.” (op. cit. p. 17).

obras que se concretizam pelo fato de os homens viverem através de processos de mediação coletiva.

Nesse território aparente de viver e estar entre os homens, no caso brasileiro, fez-se politicamente as leis de proteção aos costumes, nesse caso, pelo Artigo 217 do Código Penal de 1940, regulando o espaço público e privado brasileiro sobre uma conjuntura de leis verticais dispostas por uma jurisprudência machista, que atribuíu, sobretudo, poderes “instrumentais” de vigilância, regras codificadas e de punição aos setores populares e femininos, em que havia a certeza de “quem eram” esses sujeitos e “[...] esta relação de *quem* alguém é, está implícita tanto em palavras quanto em atos.” (ARENDDT, 2007).

## Conclusão

De modo geral, contudo, a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos tome mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na "ordem das bicadas" é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI, 1987).

O escopo de leis brasileiras, principalmente, aquelas voltadas para a normatização dos costumes, como foi o caso do crime de sedução de menor em seu período de aplicação por quase todo século XX e meados do século XXI, pulverizou, naquela sociedade, ideologicamente, o direito à justiça pela vítima perante o dolo, mas, na prática, propiciou às autoridades judiciais e suas esferas auxiliares, como a força policial e médica legal, a legitimidade de controle e moralização dos sexos. Legitimidade esta permeada por relações de poderes desiguais entre os gêneros nos embates jurídicos.

Vale ressaltar que foi a partir da década de 1940 que a industrialização brasileira e sua consequente demanda por mão de obra percebeu, no universo feminino, uma possibilidade de entrada das mesmas nesse contexto dominado por trabalhadores homens e arraigados a uma estrutura de valores tradicionais, os quais tinham sobre a figura feminina o ideal de mulher do lar, pertencentes ao reduto dos afazeres desse ambiente privado e caracterizadas pelas simbologias de donas-de-casa, educadoras da prole e destituídas de uma profissão que pudesse ocorrer fora dos afazeres do lar.

É nítido que as leis frente à moralidade feminina sempre balizaram dois sentidos na condução e tratamento dos perfis sociais presentes no Brasil. Na visão burguesa, tais leis serviram como um manual de etiquetas para a manutenção regular da ordem familiar, ou seja,

eram legíveis e possíveis de serem seguidas, pois o casamento era uma finalidade consciente, vital, natural e real àquela realidade de família, composta pela figura do patriarca, da mãe e dos filhos. Entretanto, no caso da menoridade feminina pobre e sem instrução, tais leis recaíam verticalmente sobre uma clientela em que, muitas vezes, a figura do patriarca era inexistente, ou seja, tais meninas eram filhas e prováveis herdeiras de um ideal de família, distante daquele proposto pelas normas legais, científicas e religiosas, cujo casamento figurava como um sonho ou até mesmo uma aspiração de melhoria socioeconômica.

Mesmo, com o artigo 217, o crime de sedução sendo revogado, sentimos ainda aqueles princípios tradicionais e verticais presentes nas relações sociais que permeiam os gêneros e suas representações neste início de século XXI. Nesse sentido, mudam-se as letras das leis, mas as concepções continuam revestidas e intactas frente a uma sociedade estruturada sobre os mais variados interesses e jogos de poderes, principalmente dentro de um domínio da não percepção ou reconhecimento dos espaços, direitos e respeitos pelo outro.

O campo jurídico brasileiro, movido por suas leis, tem o desafio de promover, pelo artigo 217-A, *estupro de vulnerável* e outros crimes que envolvam diretamente embates e violências sexuais, dispositivos que conscientizem os agentes sociais envolvidos de forma preventiva e dentro dos limites da alteridade, ocorrendo, dessa forma, o respeito e a igualdade como *abre-alas* de qualquer discurso que se diga democrático, social e/ou humanitário (ANDERSON, 1989).

O Estado jurídico e político brasileiro não pode mais enxergar o estupro de vulnerável, ou qualquer outra forma de violência em que esteja embutida diretamente a sobreposição de forças de um gênero sobre o outro, de forma banal ou ainda arraigada a uma moralidade vigente de costumes tradicionais e machistas como a caracterizada em finais do século XIX e por todo o século XX.

Pela comparação das épocas e da gravidade dos crimes, é nítido que, na atualidade, a infância feminina continua sofrendo traumas, violências e omissões, mesmo com todas as estatísticas, estudos, campanhas e mudanças da lei por meio de um dolo bem mais violento, clandestino e usualmente, não mais cometido pela figura do *sedutor* e sua força persuasiva pela promessa de casamento, mas de pessoas próximas, como parentes, e outros indivíduos, pelos requintes da ameaça, coação e uso de força. Complementar ao exposto, Azambuja nos referencia que 93,18% dos casos de violência sexual cometidos atualmente contra crianças e adolescentes foram ou são de natureza intrafamiliar (AZAMBUJA, 2011).

Por fim, o Estado jurídico e político aceitar ou mesmo perceber, em pleno século XXI, uma “cultura do estupro” e, mesmo assim, tratar a vítima de forma punitiva após os crimes significa negar as lutas e conquistas feministas, especialmente dentro de um desenvolvimento pleno de infância, o direito a uma cultura preventiva e alicerçada a uma política pública consciente, consistente e de lógica não comunitarista ou positivista, como sempre foi proposto pelo Estado brasileiro.

### Fontes

PROCESSO Nº 25 de março de 1942 – Cx 148. ACERVO DA COMARCA DO FÓRUM DE ASSIS, 3º OFÍCIO. CEDAP – UNESP/ASSIS. Folha 18.

PROCESSO Nº 1968 – Cx 510. ACERVO DA COMARCA DO FÓRUM DE ASSIS, 3º OFÍCIO. CEDAP – UNESP/ASSIS. Folhas 11/12.

### Referências Bibliográficas

ANDERSON, Benedict. **Nação e Consciência Nacional**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira – 1. ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

ARANTES, E.M.M. **Rostos de crianças no Brasil**. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (org). A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e assistência à infância no Brasil. 2.ed. ver E aum. São Paulo: Cortez, 2009.

AZAMBUJA, Maria Regina Fay de. **Inquirição da criança vítima de violência sexual: proteção ou violação de direitos?** Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Cap. 1, 2 e 3, pp.7-16. (coleção memória e sociedade).

CHRISTIANO, Ana Priscilla. **O psicológico na rede socioassistencial de atendimento à crianças e adolescentes**. Christiano, Ana Priscilla. – Assis, SP, 2010. 137 f.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família: representações jurídicas de papéis sexuais**. Graal: Rio de Janeiro, 1983.

Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940 – **Código Penal**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.htm)>. Acesso em: 11 de maio 2016.

*MARGENS - Revista Interdisciplinar*  
Versão Digital – ISSN: 1982-5374

*Dossiê: Corpo, Gênero e Sexualidade*  
VOL.11. N. 17. Dez 2017. (p. 172-187)

\_\_\_\_\_. Lei nº 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890– **Código Penal**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L N. 847 – DE 11 DE OUTUBRO DE 1890. html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L N. 847 – DE 11 DE OUTUBRO DE 1890. html). Acessado em: 11 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.090, de 13 de julho de 1990 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.html). Acessado em: 11 de maio de 2016.

FALEIROS, V.P. **Infância e processo político no Brasil**. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (org). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. rev. E aum. São Paulo: Cortez, 2ed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar: A Utopia da Cidade Disciplinar**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1985.

SAFFIOTI, Heleieth (1979). **O fardo das brasileiras - de mal a pior**. Escrita Ensaio, n.5, São Paulo.

\_\_\_\_\_ (1987). **O poder do macho**. São Paulo: Moderna. Coleção Polêmica.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

## DICIONÁRIO PRIVATIVO

Álvaro Cardoso **GOMES**<sup>1</sup>  
Universidade de Santo Amaro - UNISA  
alcgomes@uol.com.br

*A primeira cor. Digo: a cor do fogo e do  
sangue. A cor do g nesis, da primeira  
aurora boreal.*  
“Vermelho”, Albano Martins

**Resumo:** Pretendemos analisar, neste artigo, como o poeta português Albano estrutura seu último livro, *Pequeno Dicionário Privativo, seguido de Um Punhado de Areia*, como um autêntico dicionário, compondo verbetes poéticos. O método empregado é o de análise de poemas, com apoio teórico, visando a detectar como esta constru o singular serve não só para revelar a presença obsedante da morte e do tempo, como também os meios para combat -los, através do culto do Erotismo, da Beleza e da Natureza.

**Palavras-Chave:** Dicionário. Morte. Tempo. Beleza. Natureza.

**Abstract:** We intend to analyze in this article how the Portuguese poet Albano structures his last book, *Small Privative Dictionary, followed by A Handful of Sand*, like an authentic dictionary, composing poetic entries. The method used is the poem analysis, with theoretical support, aiming to detect how this singular construction serves not only to reveal the obsessing presence of death and time, but also the means to combat them, through the cult of eroticism, Beauty and Nature.

**Key words:** Dictionary. Death. Time. Beauty. Nature.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, (1976). Professor Titular da Universidade de Santo Amaro , Brasil

## Introdução

*Pequeno Dicionário Privativo, Seguido de Um Punhado de Areia* (2017) é o último livro de poesia lançado pelo poeta português Albano Martins, que, ao longo de sua longa carreira, vem manifestando uma escrita que, além do rigor e da elegância, observáveis num escritor que preza a tradição clássica, ainda nos revela aspectos absolutamente inusitados do real. Nesta obra de maturidade plena, o poeta acaba por afirmar uma espécie de missão poética, que já vinha se delineando desde o primeiro livro, *Secura Verde*, de 1950, que era a de afirmar o caráter espontâneo de sua poesia, manifesto num amor entranhado pela natureza. Em outras palavras, segundo Capelo-Pereira, o poeta “convoca o tema da autenticidade da criação (contra qualquer academismo de escola, diremos).” (2016, p. 4), conforme se poderá ver num dos poemas mais emblemáticos da coletânea:

Não forces a tua imaginação.  
Deixa a poesia vir naturalmente  
e não obrigues a mentir o coração.  
Procura ser espontâneo.  
A verdadeira beleza está no que o homem tem de semelhante  
com a natureza (MARTINS, 1950).

A Natureza é entendida como *fons et origo*, e a missão do poeta está em recuperar para o homem uma intimidade perdida ao longo dos tempos, pois “o ato do nascimento do humanidade corresponde a uma ruptura com o horizonte imediato (...) Há como que um pecado original da existência” (GUSDORF, 1980). Por isso mesmo, segundo Adorno, como o homem perdeu

essa Natureza (...), busca reconstruí-la dotando-a de uma alma, descendo a fundo do próprio Eu. Só através da sua humanidade será possível devolver a Natureza o direito que a dominação humana lhe retirou. (ADORNO, 2003).

Como veremos adiante, é isso que leva o poeta, neste seu livro mais recente, a tentar resgatar o natural, por meio da linguagem poética, para superar as fraturas do tempo e da morte.

## Desenvolvimento

Com afirmar a essencialidade da cor vermelha, no poema que serve de epígrafe a este artigo, e que está inserido na penúltima página da primeira parte do *Pequeno Dicionário Privativo, seguido de Um Punhado de Areia*, Albano Martins reafirma a sua opção pela intensidade da paixão, como forma de enfrentar os embates da existência, sempre atribulada pela presença do tempo dissoluto, do acaso indiferente e da morte. E, na esteira dessa cor tão

intensa, seguem-se metáforas recorrentes, presentes de livro a livro, em mais de sessenta anos de produção quase ininterrupta, como o fogo, o lume, a luz, o sangue, o verão, o sol e certas flores a elas ligadas, como a rosa, o crisântemo, a papoula, entre outras.

Mas, antes de tratar dessa imagem essencial da obra do poeta, vamos nos debruçar sobre a metáfora que comparece no primeiro sintagma do título deste seu último livro. Desbastando-o dos adjuntos adnominais, que examinaremos a seguir, ficamos com o substantivo “dicionário”, assim entendido por um dicionarista como Houaiss:

Compilação completa ou parcial das unidades léxicas de uma língua (palavras, locuções, afixos etc.) ou de certas categorias específicas suas, organizadas numa ordem convencionada, geralmente alfabética, e que pode fornecer, além das definições, informações sobre sinônimos, antônimos, ortografia, pronúncia, classe gramatical, etimologia etc. ou, pelo menos, alguns destes elementos.

De fato, o que Albano faz com seu livro é dicionarizar, compilando “unidades léxicas de uma língua”, organizando-as alfabeticamente, ao enunciar seus verbetes-poemas. De modo muito especial, num deles, chega a fornecer uma lição de fonética, mas uma fonética toda especial, porque subjetiva, emotiva, como em “Lágrima”:

Sempre me seduziram as palavras esdrúxulas. Esta, pela sua particular sonoridade, que lhe advém da contiguidade da vogal átona **i**, fechada, com a tónica **a**, aberta, e da acumulação das consoantes líquidas ou molhadas. Lágrima é, com efeito, uma palavra molhada. E salgada, como a água do mar. (MARTINS, 2017).

E isso lhe permite conceber que uma palavra seja “molhada” e, ao mesmo tempo, que seja também “salgada”, por uma aproximação com a “água do mar”.

Em alguns dos verbetes-poemas de Albano Martins, o tom “dicionarizante” é bem visível, como em “Lâmpada”, graças ao uso reiterado da construção “o mesmo que”, como se o poeta estivesse procurando aproximações sinonímicas, para expressar o sentido de um termo. Contudo, como não poderia deixar de ser, tenta expressá-lo de um modo bem diverso daquele da linguagem utilitária:

O mesmo que dizer claridade. O mesmo que escorraçar a noite e abrir as portas ao dia. O mesmo que descer ao fundo do poço e trazer o mar à superfície. (MARTINS, 2017).

As orações/versos em número de três alargam o sentido do objeto “lâmpada”, entendido, de modo genérico, apenas como “qualquer utensílio usado para iluminar”, na medida em que o poeta, de modo arbitrário e, num crescendo, faz que o termo, graças à evocação de sua essência, transite para campos semânticos muito mais amplos, como o do mar que vem à superfície de um poço. Todavia, a postura adotada pelo poeta e pelo gramático, em princípio, é a mesma:

ambos têm em mira conceituar, definir um termo ou termos, para lhe(s) detectar um sentido ou sentidos.

Tendo isso posto, voltamos ao conceito de dicionário, estabelecido por Houaiss. É preciso considerar ainda o adjetivo “parcial” que está ligado, de maneira direta, ao adjunto adnominal “privativo” do título do livro de poesia (e por extensão e consequência, a “pequeno”). É “privativo” o dicionário poético de Albano Martins, não só porque íntimo, pessoal, mas também porque serve a um propósito bem diverso daquele dos dicionários convencionais, que não passam de compilações objetivas, museu de palavras, organizadas segundo um princípio lógico e regidas pelas gramáticas e que, em princípio, tentam abarcar toda uma língua. Nesse sentido, os termos catalogados estão em repouso, são inertes, adormecem no silêncio e só são ativados pelos utentes com uma intenção puramente utilitária. Diferentemente, no dicionário de Albano Martins, as palavras, em si, são vivas, iluminadas, porque o significado delas amplia-se, de maneira que os verbetes, ao perderem o seu sentido objetivo, configuram-se como poemas, graças à eclosão das imagens, à existência do ritmo e, em outros momentos, à criação de narrativas, como em “Acácia”:

Não sofreu as dores do parto. Viveu desamparada e só. Sorriu à morte. Deixou como herança este epitáfio: “A ninguém lego em testamento as minhas flores.” (MARTINS, 2017).

Por outro lado, é importante que se exponha que o propósito de Albano Martins, ao compor seu dicionário, é levantar palavras, mais ou menos ao acaso, pois “tudo é obra sua. Ele é, por isso, o único deus onipotente. E omnipresente.” (“Acaso”), sem que o poeta se preocupe em dar uma explicação racional para suas escolhas. São termos que tocam sua sensibilidade e que obedecem a leis e regras de uma gramática muito íntima, porquanto eles estabelecem relações sinonímicas, semânticas, fonéticas com outros termos, às vezes até aqueles que, de modo geral, não pertençam à mesma categoria, no que diz respeito ao sentido. Assim, por exemplo, em “Ilhas”, estas são aproximadas, por meio do símile, de “barcos encalhados”, em “Laranjas”, a “terra toda” transforma-se num “balão azul”, em “Mulher”, a figura feminina, aos olhos do poeta, deixa de ser simplesmente, como reza o Houaiss, um “indivíduo do sexo feminino, considerado do ponto de vista das características biológicas, do aspecto ou forma corporal”, para surgir, em toda sua plenitude natural, como “árvore, fruto, gomo, sumo” e, em sua maior complexidade, como “a escala – a escada – da volúpia e do prazer”.

A esse propósito, temos que considerar que, nos verbetes-poemas, predomina, gramaticalmente, a sinonímia, por razões mais ou menos óbvias. Em realidade, o “estudo de ou teoria sobre os sinônimos”, que procura estabelecer “relação de sentido entre duas unidades lexicais que têm significação muito próxima”, segundo o Houaiss, serve

perfeitamente aos propósitos do poeta. Contudo, como não poderia deixar de ser, ele promove na teoria uma subversão, no sentido de que nem sempre aproxima termos que “têm significação muito próxima”. Pelo contrário, ao se utilizar de símiles, analogias, comparações, em síntese, da metáfora, como vem expresso em “árvores que somos”, a “infância feita pássaro”, as romãs “são seios rubros” e, em muitíssimos outros exemplos, Albano Martins aproxima o que, em princípio, não tem uma similitude lógica, ou seja, a similitude, que justifica a sinonímia, é apenas poética, criada pela “imaginação sem fios” (no dizer dos surrealistas) do poeta. O fim último de sua poesia seria tornar próximo o que está distante, ou ainda, seria mostrar identidade entre as coisas mais distintas, com o propósito de dar uma imagem integral, harmônica do Cosmo.

A esse propósito, Octavio Paz já havia observado que a linguagem poética, de certo modo, avizinha-se ao pensamento oriental que

Não sofreu do horror ao “outro”, ao que é e não é ao mesmo tempo. O mundo ocidental é o do “isto e aquilo”. (...) Todas essas doutrinas (orientais) reiteram que a oposição entre isto e aquilo é, simultaneamente, relativa e necessária, mas que há um momento em que cessa a inimizade entre os termos que nos aparecem excludentes. (PAZ, 1984).

Não é, pois, o que faz Albano Martins ao aproximar coisas que, na aparência, se excluem?

Nesse levantamento privativo, pessoal, íntimo, para compor este seu dicionário tão especial, como não poderia deixar de ser, o poeta serve-se de um léxico bastante limitado, pelo menos no que diz respeito aos termos que merecerão verbetes poéticos. Afinal, ele contempla apenas 46 termos (daí o poeta reconhecer, já em seu título, que seu dicionário seja “pequeno”), além de que palavras iniciadas por **d, e, h, k, n, o, q, u, x, y, z** são ignoradas. O poeta concentra-se em definir, “conceituar” poeticamente apenas as palavras iniciadas por 15 das letras do alfabeto, umas, utilizadas uma só vez (**b, j, t**), outras, repetidas mais de uma vez. De todas elas, a primeira do alfabeto desencadeia 8 poemas, a consoante **r**, 6, as consoantes, **f, l, p**, 5, a consoante **c**, 4, as consoantes **m, s, v** e a vogal **i**, 2. Ainda: essas palavras convocadas pelo poeta, formando uma listagem, por sua vez, obedecem à rigorosa ordem alfabética, como neste exemplo: “Absurdo”, “Acácia”, “Acaso”, “Água”, etc. Mas essa frequência e/ou escolha de termos, bem como o reino a que pertencem (natureza, sentimentos, abstrações, cores, etc.), é aleatória, pois não tem uma explicação – tudo nasce do mundo privado do poeta, lá onde residem e repousam volições, desejos, sonhos, a que os leitores não têm e jamais terão acesso. Os termos vêm à tona, ganham vida, graças à eclosão dos poemas que, ao formarem, em seu

conjunto de verbetes, um dicionário, impõem uma organicidade ao acaso, ao caos, ao serem ordenados alfabeticamente.

O mais importante de tudo é que as palavras são evocadas para desencadear imagens – nesse sentido, em sendo autênticos catalisadores, poderiam ser entendidas como o “correlativo objetivo” a que se refere Elliot:

O único meio de exprimir emoção sob a forma de arte consiste em achar um “correlativo objetivo”; noutras palavras, um conjunto de objetos, uma situação, uma cadeia de acontecimentos, que constituirá a fórmula daquela emoção *particular*; de tal maneira que, quando ocorrerem fatos exteriores, que devem culminar numa experiência sensorial, a emoção seja imediatamente evocada. (ELLIOT, 1972).

Por exemplo, em “Sinos”, um objeto real, com sua sonoridade, desperta uma emoção, por meio da qual, sensações diversas e contrastantes se oferecem ao leitor:

Ora alegremente convocam os fiéis à oração, ora, taciturnos, dobram a finados. São sinônimos do luto e da prece. Da vida e da morte. Como os enforcados, repousam de cócoras no silêncio do abismo. (MARTINS, 2017).

A evocação da sonoridade metálica dos sinos leva-nos aos fiéis e, por extensão, aos sentimentos antinômicos da vida e da morte. Mas não só isso – por meio da comparação, o poeta cria uma imagem extravagante, ao trazer à baila a imagem dos “enforcados, que repousam de cócoras no silêncio do abismo”. Ao serem entendidos, ao mesmo tempo, como “luto” e “prece”, de que são “sinônimos”, ocupam um espaço intersticial quando em repouso – daí as imagens do “silêncio” e do “abismo”, a lembrarem o vazio, o nada.

E talvez aí é que resida o núcleo temático deste dicionário poético: a oposição entre a vida e a morte ou mesmo a luta do poeta para enfrentar a dissolução propiciada pelo tempo e, sobretudo, pela morte.

A questão da morte e do vazio da existência é tratada exemplarmente no poema “Cinza”:

O mesmo que poeira. O que resta quando tudo arde. O que fica na lareira quando a chama se extingue. O que sobra quando o dia cede lugar à noite, quando a vida cede o passo à morte. Quando o verão e os seus agentes, empurrados pelo vento, arrastam consigo o dia – a manhã e a tarde – e só fica a noite. (MARTINS, 2017).

Na primeira frase/verso, o poeta apela para a sinonímia, na segunda, terceira e quarta, a construção linguística é modificada pela utilização do pronome demonstrativo “aquele”, em sua forma elíptica, acoplado ao pronome relativo. Nesse caso, não é a tentativa de se encontrar sinônimo para o termo nuclear que se impõe, mas, sim, apontar para imagens que servem para representar a transição da vitalidade, de força, de calor, de luz – “arde”, “chama”, “dia”, “vida” –, para a dissolução, o frio, a escuridão, centralizados nos termos “noite” e “morte”. “Cinza”,

portanto, não lembra apenas o resíduo que é – resto de combustão –, mas também uma cor anódina e intervalar, nem branca, nem negra, o que significa ver o termo como indiciador de nossa relatividade humana, na medida em que os verbos que servem para enunciá-la, evocados pelo pronome demonstrativo e pelo pronome relativo, são quase vazios de sentido – “restar”, “ficar”, “sobrar”. Transferindo-se o sentido para um plano existencial, não seria difícil remeter o poema à máxima do *Eclesiastes* – “cinzas às cinzas, pó ao pó” –, para mostrar nossa insignificância, nossa não perenidade junto à vida. Ou mesmo se poderia pensar aqui num fenômeno entrópico, no qual se verifica a perda de energia, na passagem de um sistema para outro, como a representar, cosmicamente, o fim do sistema solar, condenado, pela perda de calor, a se transformar em poeira astral enregelada.

Algo equivalente acontece nos poemas “Resíduos” e “Rugas”, o primeiro deles evocando as “excrescências” que alimentam “o ódio, a solidão, os trapos urdidos pela angústia, a fome, a raiva, o desespero”, “os odores da peste e da guerra”, negatividades que, de certo modo, transformam a vida num flagelo; o segundo, fazendo com que a palavra escolhida irmane-se à “cinza”, já que “ruga”, entendida sinonimicamente como “sulco”, em sendo um índice, remeterá à ideia de que a sua presença nos corpos humanos indicará a proximidade da velhice e, por consequência, da morte. Esta imagem do “cinza”, que cria um contraste vivo com o “vermelho”, com o “azul”, também está presente num poema como “Papoilas – I”, em que uma estação do ano, o inverno, metaforiza o fim de um ciclo e, ao mesmo tempo, representa a morte em sua estagnação gelada:

Manhã cinzenta. Perguntei ao mar onde deixou dependurada a sua capa azul.  
O inverno, disse-me, substituiu o tecto com que me cobria por uma colcha de papel reciclado. (MARTINS, 2017).

A personificação do mar e o conseqüente diálogo dele com o sujeito do enunciado dão a dimensão exata da integração entre humano e natureza, para expressar a determinação tanto de um quanto de outro pelo tempo, no caso aqui, representado pelo inverno que, nos poemas onde se canta a vida, cederá o lugar ao verão.

Também é preciso considerar a força do acaso e do absurdo a interferirem ou mesmo a determinarem nossas ações. Em “Tempo”, este aspecto é visto de maneira bem incisiva:

Árvores que somos, passam por nós, em corrida, as estações. Sem ruído,  
caem no chão as folhas e apodrecem. Quem as recolhe é um cão ladrando aos  
astros – que ninguém ouve. (MARTINS, 2017).

O sentido expresso nas duas primeiras frases é o de perda contínua e corrosão. A metáfora das árvores, identificadas ao sujeito plural, remete, a um só tempo, à natureza e à ideia

de força, mas, no poema, a visão é outra, porque a vitalidade se anula, na medida em que o contínuo correr das estações implica destruição e o vazio, expressos pela ausência de ruído. Não bastasse essa constatação, a imagem do cão ladrando, sem sucesso, aos astros aponta para o nada absoluto – a paisagem desolada, cheia de árvores nuas, é a representação de um mundo sem transcendência, pois, além dos astros, não há quem ouça nossos lamentos de homens miseráveis, comparados a um pobre e abandonado animal, cuja tarefa inglória é a de colher folhas podres e dirigir-se inutilmente aos astros mudos.

Diante do caráter corrosivo do tempo iniludível, do seu transcorrer, dessa perda constante de energia, num efeito entrópico, que levará o lume, a luz, o sol, o dia a transformarem-se em cinza, em resíduo, em noite, de que se serve o poeta para se afirmar ou afirmar a existência em toda sua plenitude? Em primeiro lugar, buscar a essência de tudo, ou seja, daquilo que foge aos efeitos corrosivos do tempo, como em “Perfume”:

É uma essência, e é a essência que a minha poesia persegue. Rima, além disso, com lume, que é o outro nome do fogo. (MARTINS, 2017).

Um processo sinestésico desenha-se – o “perfume”, que é olfativo, atrai, pela rima, o “fogo” que, além de tátil, é visual. A poesia, assim, conquista um absoluto dentro do relativo, já que buscar essência é uma tarefa infinita, sempre por fazer, um *work in progress*. Esta busca da essência faz que Albano Martins, num poema como “Magnólia”, procure a “flor azul” de Novalis ou mesmo a “flor ausente de todos os buquês” de Mallarmé:

Je dis: une fleur! et, hors de l’oubli où ma voix relègue aucun contour, en tant que quelque chose d’autre que les calices sus, musicalement se lève, idée même et suave, l’absente de tous bouquets. (in GHIL, 1978).

Precisamente nesse poema, vemos essa flor platônica, essência de todas as flores, absoluta em sua relatividade: “A flor esdrúxula. A flor sem folhas e sem fruto. A flor, simplesmente.” (MARTINS, 2017). O caráter esdrúxulo, excêntrico da flor está em ela dispensar o que é supérfluo, no caso, as “folhas” e os “frutos”, e a reduzir-se ao que ela é enquanto nomeação, o que é bem visível no uso do advérbio “simplesmente”.

Mas essa busca da essência pode confinar também na viagem que o poeta faz no tempo, em busca de uma era de ouro, identificada com o “gênesis”, aquele *in illo tempore*, época virginal em que o ser ainda não havia experimentado a fatal cisão do homem com a Natureza. É o que vem expresso em “Vermelho”: “A primeira cor. Digo: a cor do fogo e do sangue. A cor do gênesis, da primeira aurora boreal.” (MARTINS, 2017). Esta cor, oposta em tudo à cinza, que, como vimos em outro poema-verbete, está ligada à morte, ao fim de tudo, nos remete a um

princípio e é identificada ao Gênesis pelo fato de estar ligada tanto ao “fogo” quanto ao “sangue”, ambos geradores de calor e, por extensão, de vida. O numeral “primeira”, reiterado duas vezes, acentua essa ideia da busca de algo original, que ainda não foi nomeado. Daí que compareça em estado embrionário, por isso mesmo, escapando às insídias do tempo e da morte.

## Conclusão

Como síntese de tudo o que o poeta busca para afirmar seu estar-aqui no mundo, a justificar a existência e, com isso, ludibriar os artifícios de que o tempo e a morte criam para humilhar e derrotar o homem, talvez esteja na busca da “Beleza”, que confina no corpo de uma mulher. Essa imagem redentora surge no verbete-poema do mesmo nome, que reproduzimos abaixo:

A do corpo e a da alma. Da derme e da epiderme. A verdadeira e a fingida, isto é, a que pela arte nos é dada como criação do espírito ou, se quiserem, da imaginação. Belos são os frutos. Bela a sua forma, a sua cor, o seu sabor. O seu perfume. E belo é o corpo feminino. Se proporcionado, como não ver nele a mais perfeita obra da natureza, a mais apetecida? Harpa lhe chamo e dela extraio os sons que o desejo reclama. Que, unidos, o corpo e a alma reclamam. Porque é da união da terra e da água que nasceu Afrodite. Que nasceu o fogo. (MARTINS, 2017).

O poeta busca a totalidade, ao conceber a Beleza como a síntese do corpo e da alma, o que o leva a partir do que é verdadeiro, ou seja, do que pertence ao plano da realidade, para o imaginário e/ou fingido. A busca do belo implica, assim, trabalhar sobre o real, para transformá-lo, transfigurá-lo – daí a referência a um dado da Natureza, os frutos de que, sinestesticamente, se apreendem os semas mais significativos – forma, cor, sabor, perfume. E os frutos, por sua vez, levam ao “corpo feminino”, considerado como a mais perfeita obra do mundo natural. A partir dele, acontece a transfiguração pelo imaginário: o corpo feminino, aos olhos do poeta, é “harpa”, cujos sons, uma metáfora do poema, são intimados pelo “desejo”, filho que é do “corpo” e da “alma”, por sua vez, metaforizados pela “terra” e pela “água”. Tais elementos irão encontrar a síntese perfeita na alegoria de Afrodite, a deusa do amor e da beleza, ligada à metáfora magna, a do “fogo”, o “elemento primordial, como queria Heraclito”.

Graças, pois, a sua imaginação, o poeta promove, com seu pequeno dicionário, uma revolução no seio da linguagem e, por extensão, nas relações profícuas entre o homem e o Cosmo. As palavras ígneas, em Albano Martins, organizam-se por imantação, atraindo-se continuamente e compondo uma rede de significados em que tudo significa e em que tudo se corresponde, para compor uma espécie de sinfonia em que sons, cores, perfumes são evocados, cantando “os transportes do espírito e dos sentidos.” (BAUDELAIRE, 1961), como o queria, o autor de *Les Fleurs du Mal*.

**Referências**

ADORNO, T. W. *Poesia Lírica e Sociedade*. Coimbra: Angelus Novus, 2003.

BAUDELAIRE, Charles. *Les fleurs du mal*, Paris, Garnier, 1961.

CAPELO-PEREIRA, Bernardete. *Arte e Natureza na Obra de Albano Martins*. Lisboa: Chiado Editora, 2016.

ELLIOT, T. S. Hamlet, *Selected Essays*. London: Faber & Faber Ltd., 1972.

GHIL, René. *Traité du Verbe (états sucessifs)*, Paris: Nizet, 1978.

GUSDORF, Georges. *Mito e Metafísica*. São Paulo: Convívio, 1980.

HOUAISS. *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*.

<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#0>

MALLARMÉ, Stéphane. Avant-dire au *Traité du Verbe* de René Ghil (1886).

MARTINS, Albano. *Secura Verde*. Porto Coleção Germinal, 1950; 2ª ed., Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pequeno Dicionário Privativo, seguido de Um Punhado de Areia*. Porto: Editora Afrontamento, 2017.

PAZ, Octavio. *Os Filhos do Barro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

## MEMÓRIAS DE ALFABETIZADORES MATEMÁTICOS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Fabio Colins da SILVA<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará - UFPA  
formador.ufpa@gmail.com

Arthur Gonçalves Machado JÚNIOR<sup>2</sup>

Universidade Federal do Pará - UFPA  
agmj@ufpa.br

Tadeu Oliver GONÇALVES<sup>3</sup>

Universidade Federal do Pará - UFPA  
tadeuoliver@yahoo.com.br

**Resumo:** Este texto é um recorte da dissertação intitulada “Saberes Docentes na/da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização”, que investigou os saberes docentes mobilizados na/da formação continuada de professores alfabetizadores. A pesquisa teve como contexto o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O locus da investigação foi o município de Marabá, Estado do Pará, Brasil. Os sujeitos deste estudo foram cinco professoras alfabetizadoras. A pesquisa foi realizada entre março de 2014 e janeiro de 2015. A construção das informações se deu a partir dos registros das atividades realizadas pelas professoras alfabetizadoras durante os encontros municipais de formação, dos seus relatórios de prática e dos seus relatos de experiência. A metodologia de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva. É possível afirmar que, por meio das memórias, os professores em processo de formação podem mobilizar saberes necessários às práticas de alfabetização matemática.

**Palavras-chave:** Memórias. Formação Continuada. Alfabetização Matemática.

**Abstract:** This text is an excerpt of the dissertation entitled "Knowledge Teachers in the/of the Continuing teacher training to teach Mathematics in Literacy Cycle", investigated the teaching knowledge mobilized in the/of the continued training literacy teachers. The research was context the Federal Program National Pact for Literacy in the Age One. The locus of the investigation was the city of Marabá, Pará State, Brazil. The subjects of this study were five literacy teachers. The survey was conducted between March 2014 and January 2015. The construction of the information was given from the records of the activities carried out by literacy teachers during the municipal formation meetings, their practice reports and their experience reports. The methodology used was the analysis Text Analysis Discourse. You can say that through the memories teachers training process can mobilize knowledge required for mathematical literacy practices.

**Keywords:** Memories. Continuing Education. Literacy Mathematics.

<sup>1</sup> Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, (2015). Professor Formador da Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Doutorado em Pós-Graduação em Educ. em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará, (2014). Professor Titular da Universidade Federal do Pará.

<sup>3</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, (2000). Membro do Conselho Diretor da FADESP da Universidade Federal do Pará, Brasil.

## Introdução

Partimos do pressuposto de que as memórias – a faculdade de conservar ideias e imagens, ou seja, lembranças e reminiscências de momentos importantes sobre o que estamos dispostos a narrar por meio das lembranças – podem ser utilizadas como uma ferramenta formativa. É nessa perspectiva que este artigo tem como objetivo apresentar um dos resultados de um curso de formação continuada de professores alfabetizadores em matemática.

As evidências da relação com o saber matemático manifestado pelas docentes foram construídas a partir da seleção de episódios, ou melhor, vestígios mnemônicos, significativos na constituição dessas professoras enquanto alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “*Saberes Docentes na/da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização*”, que teve como objetivo investigar em que termos os saberes docentes são mobilizados a partir da formação continuada de professores alfabetizadores. Nesta pesquisa, uma das categorias de análise tratava da relação que as professoras alfabetizadoras tinham estabelecido com a matemática durante seu processo de alfabetização matemática.

Na construção do arcabouço teórico do estudo citado, utilizamos as pesquisas de Le Goff, que trata de uma concepção antropológica sobre a memória; a teoria dos saberes docentes experienciais mobilizados a partir das vozes das professoras, na perspectiva de Tardif; e, para discutir sobre a relação com o saber matemático, foi utilizado o estudo de Bernard Charlot, que possibilita analisar a construção do conhecimento matemático por meio das memórias.

A pesquisa teve como contexto o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O *locus* da investigação foi o município de Marabá, Estado do Pará, Brasil. Os sujeitos desse estudo foram cinco professoras alfabetizadoras, das quais duas serão citadas neste texto. A pesquisa foi realizada entre março de 2014 e janeiro de 2015. A construção das informações se deu, principalmente, a partir dos registros das atividades realizadas pelas professoras alfabetizadoras durante os encontros municipais, e dos seus relatos de experiência.

## Memória e formação

Nos cursos de formação de professores em serviço, percebemos que os docentes sempre trazem situações vividas, seja como alunos, seja como profissionais da educação, para justificar muitas das suas práticas de sala de aula, pois é por meio de suas vozes que seus saberes materializam-se. Mas a que memórias estamos nos referindo? Nossa perspectiva de memória

está pautada nos estudos antropológicos de Jean Jacques Le Goff. Para o autor, “o processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios.” (LE GOFF, 2012, p. 406). É a partir desse pressuposto que faremos uma releitura das vivências de formação que contribuíram de maneira significativa na e para a formação das alfabetizadoras.

Assim as memórias que constituem este artigo são apresentadas por meio de um texto narrativo descritivo-analítico carregado de episódios mnemônicos. As narrativas selecionadas para esse texto têm ligação direta com as vivências/experiências de formação que levaram as professoras a estabelecer uma relação com o saber matemático condicionado à figura de um professor. O ato de narrar suas reminiscências auxiliou numa melhor compreensão da trajetória profissional dos sujeitos investigados. Por isso, narrar essas vivências/experiências possibilitou construir um objeto de pesquisa para esse estudo, a relação com o saber matemático. Sobre isso, Le Goff (2012, p. 407), afirma que “o ato mnemônico fundamental é o comportamento narrativo, que se caracteriza, antes de qualquer coisa, pela sua *função social*, pois se trata de comunicação a outrem de uma informação, na ausência do acontecimento ou do objeto que constitui o seu motivo.”.

Nesse sentido, no processo de constituição docente não podemos separar, em muitos casos, a vida pessoal da vida acadêmica e profissional, pois muito do que o professor é em sala de aula resulta do seu processo de formação humana. Para Nóvoa (2013, p. 14), não é possível reduzir a “vida escolar às dimensões racionais, nomeadamente porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um fator essencial e rejeita contração exclusiva nas aprendizagens acadêmicas.”. Separar a vida pessoal da vida profissional pode ocasionar um conflito sobre a própria identidade docente. Para Nóvoa (2013, p.15),

A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Contudo, “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NÓVOA, 2013, p. 15). As experiências pessoais implicam diretamente na escolha da profissão. Poderíamos nos perguntar: Por que me tornei professor? Na minha família tem algum professor? De que forma minhas ações pedagógicas foram influenciadas por minhas experiências de vida? Esses questionamentos podem ajudar no direcionamento de nossas ações docentes. Além disso, nos possibilitam a reflexão sobre como nossa trajetória de formação pessoal e profissional foi se constituindo.

Desse modo, trazer as memórias, sejam elas individuais ou coletivas, para uma texto escrito, além de possibilitar uma melhor compreensão da relação entre o sujeito e o objeto pesquisado, constrói um diálogo entre narrador e interlocutor, que se entrelaçam na narrativa. Ou seja, uma forma de dialogismo. Uma polifonia de vozes/memórias. Portanto, é nesse processo polifônico que se deu a tessitura desse artigo.

### A construção das vozes

Para que as memórias das alfabetizadoras fossem materializadas, fez-se necessário organizar, nos encontros formativos, atividades que possibilitassem às professoras falar sobre suas lembranças de como eram suas aulas de matemática quando estudavam as primeiras séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, logo no primeiro contato direto com os docentes, foi aplicado um questionário para que pudéssemos construir as informações necessárias sobre o perfil das professoras alfabetizadoras. O questionário continha as seguintes perguntas:

- Qual é seu nome (opcional)?
- Qual é o seu vínculo trabalhista (efetivo ou contratado)?
- Qual sua formação acadêmica?
- Quanto tempo você tem de docência em turmas de alfabetização?
- Qual turma você está ministrando aulas?

Essas informações foram suficientes para desenhar o perfil das professoras alfabetizadoras. Elas eram todas do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Marabá. Tinham entre 16 e 33 anos de experiência como professoras alfabetizadoras. No que se refere a suas formações acadêmicas, duas tinham o Ensino Médio Magistério, sendo que uma cursava a faculdade de Pedagogia. As demais eram licenciadas em Pedagogia e uma era especialista em Educação do Campo. Portanto, todas eram habilitadas para ministrar aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, ministravam aula para alunos do ciclo de alfabetização, sendo que duas trabalhavam no meio rural com turmas multisseriadas. Ainda nesse mesmo encontro, além do questionário, desenvolvemos uma atividade de integração do grupo intitulada “*O que quero levar na bagagem?*”.

Por meio dessa atividade, as alfabetizadoras poderiam falar sobre suas expectativas em relação ao curso de formação continuada em que estavam inseridas. As falas dos sujeitos foram registradas em um caderno de anotações. De um modo geral, as expectativas em relação ao curso eram as seguintes: aprender matemática para ensinar seus alunos; adquirir novos saberes

do conteúdo matemático para sua prática de sala de aula; estabelecer uma nova relação com a matemática etc.

No segundo encontro em que estivemos reunidos com as alfabetizadoras, solicitamos que as mesmas fizessem um desenho que representasse como se deu o seu processo de alfabetização matemática. Elas deveriam rememorar como eram as suas aulas quando cursavam as séries iniciais do Ensino Fundamental, as práticas dos seus professores alfabetizadores, os recursos didáticos que eram utilizados nas aulas e a organização didática que era dada à aula. Além do desenho, tinham que escrever um texto justificando o motivo pelo qual aquela imagem representava seu processo de alfabetização matemática.

- *Professoras, de posse de uma folha de papel A4 e lápis de cor, fazer um desenho que represente como foi sua alfabetização matemática, seus professores alfabetizadores e as aulas de matemática. Após desenhar, produzir um texto falando da sua relação com a matemática durante seus primeiros anos de escolarização.*

Portanto, foi por meio desse processo de rememoração que os saberes da experiência foram manifestados através dos relatos orais e escritos sobre sua relação com as aulas de matemática quando eram alunas das séries iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, surgiu a categoria de análise *A relação com o saber matemático*. Para isso, foram selecionados as produções textuais e os desenhos construídos pelas professoras alfabetizadoras que possibilitou construir uma discussão acerca dos saberes da experiência mobilizados e a relação com o saber matemático.

### **Na minha época, a aula de alfabetização matemática era assim...**

Para tratar da mobilização e da relação das alfabetizadoras com o saber matemático, recorreremos à teoria de Charlot (2000) sobre a relação com o saber. Para o autor, a mobilização de saberes dá-se a partir de uma relação que o sujeito estabelece com o mundo. Nesse sentido, “não há saber sem relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 60). É esse movimento de saberes, por meio de uma relação com o mundo, com as experiências vividas e com as formas de comunicar-se com o outro que os discursos dos professores alfabetizadores foram analisados. Nesse sentido apontado por Charlot, construir saberes requer certo domínio da relação que estabelecemos com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Tudo isso alicerçado por nossas experiências de vida. É nesse sentido que a professora Antônia manifesta, por meio de seu discurso, suas primeiras relações com o saber matemático condicionado pela instituição escolar e por seu professor das séries iniciais.

A professora Antônia tinha 16 anos de experiência com alfabetização de crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ela atuava em turmas multisseriadas (1º ao 3º ano do ensino fundamental). A escola em que trabalhava era localizada no meio rural. Segundo a professora, suas condições de trabalho não eram muito favoráveis, pois faltava apoio técnico-pedagógico e infraestrutura na sala de aula, mas, mesmo assim, realizava um bom trabalho. Era formada em pedagogia e possuía especialização em Educação do Campo. Porém, relatou que ainda precisava aprender muito, principalmente, sobre alfabetizar crianças em turmas multisseriadas. Sobre sua experiência com a matemática, disse que não foi muito boa, mesmo porque não se ensinava matemática como se ensina hoje.

Quando eu era aluna das séries iniciais, tive um professor muito tradicional e rígido em sua forma de ensinar, mas com esse tradicionalismo foi um bom professor. A matemática, que é uma disciplina muito difícil de ser entendida, por isso, para ser um bom professor de matemática, é preciso gostar da disciplina. Eu não gosto muito de matemática, minhas capacidades são poucas. Porque eu acho difícil as operações que envolve muitos cálculos. Em matemática, não acho nada fácil. Mas, para ser um bom professor de matemática, precisa dominar bem a disciplina e usar uma metodologia diversificada. Nas minhas aulas de matemática, eu ficava muito nervosa só de ver o professor entrando na sala. O professor explicava e eu não entendia. Quando aprendo alguma coisa de matemática fico muito feliz e, penso eu, que é mais um obstáculo superado (**Produção textual da professora Antônia**).

No discurso dessa professora alfabetizadora, podemos perceber sua relação com o saber matemático. Enfatiza a prática tradicional de ensinar do seu ex-professor, mas a considera eficiente: “**mas com esse tradicionalismo foi um bom professor**”. Isso fica mais evidente quando afirma que um bom professor de matemática é aquele que sabe o conteúdo e tem uma boa metodologia. Diante do exposto, pode-se afirmar que sua relação com a matemática deu-se inicialmente por meio da imagem de um docente que dominava o conteúdo matemático. Um professor conteudista.

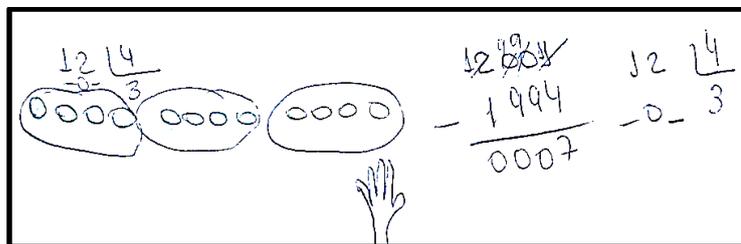


Figura 1 – Desenho da professora Antônia  
Fonte: Registro da professora Antônia

Ao explicar o desenho, a professora relatou que:

Na minha época, as aulas de matemática não eram como as de hoje. Hoje temos outros recursos [...]. Quando eu estava nas séries iniciais não aprendia e nem entendia a matemática. Eu sabia somente o suficiente para passar de ano, de forma mecânica e com pequenas estratégias (**Produção Textual**).

Na imagem feita pela professora, percebe-se a ênfase na aplicação de algoritmos. Ou seja, um professor que precisa dominar a técnica. Um docente que precisa saber matemática. Porém, no desenho da mão levantada, esse ensino deve oportunizar um diálogo entre professor e aluno. Isso fica mais evidente no discurso da alfabetizadora quando afirma: **“O professor explicava e eu não entendia”**. Essas experiências refletem uma relação com o saber matemático a partir de uma prática docente focada somente no conteúdo. Possivelmente, a forma como a alfabetizadora estabeleceu suas relações iniciais com a matemática poderá influenciar na sua prática como professora que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso fica evidente quando tem o cuidado de justificar o seu não aprender, ou seja, sua relação com o saber por meio da prática do outro, o seu professor, assim como uma relação consigo mesma.

Sobre isso, Charlot (2000, p. 60) afirma que “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre ele mesmo. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros”. Isso aparece quando a alfabetizadora argumenta sobre o seu insucesso nas aulas de matemática: “Quando eu era aluna das séries iniciais, tive um professor muito tradicional e rígido em sua forma de ensinar e não entendia e nem aprendia matemática.” (Produção textual da professora Antônia).

Para Tardif (2014), esses saberes, aqui presenciados no discurso dessa professora, são recorrentes da seguinte fonte social: sua educação, no sentido *lato*. Conseqüentemente, essas experiências vivenciadas durante sua formação primária vão refletir nas suas práticas de alfabetização matemática. No seu discurso – **“A matemática que é uma disciplina muito difícil de ser entendida, por isso, para ser um bom professor de matemática é preciso gostar da disciplina”** – essas marcas ideológicas vão se manifestando no seu relato/discurso.

Os saberes experienciais presentes no discurso da professora Antônia refletem sua relação com a matemática: **“Em matemática, eu não acho nada fácil”**. Uma relação em que não se sente preparada para ensinar matemática, falta conteúdo. Mas, reconhecendo suas limitações, dispõe-se a querer aprender e, quando aprende, sente-se feliz: **“Quando aprendo alguma coisa de matemática, fico muito feliz e, penso eu, que é mais um obstáculo superado.”** Para Tardif (2014, p. 54), “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.”

Ao afirmar que a matemática é difícil e que, quando aprende algo da matemática, ou seja, passa a estabelecer uma relação com o saber matemático, sente-se “feliz”, está mostrando,

por meio de uma atividade ideológica, que a mobilização de saberes não pode ocorrer de forma isolada das outras relações estabelecidas: família, sociedade, escola, professores, colegas etc., ou seja, a relação da professora alfabetizadora com o saber matemático, segundo Charlot (2000):

[...] não poderia ser compreendida sem que se a apreenda sob essa forma específica de relação com o mundo. Em outras palavras, não se poderia, para definir a relação com o saber, partir do sujeito de saber (da razão); pois, para entender o sujeito de saber, é preciso apreender sua relação com o saber. (CHARLOT, 2000, p. 61).

São dessas vivências formativas que o professor vai construindo sua relação com o saber e mobilizando saberes necessários à docência, pois “a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada.” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

Esses saberes também estão presentes no discurso da professora Benedita. Ela tinha 20 anos de experiência como alfabetizadora na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tinha formação em Pedagogia e lecionava para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino. Seu discurso traz marcas de como foi sua trajetória formativa nas séries iniciais e sua relação com a matemática e com o professor que ensina essa disciplina.

Acho a matemática um pouco difícil. Preciso me dedicar melhor a essa disciplina. Tenho um pouco de dificuldade quando envolve números e letras. Pois pra mim, um professor que ensina matemática precisa se especializar na área. Quando o assunto é números naturais, eu acho mais fácil. Eu gostaria de aprender mais matemática para fazer com que meus alunos aprendam mais. Queria aprender novas metodologias. Métodos para que os conteúdos ficassem mais claros. Na época em que eu estudava a 1ª série, meu professor não explicava direito e então eu não conseguia aprender bem o conteúdo. Acho que é por isso que até hoje não sei muita matemática. Então, espero aprender mais matemática nesse curso para que eu possa alfabetizar meus alunos em matemática (**Produção textual da professora Benedita**).

Apesar de a professora Benedita, mesmo fazendo juízo de valor sobre o que é ser um bom professor que ensina matemática, trazer marcas discursivas sobre como se deu sua relação com o saber matemático, uma relação, também, é estabelecida por um professor que ensinava matemática sem domínio do conteúdo, e isso passou a refletir na sua prática como alfabetizadora em matemática. Isso fica explícito ao afirmar que espera do curso “**aprender mais matemática nesse curso para que eu possa alfabetizar meus alunos em matemática.**”.

Essa relação fica mais explícita ao afirmar que o fato de não saber matemática hoje é decorrente de não ter recebido uma boa alfabetização matemática: “**Quando eu era aluna meu professor não explicava direito e então eu não conseguia aprender bem o conteúdo. Acho que é por isso que até hoje não sei muita matemática**”. Nesse trecho do discurso da

professora, percebe-se um confronto entre o sujeito de saber e seu professor que ensinava matemática. Com isso, o saber mobilizado/produzido pela professora alfabetizadora é resultante do “confronto a outros sujeitos, é construído em ‘quadros metodológicos’. Pode, portanto, ‘entrar na ordem do objeto’; e tornar-se, então, ‘um produto comunicável’, uma informação disponível para outrem.” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Sobre isso, Tardif (2014, p. 65) afirma que os saberes docentes advindos das experiências são coerentes no que concerne sua lógica pragmática e biográfica, “assim como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, pois o artesão que os adotou ou adaptou pode precisar deles em seu trabalho. Isso ocorre mesmo com os saberes que fundamentam o trabalho dos professores.”



Figura 2 – Desenho da professora Antônia  
Fonte: Registro da professora Antônia

Ao justificar seu desenho que representa sua relação com a matemática quando era aluna das séries iniciais, relata que:

Esse desenho significa como eram as minhas aulas de matemática nas séries iniciais. A maioria dos meus professores começava com uma explicação muito fácil, mas na hora de passar os exercícios apareciam problemas muito difíceis, diferentes dos que eles explicavam-nas aulas. Não havia dinâmica nem jogos (**Sinopse do discurso**).

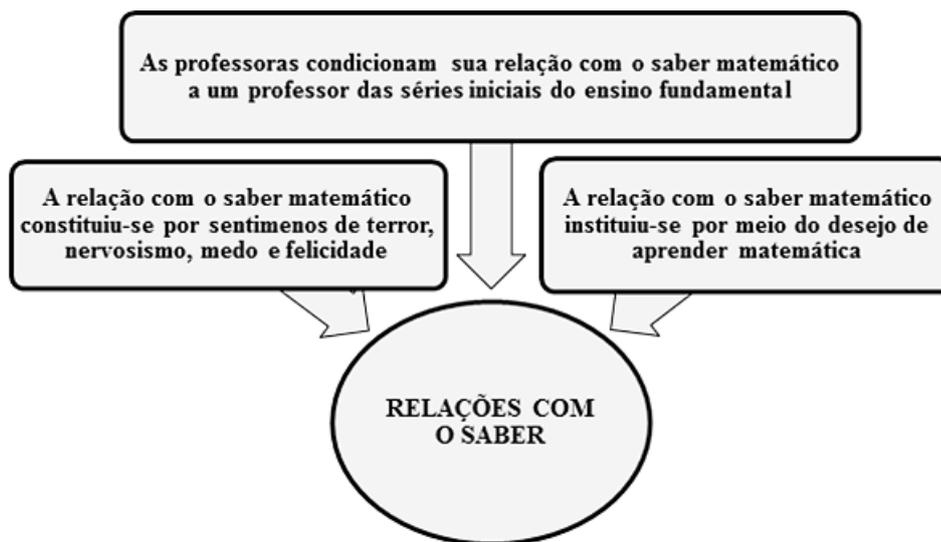
O desenho produzido pela professora versa sobre sua relação com as aulas de matemática em que não compreendia o assunto explicado pelo professor. Dessa relação não muito harmoniosa com a matemática, especificamente, com as metodologias de ensino de matemática, a professora deseja aprender maneiras de propor um ensino de matemática capaz de fazer com que seus alunos aprendam o conteúdo: “**Quería aprender novas metodologias. Métodos para que os conteúdos ficassem mais claros**”. Esse querer pode ser compreendido como uma forma de se desenvolver profissionalmente por meio dos cursos de formação continuada, por exemplo. Para Tardif (2014, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.”

Na imagem acima, representa-se, muito claramente, a relação estabelecida pela professora com os outros sujeitos durante a construção do saber matemático. É nessa perspectiva que Charlot (2000) discute sobre a relação do saber por meio de um processo de relações internas e de confrontos interpessoais. Por isso, ele considera o saber como um produto e um resultado dessas relações. Além disso, a professora assume que precisa conhecer ainda mais a matemática. Estabelecer uma relação mais estreita com esse campo do saber e que, para que isso seja possível, precisa dedicar-se mais, pois as experiências, como aluna, não foram suficientes para que tivesse os conhecimentos necessários para alfabetizar as crianças em matemática: **“Preciso me dedicar melhor a essa disciplina. Tenho um pouco de dificuldade quando envolve números e letras”**. Portanto, esses saberes, aqui manifestados no discurso da professora, são mobilizados de maneira temporal.

Portanto, as práticas das professoras alfabetizadoras estão intimamente ligadas às suas vivências de formação. Relacionadas com sua experiência de vida: social, familiar, escolar etc. Como afirma Gauthier (2013, p. 32), “aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes.”.

### Considerações finais

Para sintetizar as principais relações com o saber manifestadas nos discursos e nos registros pictóricos das professoras alfabetizadoras investigadas, criamos um diagrama que as representassem. Vejamos:



Fluxograma 1 – As principais relações com o saber  
Fonte: Do autor

Nesse sentido, os saberes da experiência de vida pessoal e profissional é a base para a mobilização de outras categorias de saberes. Como afirma Gauthier (2013, p. 33), essas experiências tornam-se “a regra e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Que se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada”. É a partir dessas vivências de formação que as professoras alfabetizadoras, nas suas práticas, foram estabelecendo juízos de valor para justificar e adotar determinada prática ou rejeitar outras.

Portanto, as relações com o saber, especificamente o saber matemático, manifestaram-se baseados nos discursos das professoras alfabetizadoras, por meio de uma relação com o mundo, como um conjunto de relações do sujeito com um objeto, um conteúdo, uma atividade interpessoal, um lugar (por exemplo, a escola), uma pessoa (por exemplo, o professor que ensina matemática), uma situação, um contexto, todas ligadas ao desejo de aprender e ao saber. Todas essas relações estão diretamente ligadas às experiências de vida, escolar e profissional. Porém, os saberes mobilizados pelas alfabetizadoras podem emergir da/na prática pedagógica.

### Referências

- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GAUTHIER, Clermont. *et ali*. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Irene Ferreira. Campinas, SP: Unicamp, 2012.
- NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro. Porto: Porto Editora, 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ: OS INDICADORES DE OFERTA NAS  
REGIÕES DE INTEGRAÇÃO DO MARAJÓ E METROPOLITANA DE BELÉM NO ANO  
DE 2014**

Gean Ferreira **NORONHA**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará – UFPA  
gean.noronha@hotmail.com

Ronaldo Marcos de Lima **ARAÚJO**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
ronaldolimaaraujo@gmail.com

Ana Maria Raiol da **COSTA**<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
anaraioldavi@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar a oferta do ensino médio público nas Regiões de Integração do Marajó e Metropolitana de Belém no ano de 2014. Nos procedimentos, foi adotada a pesquisa bibliográfica, além de contar com o banco de dados do INEP. Os resultados revelam que o número de matrículas do ensino médio vem desacelerando. Foi evidenciada a precariedade das condições de acesso e permanência dos nossos estudantes, além dos insuficientes serviços públicos prestados na escola. Os jovens que dependem do ensino médio público paraense são alijados do processo educacional. Isso compromete um de seus direitos sociais, educação básica pública, obrigatória e de qualidade. A conclusão aponta que o enfrentamento desta problemática exige grandes investimentos em educação, por parte do Governo do Estado do Pará, para que concretamente se encaminhe um Ensino Médio público com qualidade.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Regiões de Integração. Pará, Indicadores Educacionais.

**Abstract:** This work aims to analyze, from the INEP database, the offer of public secondary education in the Integration Regions of Marajó and Metropolitana de Belém, in the year 2014. It is a bibliographical research, characterized as Quantitative. The results of this research reveal that the number of high school enrollments has been slowing down, as well as the precariousness of the conditions of access and permanence of our students, as well as the public services provided in the school. Many young people who depend on public education are left out of the educational process, which compromises their basic social right to offer and guarantee a compulsory, free and quality basic education. We conclude that, in order to deconstruct this scenario, there is a need for large investments by the Government of Pará in quality public secondary education.

**Keywords:** High School. Integration Regions. Pará. Educational Indicators.

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia no ano de 2016. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação, GEPE.

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, (2000). Professor Associado da Universidade Federal do Pará, Brasil.

<sup>3</sup> Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará, (2012). Professora do Secretaria Estadual de Educação do Pará, Brasil.

## **Introdução**

O presente Trabalho apresenta resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Tem por objetivo geral, analisar, a partir do banco de dados do INEP, a oferta do ensino médio público nas Regiões de Integração do Marajó e Metropolitana de Belém no ano 2014.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foi adotada a pesquisa bibliográfica, revisando referenciais pautados na perspectiva da Filosofia da Práxis e da Pedagogia Histórico-Crítica. Em seguida, foram levantados os indicadores educacionais do Banco de Dados do INEP sobre o ensino médio no Estado Pará. Por fim, a Tabulação e análise desses dados. O recorte dos dados concentrou-se nas Regiões de Integração do Marajó e da área Metropolitana de Belém. Os critérios desse procedimento foram definidos em função da desigualdade social e econômica que há entre essas regiões.

De acordo com os dados e indicadores sociais da SEPLAN/IBGE (2015), as regiões do Marajó e Metropolitana de Belém apresentam dois extremos do Estado do Pará. Uma é considerada a região mais rica (Belém), a outra avaliada como sendo a mais pobre (Marajó). A região do Marajó apresenta a maior taxa de pobreza do Estado, no ano de 2.000 foi de 68,35%; em 2010 com 64,14%. Em contrapartida, a Região Metropolitana apresenta a menor taxa de pobreza com 28,13% em 2.000, para 19,26% em 2010. E apresenta uma menor taxa de analfabetismo, de 15 anos ou mais entre as RI com 4%. Esse foi um dos pontos que chamou atenção para focar a pesquisa nessas duas regiões do Estado do Pará.

## **Ensino médio: Situando a questão da qualidade**

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de nº 9.394/96 anuncia que o ensino médio deve preparar o educando para o trabalho e para a cidadania, ou seja, promover, no aluno, o desenvolvimento da autonomia intelectual e emocional, necessária para a sua vida em comunidade. Entretanto, destaca-se que o Ensino Médio é marcado pelo dualismo educacional, entendido como dois tipos ou formas de ensino que ora se volta para formação profissional (trabalho), ora se direciona para a preparação do estudante para a universidade. Sobre essa etapa de ensino, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que

[...] É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela

apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes. (p.31).

Essa dualidade aparece como uma marca característica do ensino médio na educação brasileira e se configura enquanto uma problemática que despertou o interesse em aprofundar os dados do Banco do INEP sobre essa etapa da educação básica em sua relação com a questão da qualidade.

Sobre a qualidade da educação, Dourado (2007) alerta em relação à visão polissêmica que o assunto pode trazer. Segundo esse autor, há inúmeras categorias, perspectivas e elementos sobre o referido tema. Essas diversas perspectivas são utilizadas para qualificar, avaliar e precisar, o que se pensa e o que se deseja no processo educativo quando se trata do tema da educação de qualidade.

Seguindo as ponderações de Dourado (2007), o enfoque tratado neste artigo se refere a uma dimensão de qualidade – ao nível do sistema – das condições de oferta do ensino. Essa dimensão é aqui adotada para, posteriormente, conceituar e analisar a condição da oferta de uma educação com qualidade nas Regiões de Integração do Marajó e Metropolitana.

Vale ressaltar que o aspecto das condições de oferta do ensino envolve diversos elementos, como o espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, dentre outros, por representarem importantes elementos para a construção de uma educação de qualidade. Para a análise dessa dimensão, destacam-se dados do Censo Escolar (2014), referentes aos aspectos de Alimentação, Serviços, Dependências, Equipamentos e Tecnologia. Esclarece-se que as coletas referem-se ao ensino médio público paraense da rede estadual, das zonas rural e urbana. Quanto aos dados referentes aos indicadores educacionais do ensino médio no Estado do Pará aparecem os resultados a seguir.

- ***Número de Matrículas no Ensino Médio no Estado do Pará***

Quando se trata do número de matrículas no Estado do Pará, os indicadores apontam queda de -1,5% de alunos matriculados no ensino médio regular nos anos de 2010, 2012 e 2014, como aponta a tabela 1.

**Tabela 1-** Números de Matrícula do Ensino Médio Regular. Pará. 2010, 2012 e 2014

Abrangência	Dependência	Total Ensino Médio - 2010	Total Ensino Médio - 2012	Total Ensino Médio - 2014	D% 2010/2014
Pará	Estadual	324.903	318.015	320.176	-1,5

Nota<sup>1</sup>: (\*) incluir todos os municípios marajoaras

Nota<sup>2</sup>: Os dados da tabela acima são números absolutos das matrículas do ensino médio regular

**Fonte:** Brasil / INEP (2010, 2012 e 2014)

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

Na contramão desse índice, estão as matrículas da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Nível Médio, já que, no mesmo período, houve aumento em torno de 4,1%, indicando que esta modalidade vem crescendo no Estado do Pará. A EJA contribui para a elevação da escolaridade da população. Como se observa na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2-** Números de Matrícula da EJA Médio. Pará. 2010, 2012 e 2014.

Abrangência	Dependência	EJA Médio - 2010	EJA Médio - 2012	EJA Médio - 2014	D% 2010/2014
Pará	Estadual	46.723	49.870	48.616	4,1

Nota<sup>1</sup>: O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Nota<sup>2</sup>: Os dados da tabela acima são números absolutos das matrículas da EJA médio.

**Fonte:** Brasil / INEP (2010, 2012 e 2014)

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

Por isso, deve-se considerar a ampliação de vagas no ensino médio com a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Ministério da Educação – MEC, como uma de suas ações para o aumento da escolaridade de jovens e adultos. Isso pode causar, num primeiro momento, a elevação da distorção idade-série, decorrente, portanto, da ampliação de vagas e não da ineficiência das políticas públicas.

Segundo o Censo Demográfico (2010), a população de 15 a 17 anos residente no Estado do Pará era de 486.649 pessoas, mas apenas 396.698 estavam estudando, ou seja, havia 89.951 jovens fora da escola, especialmente do ensino médio.

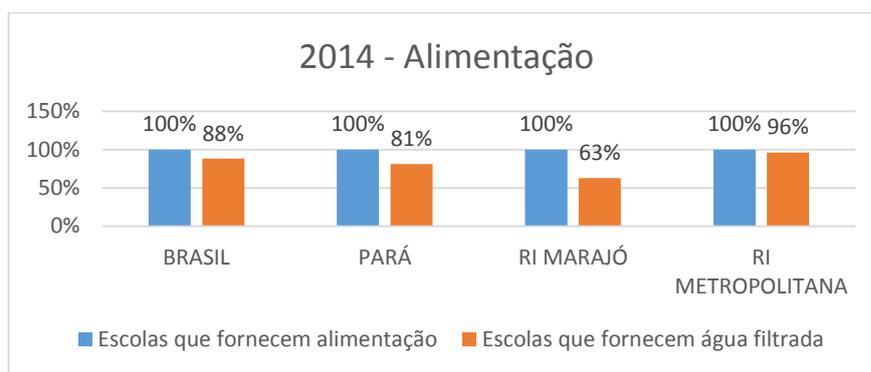
### • Sobre a Dimensão das Condições de Oferta do Ensino

Com relação aos dados infraestrutura do Censo Escolar de 2014, foram utilizados os indicadores referentes à Alimentação, Serviços, Dependências, Equipamentos e Tecnologia, das escolas rurais e urbanas da Rede Estadual de Ensino Médio do Brasil, do Estado do Pará e das Regiões de Integração do Marajó e Metropolitana de Belém.

Antes de seguir com as análises, apresenta-se o número total de estabelecimentos por abrangência (País, Estado e Regiões). Segundo o Censo Escolar (2014), o Brasil possui um total de 19.009 escolas da rede estadual de nível médio, o Pará possui 528, sendo que apenas 29 estão no Marajó e 146 na região Metropolitana.

### • Alimentação

Considera-se a situação de Alimentação Escolar essencial, já que muitos alunos de famílias muito pobres têm na alimentação escolar uma das poucas refeições do dia, se não a única. Ao se observar o Gráfico 1, identifica-se que a alimentação escolar foi universalizada no Brasil, o que significa avanço na busca da educação de qualidade, o que mostra o quanto o governo implementou em políticas públicas para obter esse resultado.



**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2014

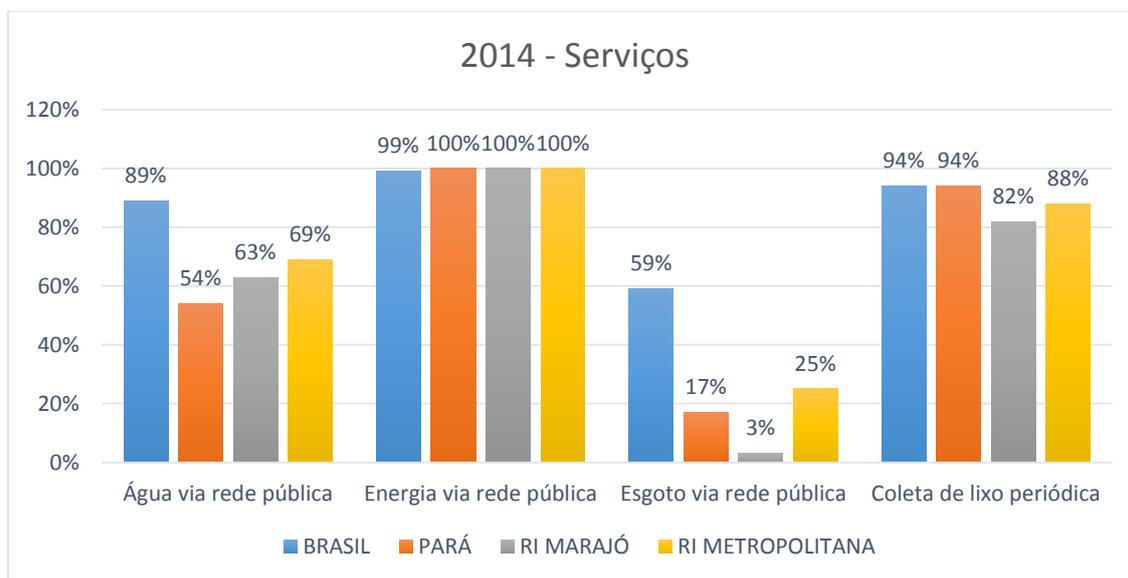
Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

Quanto ao fornecimento de água filtrada, ainda há muito que ser feito, devido ao Brasil ser um país de grande extensão territorial, com florestas e climas semiáridos e possuir inúmeras regiões onde não há um saneamento básico adequado e muito menos água filtrada. Ao verificar o Gráfico 2 a seguir, pode ser notado que o Brasil possui uma taxa de 88% (16.795 escolas) de escolas de ensino médio da rede estadual com água filtrada. Com 81% (427 escolas) de escolas, o Estado do Pará ficou abaixo do percentual do país, o que já mostra que, em algumas escolas, pode haver água imprópria para o uso dos alunos.

Na região do Marajó, das 29 escolas, apenas 20 (ou seja, 63% das escolas) possuem água filtrada. Essa região possui inúmeros desafios, pois está localizada numa região com muitos rios e florestas, o que dificulta a chegada de alguns avanços que parecem simples para quem vive nas grandes cidades. A região Metropolitana tem 96% (142 escolas) das escolas com água filtrada, esse é um dado muito bom, mas que pode ser universalizado.

- **Serviços**

Neste tópico, destacam-se os dados referentes aos serviços públicos essenciais para o funcionamento da escola, como água, energia, esgoto e coleta de lixo, demonstrado no Gráfico 2.



**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2014

**Elaboração:** OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

O primeiro item a ser analisado é o serviço de água, cuja distribuição nacional atinge 89% (16.839 escolas) nas escolas estaduais de nível médio. No Estado do Pará, essa realidade

é muito diferente, pois apenas 54% das escolas (286 escolas) possuem o abastecimento de água, ou seja, quase metade das escolas do Estado não tem um serviço mínimo, que é o abastecimento de água. Surge então a ideia de que, se os jovens não levarem água de casa, ficarão assistindo às aulas sem água.

Em relação às áreas marajoara e metropolitana, as mesmas possuem 63% (18 escolas) e 69% (102 escolas), respectivamente, de fornecimento de água da rede pública, o que nos mostra também uma precariedade desse serviço, que já deveria ter sido universalizado.

O segundo item é a energia elétrica da rede pública. Do total de escolas, 99% (18.884 escolas) são atendidas no país. O Estado do Pará possui 100% (528 escolas) no fornecimento de energia pública nas escolas, logo, as regiões de integração do Marajó e Metropolitana também estão com 100% (29 e 146 escolas, respectivamente) desse serviço implantado nas escolas.

O Esgoto via rede pública é tido como o serviço mais precário prestado pelo poder público, pois apenas 59% (11.225 escolas) das escolas do país possuem esgoto. Esses dados pioram quando analisamos a região Norte, especificamente o Pará, pois apenas 17% (91 escolas) das escolas usufruem deste serviço. É difícil acreditar que, em pleno século XXI, ocorram situações como esta. Cabe, portanto, a observação acerca do slogan do governo do Estado, caracterizado pelos três “S”, referindo-se um deles ao saneamento, esquecido, ao que parece, por parte do governo no que tange às escolas públicas.

O pior resultado é encontrado na região mais pobre do Estado, que é o Marajó, com apenas 3% (1 escola) das escolas atendidas por este serviço. Isto é triste: apenas uma escola do Marajó possui esgoto. A região Metropolitana, embora esteja numa área mais urbanizada, não possui uma taxa tão boa assim, já que apenas 25% das escolas (69 escolas) têm esse serviço. O que evidencia como o Estado investe pouco para a melhoria do saneamento básico nas escolas.

Por fim, o último item, a ser analisado no Gráfico 2, é o da coleta de lixo. Um percentual de 94% (17.824 escolas) das escolas estaduais de nível médio do Brasil possuem o serviço da coleta de lixo. O Pará também possui 94% (498 escolas) desses serviços. O Marajó foi a região que apresentou a menor taxa, com apenas 82% (24 escolas) da coleta de lixo nas escolas. A região Metropolitana de Belém possui também um indicador menor que a média nacional e estadual, de 88% (144 escolas).

- **Dependências**

No Quadro 1, apresentam-se as dependências das escolas, focamos em seis categorias que achamos relevantes: biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de leitura e sala para atendimento especial. A infraestrutura da escola é peça chave para a prática de uma educação de qualidade.

**QUADRO 1 - Censo Escolar**

<b>Dependências</b>				
<b>Abrangência</b>	<b>BRASIL</b>	<b>PARÁ</b>	<b>RI Marajó</b>	<b>RI Metropolitana</b>
Biblioteca	<b>66%</b> (12.481 escolas)	<b>73%</b> (385 escolas)	<b>73%</b> (20 escolas)	<b>70%</b> (122 escolas)
Laboratório de informática	<b>90%</b> (17.090 escolas)	<b>80%</b> (425 escolas)	<b>84%</b> (24 escolas)	<b>87%</b> (125 escolas)
Laboratório de ciências	<b>43%</b> (8.246 escolas)	<b>45%</b> (240 escolas)	<b>54%</b> (15 escolas)	<b>48%</b> (73 escolas)
Quadra de esportes	<b>76%</b> (14.362 escolas)	<b>70%</b> (367 escolas)	<b>62%</b> (18 escolas)	<b>72%</b> (120 escolas)
Sala para leitura	<b>32%</b> (6.015 escolas)	<b>30%</b> (157 escolas)	<b>37%</b> (8 escolas)	<b>32%</b> (55 escolas)
Sala para atendimento especial	<b>25%</b> (4.769 escolas)	<b>24%</b> (126 escolas)	<b>10%</b> (3 escolas)	<b>38%</b> (58 escolas)

Fonte Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 19.009 | QEdu.org.br

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

O item **Biblioteca** é uma ferramenta essencial em uma escola, pois é por meio dela que os alunos podem se aproximar mais da leitura e da pesquisa, e os professores podem utilizá-la para sua prática pedagógica. Mas se constata uma realidade nacional em que apenas 66% das escolas estaduais de nível médio possuem uma biblioteca. Diferentemente do restante do Brasil, o Estado do Pará possui 73% de suas escolas equipadas com bibliotecas. A Região do Marajó obteve os mesmos 73%, e a Região Metropolitana com 70% das escolas equipadas com biblioteca, o que mostra que foi feito um trabalho para equipar as escolas estaduais com essa ferramenta, mas ainda há muitas escolas sem bibliotecas.

O segundo item é o **Laboratório de Informática**, um excelente material didático e ferramenta de pesquisa para alunos e professores. Além de ser um meio de inclusão social, já que muitos alunos não têm acesso à banda larga em casa, e a escola, muitas das vezes, é o local onde esse acesso é gratuito e acessível. Com base nos dados, pode-se concluir que 90% das escolas estaduais de nível médio no Brasil possui laboratório de informática, um avanço conquistado junto ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO<sup>4</sup>, um programa do governo Federal. No Pará, esse número cai para 80%. A região do Marajó possui 84%, e a Metropolitana com 87%. Mas ainda há muito o que avançar com relação a esse serviço.

Quanto ao **Laboratório de Ciências**, a universalização é uma realidade distante nas escolas estaduais de nível médio, o que dificulta muitas vezes a prática de se fazer pesquisa e de o aluno atuar, na prática, como pesquisador. No Brasil, apenas 43% das escolas possui um laboratório de ciências, o que nos mostra que pouco é investido na educação básica de nível médio quanto à produção de ciência de modo a incentivar os jovens a realizarem pesquisa científica. No Estado do Pará, 45% das escolas contam com laboratórios um pouco quantitativamente acima da média nacional.

Nas regiões de integração, o Marajó, apesar de ser uma região mais pobre, se mostrou mais equipado com relação a esse item, com 54% das escolas equipadas, enquanto que a região Metropolitana possui apenas 48% de suas escolas com laboratório de ciências. Em uma sociedade moderna, isso faz muita falta.

Quanto à estrutura para a prática de esportes, essencial para a formação de qualidade e desenvolvimento do aluno, no Brasil, 76% das escolas possui **Quadra de Esportes**, enquanto o Pará possui 70% de escolas com este item. Na região do Marajó, 62% das escolas têm quadra de esportes, e na região Metropolitana, 72% das escolas são equipadas com esta ferramenta de ensino-aprendizagem. É contraditório se pensar que o nosso país, no ano de 2016, sediou as Olimpíadas, e muitos jovens, principalmente da zona rural, sequer têm um espaço para a prática de esportes.

Outra ferramenta importante para a construção de uma educação de qualidade é a **Sala para Leitura**, que irá contribuir para formar alunos mais interessados em ler e escrever sobre os mais diversos assuntos. Mas, quando se observam os dados no Quadro 12, pode ser verificado que pouco é investido nessa ferramenta de estudo. Somente 32% das escolas estaduais de nível médio do Brasil possuem salas para leitura. No Pará, esse número baixa para

<sup>4</sup> É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

30%. A região do Marajó encontra-se com 37% de escolas com esse item, um pouco melhor que a região Metropolitana, que apresenta 32% das escolas com sala para leitura.

Dados que mostram também o porquê de os alunos do ensino médio do Pará estarem ocupando os últimos lugares no ranking da prova Brasil, pois não há espaços na escola que estimulem os alunos a ler. É preciso haver um investimento maior por parte do Governo Federal, em conjunto com os estados e municípios, para afirmar políticas públicas de incentivo à leitura e de criação de espaços para leitura, para que, assim, o aluno venha a ter seu interesse despertado para essa prática.

Por fim, destaca-se a **Sala para Atendimento Especial**, pois pensar em ter uma educação com igualdade de acesso para todos passa por se pensar também em dar acesso aos jovens com deficiência. É importante que todas as escolas venham a ter uma sala de atendimento especial para assistir esses alunos. O que se observa é que essa presença está muito distante das escolas, pois apenas 25% das escolas do Brasil, da rede estadual de nível médio, possuem alguma sala para receber alunos com deficiência. Fica a se pensar como as outras 75% das escolas recebem seus alunos especiais. No Estado do Pará, essa realidade é ainda pior, com apenas 24% das escolas dispostas da sala para esse atendimento. E, nas regiões de integração, o Marajó é a que se encontra em pior situação, com apenas 10%, ou seja, 3 escolas, com uma sala de atendimento especial. Como falar de Qualidade na Educação se o governo não garante o acesso e permanência a todos os jovens? Fica a indagação. Na região Metropolitana, o registro também é insuficiente: 38% das escolas possuem uma sala de atendimento especial. Nota-se novamente que não é possível falar em uma escola que é igual para todos, com isso os alunos especiais não conseguem ter um desenvolvimento intelectual desejável.

- **Equipamentos**

No Quadro 2, estão listados os equipamentos mínimos que uma escola deveria ter e, em nossa análise, focamos em apenas em três equipamentos: o **aparelho de DVD**, a **Máquina Copiadora** e o **Retroprojektor**, pois os mesmos são ferramentas essenciais na prática pedagógica e na didática da aula do professor.

## QUADRO 2 – EQUIPAMENTOS

Equipamentos				
Abrangência	BRASIL	PARÁ	RI Marajó	RI Metropolitana
Aparelho de DVD	90% (17.086 escolas)	89% (471 escolas)	84% (24 escolas)	91% (139 escolas)
Máquina copiadora	71% (13.560 escolas)	40% (213 escolas)	32% (12 escolas)	25% (59 escolas)
Retroprojektor	71% (13.540 escolas)	63% (334 escolas)	53% (16 escolas)	79% (110 escolas)

Fonte Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 19.009 | QEdu.org.br

Elaboração: OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

O primeiro item a ser analisado é o **Aparelho de DVD**, equipamento comum nos estabelecimentos escolares, embora haja escolas estaduais de nível médio que não o possuem. No Brasil, 90% das escolas possuem tal aparelho, e, no Pará, esse número cai para 89%. Nas regiões de integração do Estado do Pará, a do Marajó conta com 84% das escolas com, pelo menos, um aparelho DVD, e, na região Metropolitana, esse número sobe para 91%.

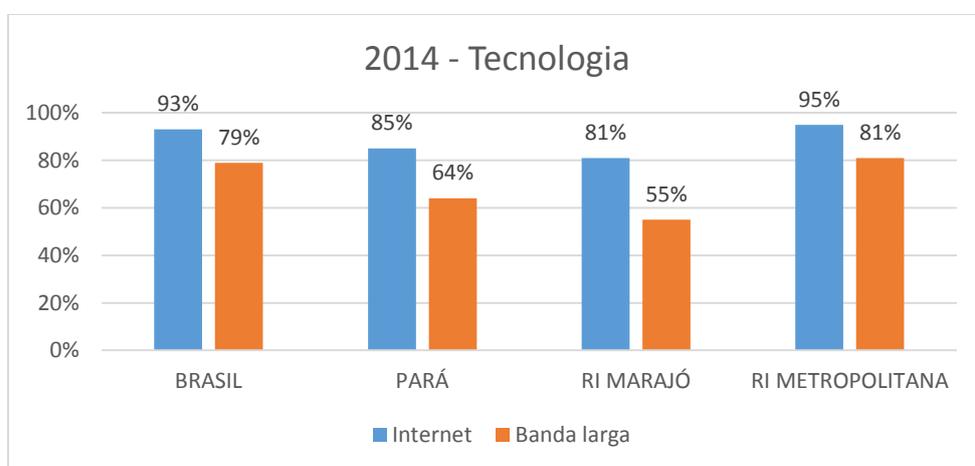
Um item que chama atenção foi a **máquina copiadora**, que é o equipamento no qual o professor e os alunos podem fazer suas cópias de material didático ou complementar aos estudos. No Brasil, apenas 71% das escolas possui tal recurso. No Pará, esse item é escasso, havendo apenas 40% de escolas que se utilizam deste aparelho, ou seja, menos da metade. No Marajó, apenas 32% dos estabelecimentos possuem o equipamento, ou seja, das 29 escolas de estaduais de nível médio que existem na ilha, apenas 12 possuem essa máquina, o que nos leva a pensar que os alunos, muitas vezes, tendem a copiar de forma manuscrita ou fazem cópias fora da escola. A região Metropolitana, que deveria ter esse equipamento disponibilizado com certa regularidade, é a que menos o tem disponível nas escolas, com apenas 25% das escolas com esse equipamento. O que é uma contradição, já que, segundo o Censo 2014, 100% das escolas da rede estadual de nível médio possuem uma impressora.

No Brasil, 71% das escolas possuem o retroprojektor, o que já é um avanço, mas que deve ser melhorado. No Pará, ainda se identifica que poucas são as escolas que têm tal aparato: apenas 63%. Na região do Marajó, esse equipamento se torna mais escasso, já que 53% das escolas detêm esse equipamento, um item que, por suas especificidades, é de grande valia para

uma região como o Marajó. Por outro lado, a região Metropolitana apresenta uma taxa de 79% de escolas que possuem um retroprojeto.

### • Tecnologia

No Gráfico 3, verifica-se o uso da tecnologia nas escolas. Grande parte da população usa a internet como meio de comunicação e aprendizagem, através das redes sociais, aplicativos, jogos, pesquisas, entre outras ferramentas. Sem a tecnologia, é difícil a comunicação, e, na escola, não é diferente. Uma ferramenta chave é o uso do computador com Banda Larga. Mas ainda há escolas em que o Estado não disponibilizou o uso dessa ferramenta, como pode ser notado a seguir.



**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2014

**Elaboração:** OBEDUC (UFPA/UFPE/UFMG)

O uso da **internet** atinge 93% das escolas estaduais de nível médio no Brasil, o que já é um avanço. No Pará, 85% das escolas usufruem desta tecnologia, mas ainda há que se avançar quanto a possibilitar o acesso à internet aos jovens. Nas regiões de integração, esse dado mostra que há diferenças no acesso de uma região para outra. No Marajó, 81% das escolas têm esse acesso, e na Metropolitana, esse dado salta para 95%. O que evidencia que foi feito um trabalho, por parte do governo, mais abrangente nas áreas com maior densidade populacional e urbanização.

Quando se analisa a disponibilidade da **Banda Larga** (conexão de internet em alta velocidade), uma ferramenta mais ágil, verifica-se que, no Brasil, essa disponibilidade atinge 73% das escolas, e, no Pará, esse dado é menor, com 64% somente das escolas com esse item. Observa-se que há uma grande diferença de disponibilidade desse serviço nas regiões de

integração, por parte do Estado. Na região do Marajó, apenas 55% das escolas possuem Banda Larga, enquanto na Metropolitana esse dado sobe para 81%. Portanto, falta maior investimento público na região do Marajó.

Outro dado que evidencia a escassez de investimento do governo estadual em tecnologia é o número de computadores por aluno. Segundo o Censo Escolar de 2014, no Marajó, existe um computador para cada 44 alunos, e, na região Metropolitana, não é muito diferente, há um computador para 39 alunos, muito pouco, considerando a demanda por esse tipo de ferramenta. Destacando que esses dados são apenas das escolas estaduais de nível médio.

Destaca-se que a população jovem, de faixa etária entre 15 a 17 anos, residente no Estado do Pará, 89.951 jovens estão fora da escola. Outro problema detectado se refere à precariedade das condições de acesso dos nossos estudantes a inúmeros serviços públicos na escola, como a pouca oferta de laboratórios e quadras de esporte, quase nenhuma sala de atendimento especializado para alunos com deficiência, infraestruturas precárias, escassez de equipamentos para auxiliar a prática do professor em sala de aula, disponibilidade de acesso à Internet, sem contar a quantidade de computadores por aluno.

Todos esses são problemas que dificultam a oferta de uma educação de qualidade. Com isso, afirma-se que a educação de nível médio no Estado do Pará não está bem no que diz respeito à garantia do direito à educação e à universalização do ensino médio. Em síntese, os indicadores apontam para uma precariedade quanto à questão da não qualidade do acesso no ensino médio ofertado pelo governo do Estado do Pará. O que se pôde constatar foi que, independentemente de abordar a região pobre ou a rica, ambas possuem dados muito parecidos, sejam na reprovação ou no abandono, havendo pequenas diferenças no que tange à questão da infraestrutura.

### **Algumas considerações**

O presente estudo abordou os indicadores educacionais do INEP, com o intuito de verificar como vem sendo garantida a oferta do ensino médio público estadual nas Regiões de Integração do Marajó e área Metropolitana de Belém/PA. Como resposta a essa finalidade destacam-se os seguintes resultados.

- ✓ Da população de 15 a 17 anos residente no Estado do Pará, segundo o Censo Demográfico de 2010, 89.951 mil jovens estão fora da escola, especialmente do ensino médio.

✓ Outro problema evidenciado foi a precariedade das condições de acesso dos nossos estudantes a inúmeros serviços públicos na escola. Reduzida quantidade de laboratórios e quadras de esporte, quase nenhuma sala de atendimento especializado para alunos com deficiência, infraestruturas precárias, escassez de equipamentos para auxiliar a prática do professor em sala de aula, disponibilidade de acesso à Internet, sem contar a quantidade de computadores por aluno. Todos esses são problemas que dificultam a oferta de uma educação de qualidade, o que redundará em abandono ou reprovação pelos alunos.

Diante dessa realidade, conclui-se que muitos jovens que dependem do ensino público são alijados do processo educacional, o que compromete seu direito social básico, educação básica obrigatória, gratuita e de qualidade. É notória a deficiência do Governo no Estado do Pará quanto ao investimento em políticas públicas que façam uma intervenção eficiente e urgente na educação da classe que mais sofre com isso, a trabalhadora.

Em síntese, os dados são reveladores da atual situação da educação pública dessa etapa de ensino ofertada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará, em especial nas regiões do Marajó e Área Metropolitana de Belém. O Governo do Estado Pará não consegue suprir necessidades básicas dentro das escolas, como a garantia de água filtrada, esgoto e água, via rede pública, entre outras coisas. Com isso, não é possível falar em qualidade da educação se o Estado não consegue garantir também bibliotecas, quadra de esportes, laboratórios para os alunos da rede pública de ensino. Desse modo, enfatiza-se que não há qualidade de acesso ao ensino ofertado pelo governo estadual.

Ressalta-se que uma alternativa à solução desse grave problema educacional seria o de grandes investimentos por parte do Governo do Pará em educação de nível médio básico com qualidade. Outra possibilidade seria a oferta da educação integral (na perspectiva de atender às necessidades do público que frequenta a educação pública – a classe trabalhadora) rumo à construção de uma educação com qualidade para nossa juventude trabalhadora.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Brasília: INEP. **Indicadores Educacionais**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Brasília. **IBGE Cidades**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11, nov de 2015.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental (INEP), Brasília, v. 24, n.22, p. 05-34, 2007.

FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**/ São Paulo, Cortez, 2005.

PARÀ. Secretaria de Estado de Planejamento. **Documento de Referência para Elaboração do PPA 2016-2019**. Belém, SEPLAN, 2015.

## O PLANEJAMENTO DE ENSINO EDUCACIONAL COMO ESTRATÉGIA DE MUDANÇA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ivete Brito e BRITO<sup>1</sup>

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - UFPA  
britoivete15@gmail.com

**Resumo:** *O presente texto, a partir de reflexões preliminares, objetiva evidenciar a importância do Planejamento de ensino educacional nos seus diferentes níveis, e caracterizar as diferentes concepções (Tendências Pedagógicas-Filosóficas do Planejamento de ensino na construção coletiva da mudança da educação escolar, e como assumem papéis estratégicos em tais mudanças. As reflexões partem de estudos bibliográficos que permitem a discussão sobre os discursos construídos sobre planejamento de ensino escolar em diferentes tempos e espaços. Como objetivo de alcance maior foi possível evidenciar a importância das novas tendências do planejamento de ensino escolar para a constituição de subjetividades com visões políticas em espaços de disputas e lutas culturais.*

**Palavras-Chave:** *Planejamento de ensino educacional; discursos; Mudança Escolar.*

**Abstract:** *The present text, based on preliminar reflections, aims to highlight the importance of teaching educational planning in its different levels, and characterize the different conceptions (pedagogical-philosophical trends of teaching planning in the collective construction of schooling change, and how they assume strategic roles in such changes. The reflections are based on bibliographic studies that allow the discussion of discourses constructed on school education planning in different times and spaces. As the goal of greater reach it was possible to highlight the importance of the new tendencies of the school education planning for the construction of subjectives with political views in cultural discussions and struggles fields.*

**Key-words:** *Teaching Educational Planning; Discourses; School Change.*

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Mestre em Ensino de Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2015)

## **Introdução**

O ato de planejar, na visão antropológica, é inerente aos ser humano. Para essa visão, é o que o diferencia dos animais, espcinando-se como sujeitos de ações e práticas. Nesse sentido, planejar é uma ação que o homem pensa e coloca em prática desde o período de hominização até a contemporaneidade, através de diferentes discursos que ganham ênfase no decorrer do tempo e da história.

Com os avanços e evolução da história, a preocupação de planejar passou a fazer parte dos diferentes campos e áreas de conhecimento de que os sujeitos se constituem. Para Moreira (1998, p. 28), “A partir do desenvolvimento comercial e industrial ocorrido no capitalismo, se iniciou a preocupação de planejar na área da economia, expandindo-se para as outras áreas de conhecimento.”. Tais preocupações adentraram também a área de educação, que passou a se constituir com organizações de planejamento de ensino a partir dos discursos que ganhavam força em cada momento da história.

Mais adiante faremos, uma breve abordagem sobre os tipos de planejamento do sistema educacional brasileiro e, em seguida, trataremos das diferentes perspectivas ou tendências pedagógico-filosóficas que abordaram visões sobre o planejamento do ensino educacional.

## **Níveis de Planejamento**

O planejamento da educação brasileira atualmente é feito com uma organização por níveis que se inter-relacionam e são indissociáveis. Esses níveis podem ser agrupados em três: O planejamento educacional, o planejamento curricular e o planejamento de ensino.

No que se refere ao planejamento educacional, é considerado o mais amplo, geral e abrangente. Prevê a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional. Determina as diretrizes da política nacional de educação.

O planejamento curricular posiciona-se, ante ao planejamento Educacional, com “uma tarefa multidisciplinar que tem por objeto a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos do conhecimento, de tal modo que se favoreça ao máximo o processo ensino-aprendizagem.” (MOREIRA, 1998, p. 29).

No planejamento de ensino, é explicitado o planejamento curricular. Portanto, é no planejamento curricular que surge, em nível mais específico, o planejamento de ensino. Este é

a tradução, em termos mais próximos e concretos, da ação que ficou configurada em nível de escola. Indica a atividade direcional, metódica e sistematizada que será empreendida pelo professor junto a seus alunos, em busca de propósitos definidos.

### **Diferentes concepções (Tendências Pedagógico-Filosóficas) do Planejamento de Ensino**

As concepções de planejamento de ensino adentraram as escolas, no decorrer dos tempos, apresentando-se com maneiras de pensar e prescrever modos de planejar um “bom” ensino de qualidade. Entretanto, no meio escolar, quando se fala em planejamento, são comuns as opiniões e reclamações dos atores da educação em dizer que são práticas burocráticas, sinônimo de mais trabalho ou que não condizem com a prática vivida. Diante de tais discursos, mapearemos a seguir as diferentes perspectivas de planejamento de ensino que adentraram a escola nos últimos tempos, citando as perspectivas: tradicional, tecnicista, crítico-dialético (planejamento participativo), e o planejamento de ensino como estratégia de política cultural.

Para a concepção tradicional, o Planejamento de ensino é de um “roteiro” aplicado a qualquer realidade; Orienta o professor; estreita relação entre planejar e acontecer; não se preocupa em contemplar o contexto social e as necessidades individuais dos alunos. É um “guia”, sempre retomado, servindo para anos e anos.

A Concepção tecnicista do Planejamento de ensino emerge no início dos anos 70. O planejamento de ensino, dentro dessa concepção, é visto como processo “sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência as atividades educacionais para em determinado prazo alcançar o conjunto de metas estabelecidas.” (GIL, 1994, p.34).

A concepção crítico-dialético (Planejamento Participativo) surge nos anos 80 e 90, em oposição aos modelos anteriores. Acolhido pelos educadores progressistas, o saber passa a valorizar a participação, o diálogo, o poder coletivo local, a formação da consciência crítica a partir da reflexão sobre a prática transformadora.

O planejamento participativo constitui-se numa estratégia de trabalho que se caracteriza pela integração de todos os setores da atividade humano-social, num processo global para a solução de problemas comuns. Essa perspectiva adota o planejamento dialógico como estratégia de mudança da educação escolar, assumindo, como um de seus objetivos, promover maior participação e interação entre os membros de uma comunidade escolar no ambiente educacional que lhe é específico, a fim de criar soluções, ou tentativas resolutivas, para os

problemas oriundos ou presentes no contexto do processo educativo que ocorre no interior da escola.

Nesse sentido, é importante a participação de todos e todas para a construção do planejamento escolar – e por que não dizer da vida escolar, pois nada melhor do que ter os envolvidos no processo educacional (alunos, alunas; professores e professoras; técnicos pedagógicos; pais e mães; pessoal de apoio da escola) como conhecedores e atuantes na/da realidade que os cerca, só assim passa a ter sentido a denominação a este tipo de planejamento educacional de *Planejamento Dialógico*.

### **O Planejamento Dialógico como opção para a mudança escolar**

Essa perspectiva propõe que consideremos de modo bastante geral, a seguinte definição de planejamento:

O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando a concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir do resultado das avaliações. (PADILHA, 2001, p. 30).

Muito embora possamos concordar com essa definição e até afirmarmos que ela se aplica a toda modalidade de planejamento – no sentido da importância da definição de necessidades de se planejar ações de modo reflexivo, proceder ao acompanhamento das ações a serem desenvolvidas com vistas ao atendimento de objetivos em prazos previamente definidos, e realizar avaliação dos resultados alcançados e a serem alcançados, e ainda considerarmos as vantagens de tomarmos atitudes a partir de um planejamento prévio –, não podemos negligenciar que, quando a confrontamos com determinados tipos de planejamento, a diferença salta aos olhos. Tal é o caso do planejamento educacional de tipo dialógico.

A definição apresentada é bastante geral, mas não suficiente quando consideramos o ambiente no qual ela se aplica. E, se considerarmos o ambiente escolar, ela pouco tem a nos oferecer, na medida em que se direciona a um tipo de planejamento de certo modo engessado e que não define papéis e atribuições sociais aos atores que fazem parte da realidade escolar, e muito menos o faz de modo colegiado pautado na dialogicidade entre estes mesmos atores educativos.

Resumidamente, a diferença pode ser encontrada: no modo como se planeja; quem participa ou não do processo de planejamento; de que modo se executa o planejamento; o

envolvimento ou não da coletividade; a democratização ou não da definição; participação e execução dos ideais, ideias, desejos, objetivos e ações planejadas.

No âmbito escolar, o reconhecimento dessas diferenças é primordial, pois, assim, se pode optar pela adoção entre um tipo de planejamento e outro, e ter a clareza de que, a partir de tal escolha, irá depender em grande medida o sucesso ou o fracasso dos ideais de uma educação democrática, participativa, que toma como ponto de partida o caráter dialógico nas tomadas de decisões que têm impacto direto na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e no processo de gestão escolar.

Além disso, a escola, ao assumir o planejamento dialógico como o tipo de planejamento educativo a ser adotado em todas as dimensões do processo educativo (desde o planejamento de aula até a definição da Proposta Pedagógica Escolar), deverá também – e isso o distingue dos demais tipos de planejamento educacional – desenvolver e incentivar o diálogo como estratégia para a resolução de problemas, o respeito à diversidade e à liberdade, seja cultural, religiosa, ética, econômica, social ou política.

### **A imprescindível participação de todos**

Sabemos que essas necessidades apresentadas pelo planejamento educacional dialógico não estão ainda presentes na maioria de nossas escolas. O atendimento a elas requer, entre outras coisas, uma mudança de perspectiva a respeito do ato de educar e se educado, ou seja, requer uma conversão do olhar para a função social do ato de educar tanto da escola quanto do professor, requer também participação ativa daqueles que necessitam da escola como espaço possível de construção da transformação social.

Não podemos mais buscar justificativas paliativas para a não adoção de estratégias mais dialógicas, participativas e democráticas no contexto da escolarização e das instituições onde ocorre o fenômeno educativo. Não podemos (ou não devemos) aceitar atitudes antidemocráticas, egoístas, interesseiras, centralizadoras, etc., venham de onde vierem. O que devemos (e podemos) fazer de modo cotidiano é desenvolver atitudes e ações participativas e incentivar a imprescindível participação de todos nas decisões que nos atingem direta e indiretamente. Sem essa atitude, pouco ou nada se garante a respeito da instauração de uma gestão democrática da escola, se entendermos gestão em seu sentido educativo mais amplo. De outro modo, nada garante que haverá interesse, envolvimento, participação nas elaborações de projetos educativos e tomadas de decisões na vida da escola por parte daqueles que dão existência a ela.

## **O Planejamento de Ensino como Estratégia de Política Cultural**

Esta perspectiva de Planejamento de ensino é discutida por Sandra Mara Corazza a partir de teorias pós-críticas, pensando em uma Pedagogia Cultural, a partir de práticas culturais de pesquisa e ensino que centram seus esforços em ver o que está definido e como os eventos foram definidos na sociedade.

Com tal olhar aposta em mudanças na prática de ensino e na formação dos professores, lançando o desafio de uma “docência artística”, o professor deixa de ser um mero executor de planejamento de “terceiros” (currículo, livros didáticos e discursos pedagógicos), e passa a experimentar, criar, inventar a própria prática em seus movimentos múltiplos.

O movimento da Pedagogia Cultural é aqui considerado uma importante prática cultural exercida por meio de análises sobre poder, linguagem, diferença e multiplicidade. É um trabalho por um planejamento de ensino que analisa o “mundo cultural”.

Dessa forma, preocupa-se menos com questões metodológicas de transmissão e processos de avaliação, do que com os modos como os saberes e os produtos culturais são fabricados, divulgados e consumidos, caracteriza-se como sendo uma prática que questiona (de forma hipercrítica) os discursos culturais que moldam as experiências, as relações, os gestos e os gostos cotidianos.

Assim, propor um planejamento de ensino como estratégia de política cultural é produzir uma visão política e um espaço de lutas culturais. Com isso, essa visão não pretende desprezar os conteúdos universais, nacionais e regionais, mas realizar ajustes e rearticulações de forma que ajude a compreender de que modo o funcionamento do poder, o estabelecimento de privilégios e a constituição de determinadas subjetividades movimenta a vida de uma sociedade em uma dada direção e não de outras.

### **Conclusão**

A compreensão da realidade escolar pelos sujeitos da educação é fundamental para que todos tomem conhecimento acerca dos problemas que acontecem na vida escolar. Assim, é fundamental que todos reconheçam a importância de sua atuação no trabalho educativo e assumam com responsabilidade o papel que lhes destina a realidade escolar através da construção coletiva do planejamento escolar como conhecedores das diferentes perspectivas do planejamento de ensino.

Conhecendo as perspectivas de planejamento de ensino, o sujeito da sociedade contemporânea tem possibilidades de movimentar sua realidade, perscrutando sobre o que deseja concretizar no ambiente do ensino, para além do que se defronta cotidianamente no contexto escolar. Tanto uma visão crítica – que promove uma dialogicidade – como um planejamento de ensino como política cultural permitem, como condição intrínseca de sua realização, a participação não só na elaboração, mas também nas decisões a serem tomadas. Dessa forma, é preciso avançar no entendimento do que é um planejamento de ensino e desconfiar dos lugares e construções fixas de subjetividades, para centrar esforços em perceber as maneiras como definimos e como nos emocionamos com as produções do nosso tempo, e ainda como se integram tais definições e emoções ao currículo escolar e especificamente ao planejamento de ensino.

### Referências

- BAFFI, M. A. T. **O Planejamento em Educação**: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. Petrópolis, RJ: FE/UCP, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MOREIRA (org.) Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Formação inventiva de professores**. RJ, Lamparina, 2012.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. SP. Atlas, 1994.  
\_\_\_\_\_. **Planejamento como prática educativa**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 1994.  
\_\_\_\_\_. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, pp. 81-95.
- LIMA, L. C. **Organização Escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOREIRA, M.A. Teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. In: Moreira, M.A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1998.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, elementos pedagógicos para elaboração e realização. 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.(cadernos pedagógicos do libertad; v.1).
- \_\_\_\_\_. **Planejamento**: Plano de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político - Pedagógico. 10ª ed. Libertad; São Paulo, 2002.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 13<sup>a</sup>. ed. Campinas: Papirus, 2001.

# FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: PRESENÇA E ATUALIDADE DO PENSAMENTO EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

Alder de Sousa **DIAS**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Amapá/UNIFAP - Mazagão  
alder.dias@unifap.br

Cristiana Gomes dos **SANTOS**<sup>2</sup>

Universidade do Estado do Pará/UEPA  
crisrosapdg@hotmail.com

João Colares da Mota **NETO**<sup>3</sup>

Universidade do Estado do Pará/UEPA  
joacolares@hotmail.com

Margarida Maria de Almeida **RODRIGUES**<sup>4</sup>

Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua/SEMED  
margozil@hotmail.com

**Resumo:** O artigo tematiza a formação de educadores em perspectiva freireana. Tem como objetivo analisar a presença e atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire na formação de educadores do Programa Brasil Alfabetizado, de Ananindeua-PA. Consiste em uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Realizou-se levantamento bibliográfico e documental para subsidiar a análise dos dados, coletados por meio de entrevistas e da técnica Grupo Focal. Os sujeitos foram: a gestora local, uma coordenadora e três educadoras. Constatam-se categorias do quefazer educativo freireano nos documentos analisados e nas falas dos sujeitos da pesquisa. Conclui-se que o pensamento educacional de Paulo Freire ressignifica-se como frente de libertação ante um contexto social capitalista desumanizante e excludente.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Programa Brasil Alfabetizado. Pensamento Educacional. Paulo Freire.

**Abstract:** The article studies the training of educators in Freire's perspective. It aims to analyze the presence and relevance of educational thought of Paulo Freire in the formative process of educators from Brasil Alfabetizado Program, located in the municipality of Ananindeua-PA. It is a field research with qualitative approach. We developed bibliographic and documentary survey in order to promote the analyze of the data that were collected through interviews and Focus Group technique. The subjects were: the local manager of Program, a coordinator and three teachers. We found categories of educational quefazer freirean in the documents analyzed and in the statements of the research subjects. We conclude defending that the educational thought of Paulo Freire establishes a liberation front against the dehumanizing and excluding social capitalist context.

**Keywords:** Training of educators. Brasil Alfabetizado Program. Educational Thought. Paulo Freire.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará/UEPA.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela UEPA. Pesquisadora do NEP/UEPA.

<sup>3</sup> Professor e Pesquisador da Universidade do Estado do Pará/UEPA.

<sup>4</sup> Pedagoga da SEMED-Ananindeua. Professora substituta da Escola de Aplicação/EAUFPA.

## Introdução

O presente artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade do Estado do Pará, por meio do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), em parceria acadêmica com a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Rede Freireana de Pesquisadores, que reúnem professores, colaboradores, doutorandos, consultores e técnicos vinculados a quatorze Programas de Pós-Graduação em Educação, de dez unidades federativas do Brasil.

A pesquisa aglutinadora da Rede, intitulada: “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990”, tem como objetivo ampliar e aprofundar a investigação sobre a presença e reinvenção do pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de educação, com especial destaque para as políticas de currículo, a partir da década de 1990.

Em consonância com esta pesquisa mais ampla, o artigo em tela tem como objetivo apresentar uma análise da presença e atualidade do pensamento educacional freireano no contexto do processo formativo de educadores do Programa Brasil Alfabetizado do município de Ananindeua-PA.

A pesquisa assume importância ao se constatar a vitalidade das ideias de Paulo Freire, que no Brasil e no mundo continuam a exercer considerável influência nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas políticas educacionais, nas universidades e nas pesquisas em Ciências Humanas.

Ana Maria Saul (2006, p. 2), neste sentido, afirma que a atualidade do pensamento de Paulo Freire “vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo”, o que pode ser constatado, segundo a autora, por meio da “crescente publicação das obras de Paulo Freire, em dezenas de idiomas, a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater o legado freireano”.

A alfabetização, como se sabe, ocupou um lugar privilegiado na militância e na teorização de Paulo Freire, que no Brasil inicia o seu trabalho com pessoas analfabetas desde a década de 1940 até 1963, quando assume o Programa Nacional de Alfabetização, interrompido pela ditadura militar, que o levou ao exílio.

No exterior, atuou como consultor de diversos programas, campanhas e cruzadas de alfabetização democrática. De volta ao Brasil, Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991, e nesta condição cria o

Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que nasce “no bojo de reorganizar a escola pública, levando em conta, sobretudo, o que se constituía em urgência e em necessidade para as classes populares” (BORGES, 2009, p. 96).

Freire compreendia a alfabetização como um ato relacionado às experiências de vida dos sujeitos. Neste sentido, dizia: “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 14).

É assim que não apenas a militância, mas também o pensamento de Paulo Freire tem influenciado significativamente um conjunto amplo de experiências alfabetizadoras ao redor de todo o mundo, como o Programa Brasil Alfabetizado de Ananindeua-PA é capaz de exemplificar.

Por fim, destaca-se que não é intenção deste estudo analisar o Programa Brasil Alfabetizado como política pública, tarefa que, sem dúvida, requereria a formulação de uma crítica a vários de seus elementos, como o parco financiamento, a insuficiência da formação de professores, a possibilidade do ensino ser ministrado por professores leigos, a separação do processo alfabetizador do ensino regular na educação de jovens e adultos, entre outros. Interessa-nos, diferentemente, a apropriação e as utilizações que dele fazem a gestora local do Programa e os alfabetizadores ligados à experiência de Ananindeua, que afirmam desenvolver um trabalho freireano de alfabetização, talvez até na contramão da orientação neoliberal que vem sendo impressa nas políticas educacionais recentes.

## Metodologia

Do ponto de vista metodológico, seguindo as opções do projeto de pesquisa nacional que abrange este estudo específico, caracteriza-se este trabalho como uma *investigação crítica*, uma vez que:

a intenção é encontrar, na diferentes instâncias da política educacional implementada, em especial nas políticas de currículo, a presença e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire. No distanciamento epistemológico, busca-se a apreensão da práxis curricular, tendo em vista flagrar, na racionalidade problematizadora, sentidos e significados capazes de fundamentar movimentos e práticas educativas comprometidas com a democratização da educação. Nessa análise também será dada atenção à explicitação dos limites explicativos e às contradições presentes na construção de políticas educacionais e práticas desse *quefazer* na educação (SAUL, 2012, p. 13).

Tendo em vista a opção por um enfoque crítico-dialético, atento às contradições da realidade e aos significados produzidos pelos sujeitos, este estudo adota, ainda, uma

*abordagem qualitativa*, que, segundo Chizzotti (2009, p. 78), nasce com aquelas pesquisas que questionam o modelo positivista de ciência e que se empenham em “mostrar a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais”.

Segundo este mesmo autor, os pesquisadores que utilizam a abordagem qualitativa, dedicam-se à análise dos significados que os indivíduos imprimem em suas ações, “no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (p. 78).

Neste sentido, a coleta de dados ocorreu no período de março a outubro de 2013 e envolveu os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) *levantamento bibliográfico*: envolveu estudo e análise de obras de Paulo Freire, bem como de autores do campo da alfabetização e da pedagogia crítica, com vistas a possibilitar o diálogo entre a teoria e a realidade analisada.
- b) *levantamento documental*: com foco para a análise do Projeto de Ação – 2012 do Bralf/Ananindeua-PA e do Plano de Formação Inicial 2013.
- c) realização de um *grupo focal*: para efeito deste artigo, contam-se com a participação de três educadoras e uma coordenadora de turma, relatando suas práticas pedagógicas e a influência recebida do pensamento de Paulo Freire, conforme os questionamentos dos pesquisadores.
- e) realização de *entrevista* com a gestora local do Programa, seguindo-se o mesmo roteiro do grupo focal, mas dando-se ênfase ao trabalho de gestão e organização do trabalho pedagógico.

Segundo Andrade e Amorim (2010, p. 75), os grupos focais são uma técnica de pesquisa “que coleta dados privilegiando as interações grupais através do debate de um tópico sugerido pelo pesquisador”, ou, “um recurso para melhor compreender o processo de construção das percepções, das atitudes e das representações sociais de determinados grupos sociais”.

Os critérios para participação no grupo focal foram: (a) estar atuando no projeto como educador ou como coordenador de turma no momento da aplicação da técnica; e, (b) ter interesse em participar da pesquisa.

Os sujeitos escolhidos foram previamente informados sobre os objetivos e a metodologia da pesquisa e consentiram em participar do estudo mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os sujeitos, todos do sexo feminino, estão compreendidos na faixa etária de 30 a 55 anos, e possuem de 9 a 16 anos de tempo de experiência no magistério e entre 2 e 9 anos de atuação na área da alfabetização.

Em relação à formação, uma educadora possui apenas o magistério, uma cursa Pedagogia (superior incompleto) e uma é pedagoga, com especialização em educação especial. A coordenadora de turma é formada em Pedagogia, com especializações em (a) Psicopedagogia, (b) Formação de Professores em Educação a Distância e (c) Coordenação Pedagógica. A gestora é formada em Pedagogia, com especialização em Gestão Escolar. Possui 10 anos de experiência no magistério e em ações ligadas à alfabetização.

Para preservar a identidade dos sujeitos, os seus nomes foram substituídos por pseudônimos a obedecer ordem alfabética e o nome da função que exerce no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado em Ananindeua-PA. Assim, A gestora será chamada de Ana-gestora; a coordenadora de turma de Beatriz-coordenadora e as educadoras de Carla-educadora, Débora-educadora, e Edna-educadora.

### **“Brasil Alfabetizado” de Ananindeua: uma breve contextualização do Programa**

O Programa Brasil Alfabetizado, nacionalmente conhecido pela sigla PBA, foi criado em 2003, no âmbito do Ministério da Educação, na primeira gestão do Governo Lula. Em Ananindeua, o Programa está em atividade desde o ano de 2004, mas assumiu a sigla Bralf.

O Bralf está sob a coordenação do Departamento de Educação (DEED) da Secretaria Municipal de Educação deste município e até o ano de 2013 alfabetizou, segundo a gestora Ana-gestora, 4.902 pessoas jovens, adultas e idosas. Este mesmo ano corresponde à sua nona edição, que alfabetizou 315 alunos em 25 turmas. Para isto, contou com o trabalho de 25 alfabetizadores e 05 coordenadores de turma.

De acordo com Ana-gestora, firmar parcerias com escolas municipais de Ananindeua constitui-se em importante estratégia para contribuir com o processo de continuidade dos estudos aos jovens, adultos e idosos concluintes do curso de alfabetização. Nesse sentido, as turmas funcionaram, prioritariamente, em escolas públicas da rede de ensino pública do município, mas também em centros comunitários, escolas particulares e em igrejas.

Conforme o Plano de Ação da nona edição, as escolas e os espaços não escolares onde funcionaram as turmas estão localizados nos seguintes bairros ou conjuntos

habitacionais de Ananindeua: Coqueiro, Guajará, Águas Lindas, 40 Horas, Júlia Seffer, Curuçambá, Icuí-Guajará, Icuí Laranjeira, Jaderlândia, Distrito Industrial, Maguari, Cidade Nova V e VIII, PAAR, Jardim Floresta Park, Novo Horizonte e Guanabara.

Com relação à proposta pedagógica, o Bralf não possui, propriamente, um Projeto Político-Pedagógico, que anuncie com maior rigor e fundamentação, a concepção político-educacional adotada e sua concretização nos diversos elementos de organização do trabalho pedagógico, como currículo, formação, planejamento, práticas docentes e avaliação. O que existe é um Plano de Ação, que é elaborado a cada edição do Programa, e que contém, de forma bastante concisa, justificativa, objetivos, quadro de escolas e espaços disponíveis para as turmas, setores da Secretaria de Educação envolvidos, cronograma das ações, recursos, fundamentação teórica do plano pedagógico, avaliação e referências.

No Plano de Ação, o nome de Paulo Freire aparece em dois momentos: na *justificativa*, ao argumentar sobre a importância da alfabetização para a transformação social, e na *fundamentação teórica do plano pedagógico*, em que Freire aparece como orientador da formação inicial. As duas obras de Freire que constam nas suas referências são *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* e *Educação como Prática de Liberdade*.

A referência a Freire na justificativa se dá no sentido de defender que o “discurso humanista e de liberdade para os homens e mulheres” não seja pura retórica, mas que, por meio das ações do Programa, possa concretamente contribuir no combate à pobreza e à injustiça que assolam a realidade social de Ananindeua:

entende-se que esse processo é relevante para a educação do município que pretende transformar a realidade concreta dos indivíduos, não apenas se limitando a um discurso humanista e de liberdade para os homens e mulheres, mas apresenta as vias que de fato levam à concretude dessa afirmação, visto que a realidade social é de exploração, de pobreza, de injustiça, é fruto das ações dos homens e como tal para ser mudada requer uma práxis que, segundo Freire (2000), “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor/oprimido” (p. 38) (ANANINDEUA, 2012, p. 2).

O uso da categoria freireana “práxis” revela uma preocupação com a transformação da realidade social do município de Ananindeua, que é plenamente justificada quanto atentamos para alguns dos seus alarmantes indicadores sociais. Segundo o Mapa da Violência de 2013, Ananindeua é o primeiro município do Pará e o terceiro do Brasil com a mais elevada taxa de homicídio da população total (WAISELFISZ, 2013).

O Programa é mantido quase inteiramente com recursos do Ministério da Educação, mas com apoio da Prefeitura de Ananindeua. Os alfabetizadores recebem uma bolsa no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais) durante os oito meses do Programa, sendo que R\$ 400,00 (quatrocentos reais) são repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e R\$ 100,00 (cem reais) são complementados pela Prefeitura. Os coordenadores de turma recebem uma bolsa de R\$ 600,00 (seiscentos reais) do FNDE durante oito meses. Além da complementação da bolsa dos alfabetizadores, a Prefeitura contribui financeiramente para o Programa no pagamento dos professores que fazem a formação inicial de 40 horas.

A formação aos educadores do Bralf segue as diretrizes nacionais do Programa. Portanto, deve seguir uma lógica de processualidade que parte de uma formação inicial e prossegue com encontros periódicos durante os oito meses de processo alfabetizador:

Neste sentido, a formação deverá ser compreendida e desenvolvida em um processo contínuo, no qual os coordenadores de turmas e os alfabetizadores do PBA participam de uma formação inicial, em período que antecede o início das turmas de alfabetização, e permanecem em processos de formação continuada durante todo o período em que estiverem envolvidos em práticas educativas no âmbito do programa (BRASIL, 2011, p. 13).

Cabe destacar que em Ananindeua a formação inicial tem sido realizada pelo NEP desde o ano de 2011 até 2014. Trata-se de uma formação de 40 horas, respeitando as diretrizes nacionais do Programa, mas que traz como objetivo geral:

promover a formação inicial de alfabetizadores e coordenadores de turma vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado do município de Ananindeua (PA), visando qualificá-los teórico-metodologicamente para uma ação alfabetizadora crítica, dialógica e com qualidade social (NEP, 2013, p. 3).

As atividades pedagógicas da formação inicial são orientadas por princípios do pensamento educacional freireano, no sentido do diálogo entre formadores e educadores; da criticidade em relação aos conteúdos e à realidade social e de sala de aula vivenciada na prática educativa; e da práxis, entendida como reflexão sobre a ação, viabilizando ao educador repensar sua prática a partir do contexto local (NEP, 2013).

## Formação de educadores: presença e atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire

Os sujeitos que participaram do grupo focal apontam que tiveram acesso à leitura ou mesmo que construíram conhecimento sobre o pensamento educacional freireano nas formações inicial e continuada, bem como em outros momentos de suas experiências educativas.

Em relação ao contato com o referencial teórico-metodológico freireano, acusam sua presença durante os processos formativos. Inclusive, uma das alfabetizadoras quando indagada sobre a presença desse referencial nas formações do Bralf, afirmou que há nove anos, desde quando começou a trabalhar no programa, Paulo Freire se fez presente como uma das matrizes teóricas do processo formativo.

No entanto, percebe-se que o contato com o referencial freireano se dá basicamente no ensejo das formações, não se apresentando por parte de algumas educadoras o hábito de leitura constante, portanto, de estudos e pesquisas sobre o tema.

*Geralmente não leio livros sobre Paulo Freire, mas me dedico bastante em conhecer durante as formações (Carla-educadora).*

*Tive contato com Paulo Freire, principalmente na formação inicial, tive um contato maior ainda. [...] Leitura eu tenho feito bem poucas” (Débora-educadora).*

Essa constatação reforça a importância do processo formativo do Bralf para a orientação das ações das educadoras, haja vista que se constitui no principal meio de aprendizagem sobre o pensamento educacional freireano. Logo, as formações auxiliam a relacionar conhecimentos freireanos com suas ações pedagógicas: *“Eu também sempre procuro me aprofundar em Paulo Freire, buscar um pouco de sua teoria e relacioná-los aos conteúdos, ao planejamento” (Débora-educadora).*

Os conhecimentos freireanos adquiridos não resultam apenas das formações do Programa. Há experiências profissionais anteriores ao Bralf que também apontam para a presença e atualidade do pensamento educacional freireano.

*Eu tive a oportunidade de participar na época da graduação pela UEPA de projeto de extensão sobre alfabetização, pela PROEX [Pró-Reitoria de Extensão], a partir do qual estudávamos as fontes. Líamos muito Paulo Freire. Além de outros cursos que a gente faz, como cursos de formação nas escolas que a gente trabalha, que têm oficinas, outros tipos de cursos (Beatriz-coordenadora).*

*Ao longo desses anos sempre fiz pesquisa realmente de Paulo Freire, de algo assim para somar com os nossos conhecimentos, é sempre necessário que a gente esteja buscando conhecimento (Edna-educadora).*

Cabe destacar que Edna-educadora possui dezesseis anos de experiência no magistério, dos quais nove são referentes à alfabetização.

Débora-educadora aponta para a atualidade do pensamento educacional de Paulo Freire, mas foca-se para a dimensão metodológica: “os alunos estão gostando porque é bem diferente, a metodologia é bem inovadora, apesar de ser originária da década de 60/XX”.

A este respeito cabe destacar que Paulo Freire não sistematizou apenas um “método” de alfabetização de adultos – apesar de sua importância político-social. Para além disso, criou uma filosofia da educação (Torres; O’Cadiz; Wong, 2002).

Algumas categorias freireanas se fazem presentes no discurso das educadoras. A primeira delas a concepção de ser humano, que é compreendido por Freire (2011, p. 66) como corpo consciente, isto é: “consciência intencionada ao mundo, à realidade”, que atua, pensa, fala sobre esta realidade com outros seres humanos, que nela intervêm, transformam-na e são por ela transformados.

Paulo Freire considera que o núcleo da experiência humana é também a raiz da educação. “Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem” (1985, p. 27), mais precisamente, é a consciência desta inconclusão.

É uma concepção de ser humano que não visa *moldar* o ser humano a uma dada realidade, ou centrar suas discussões fundamentais no âmbito da consciência ou do comportamento. Sua raiz é antropológica. Portanto, seu foco é o ser humano em processo de permanente devir. Tal como expõe a educadora a seguir:

*Uma das coisas que ele [Paulo Freire] fala mesmo nos seus livros é valorizar o indivíduo como cidadão, é preparar aquele aluno para ser uma pessoa de bem, não está só preocupado com uma formação, mas com o ser mesmo (Débora-educadora, destaque nosso).*

Nesse sentido, os seres humanos se fazem em relação uns com os outros e engendram a cultura e a vida, que se ressignifica como *existência*. Esta é a raiz praxiológica da natureza humana, que é dinâmica e que expressa o ser humano como *possibilidade de ser*.

Outra categoria evidenciada é o saber de experiência feito, compreendido como o posicionamento político-pedagógico-epistemológico de Paulo Freire no qual se põe a favor da compreensão, reconhecimento e valorização dos saberes oriundos da cotidianidade.

Epistemologicamente, tal posicionamento deflaciona a importância dada ao saber científico, sem menosprezá-lo. Apenas visa posicioná-lo horizontalmente em meio a outras formas de saber.

Do ponto de vista pedagógico, o saber de experiência feito valoriza os saberes de grupos/classes oprimidos, negados pela pedagogia tradicional. Esta categoria vem desde a década de 1960 ensejando a reflexão por parte de educadores a respeito da necessidade de se promover um diálogo horizontal entre diferentes tipos de conhecimento.

Em relação ao educando, essa categoria consiste em sua “explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo” (FREIRE, 2007, p. 81).

O saber de experiência feito se faz presente na ação pedagógica das educadoras, conforme o exemplo de Débora-educadora: “*Paulo Freire valoriza o indivíduo, o aluno, buscando o que ele sabe, a realidade dele, como ele vive*”. Como se observa, consiste em uma explicação empírica da referida categoria.

A práxis também se apresenta como uma das categorias explicitadas pelas educadoras. Conforme Freire (2014, p. 52), esta é compreendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Práxis libertadora de opção pelos grupos sociais excluídos dos processos enredados por grupos opressores, por isso, desumanizadores. Práxis que se faz coletivamente e que encontra sua gênese na natureza humana.

Práxis presente na fala da educadora Edna-educadora: “*Pesquisa! Pesquisar, agir... e colocar em prática*”. Cabe destacar que neste excerto a práxis fica muito mais evidente se compreendida como condição de existencialidade, isto é, enquanto potência criadora humana, diferentemente de outros animais.

Em relação à prática educativa, Freire (2007, p. 29) aponta que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim, depreende-se que o “Pesquisar!” presente no excerto anterior de Edna-educadora, relaciona-se a uma qualidade do saber docente em perspectiva freireana.

### **Considerações Finais**

Desde o ano em que Paulo Freire deixou o Brasil por força de exílio (1964) até 2014 contam-se cinquenta anos. Foi em razão desse largo tempo e orientado por uma ampla pesquisa de âmbito nacional que o presente artigo apresentou como objetivo uma análise da presença e atualidade do pensamento educacional freireano no contexto do

processo formativo de educadores do Programa Brasil Alfabetizado do município de Ananindeua-PA.

A análise documental aponta que o Plano de Ação do Bralf expressa claramente, ainda que sem maior fundamentação, a vinculação com a Pedagogia de Paulo Freire, bem como verificou-se que o processo de formação inicial dos educadores e coordenadores de turma é organizado a partir de pressupostos teórico-metodológicos freireanos.

Notou-se que as educadoras centram seu processo formativo às formações inicial e continuada do Bralf, pouco procurando ler sobre as matrizes do pensamento educacional freireano. Esta constatação releva dialeticamente a importância de se realizar com rigorosidade metódica e embasamento teórico-prático esses momentos de formação, bem como uma lacuna técnica deixada em função do aceite de educadores tendo apenas o nível médio de ensino para atuarem com processos alfabetizadores de pessoas jovens, adultas e idosas junto ao Bralf.

A concepção de ser humano elaborada por Paulo Freire, bem como categorias como o saber de experiência feito, práxis e a pesquisa como qualidade do saber docente são explicitadas pelas educadoras como elementos que acusam a presença e atualidade freireana.

Presença e atualidade vistas como uma resposta de sujeitos comprometidos com um projeto de sociedade humanizante e libertador em oposição ao individualismo, reificação e exclusão, causadas pelo sistema capitalista no qual a sociedade brasileira está condicionada.

## Referências

ANANINDEUA. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Ação do Programa Brasil Alfabetizado: IX Etapa – Ano 2012*. Ananindeua, 2012.

ANDRADE, Marcelo; AMORIM, Viviane. Grupo focal: a pesquisa com foco na interação dos sujeitos. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Orgs.). *Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação*. Belém: EDUEPA, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes e princípios do processo formativo do PBA*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817). Acesso: 03 nov. 2014.

BORGES, Liana da Silva. *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação?* 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

NEP. *Projeto de formação inicial com os alfabetizadores do BRALF Ananindeua*. Belém, 2013.

SAUL, Ana Maria. *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção – análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990*. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 1-16, 2006.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Homicídios e Juventude no Brasil*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2013.



---

## ARTIGOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

## COMPARAÇÃO ENTRE MÉTODOS DE APROXIMAÇÃO NUMÉRICA UTILIZANDO O PROGRAMA MATLAB

Álvaro Pereira **LOPES**<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA  
alvaropl4@hotmail.com

Manuel de Jesus dos Santos **COSTA**<sup>2</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba – UFPA  
manuelsc@ufpa.br

**Resumo:** Este artigo de Iniciação Científica abordou, com o auxílio de códigos desenvolvidos em uma interface do programa Matlab, algumas comparações entre métodos de aproximação numérica e verificou qual deles se mostrou mais eficaz em determinadas situações. Foram apresentados os conceitos de interpolação polinomial, abordando a interpolação de Lagrange e de Newton, bem com a interpolação segmentada, abordando-se splines cúbicas. Algumas aplicações foram desenvolvidas. Primeiramente, compararam-se os métodos de Lagrange e Newton num exemplo prático: a determinação da largura de um rio para a construção de uma ponte. Em outra aplicação, foi analisado o comportamento do polinômio de Newton e da Spline Cúbica na interpolação da função de Runge. Ao analisar os resultados, foi possível concluir que, entre a interpolação de Lagrange e a de Newton, esta última é mais eficiente, uma vez que é mais leve em termos de esforço computacional, mas não é adequada para situações em que se têm muitos pontos de interpolação, ou seja, cujo polinômio interpolador tem o grau muito elevado. A spline cúbica se mostra eficiente nesses casos pelo fato de usar vários polinômios de grau baixo para formar a curva interpoladora.

**Palavras-Chave:** Aproximação Numérica. Interpolação. Splines. Auxílio Computacional.

**Abstract:** This Scientific Initiation article covered with the aid of codes developed an interface of the Matlab program some comparisons between numerical approximation methods and found which one was more effective in certain situations. The polynomial interpolation concepts were presented, addressing the interpolation of Lagrange and Newton, and segmented interpolation, approaching cubic splines. Some applications were developed. First, they compared the methods Lagrange and Newton a practical example, the determination of the width of a river for the construction of a bridge. In another application, it analyzed the Newton polynomial behavior and Cubic Spline interpolation in the Runge function. When analyzing the results, it was concluded that between the Lagrange interpolation and Newton latter is more efficient since it is lighter in terms of computational effort, but it is not suitable for situations where it has many interpolation points ie, where the polynomial interpolation is very high degree. The cubic spline is efficient in these cases shows that it uses several low degree polynomial to form the interpolating curve.

**Keywords:** Numerical approach. Interpolation. Splines. Computational assistance.

---

<sup>1</sup> Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba. Bolsista de Iniciação científica.

<sup>2</sup> Doutorado em Geofísica pela Universidade Federal do Pará, (2012). Professor Adjunto II da Universidade Federal do Pará.

## Introdução

O cálculo numérico é uma área de pesquisa matemática que consiste na utilização de métodos numéricos para dar soluções aproximadas a problemas de álgebra linear e não linear, estatística, cálculo diferencial e integral. Tais métodos foram desenvolvidos durante o século XIX, possibilitando o desenvolvimento desse novo ramo da matemática, antigamente chamado de matemática numérica.

A interpolação era largamente utilizada para o cálculo dos valores das funções transcendentais, como funções exponenciais, logarítmicas e trigonométricas. Em geral, possuía-se somente uma tabela com os valores de tais funções para certo conjunto de argumentos e, quando era necessário o cálculo de algum valor não tabelado, fazia-se uso da interpolação.

Segundo Boyer (2010, pg. 439), na primeira metade do século XX, a história das máquinas de computação envolveu mais estatísticos, físicos e engenheiros elétricos que matemáticos. Enquanto lápis e papel continuavam a ser os instrumentos principais do matemático, máquinas de calcular de mesa e sistemas de cartões perfurados eram indispensáveis para negócios, bancos e para as ciências sociais. A régua de calcular se tornou o símbolo do engenheiro, e integradores de vários tipos eram usados por físicos, geodestas e estatísticos. Essa situação mudou um tanto por volta de 1940 por causa do envolvimento de matemáticos no esforço de guerra.

Enquanto muitos matemáticos puros perseguiram o objetivo de substituir cálculos por ideias, engenheiros e matemáticos aplicados desenvolveram um instrumento que fez reviver o interesse por técnicas numéricas e algorítmicas e afetou fortemente a composição de muitos departamentos da matemática: o computador. (BOYER, 2010, pg. 439).

## 1 Interpolação Polinomial

Muitos problemas matemáticos não apresentam uma solução exata e, para tanto, faz-se uso de métodos que oferecem uma solução aproximada. De um modo geral, a interpolação é comumente utilizada quando  $f(x)$  é conhecida apenas em alguns pontos no intervalo real  $[a, b]$ , e se deseja saber o seu valor num ponto diferente, mas ainda pertencente ao mesmo intervalo que os pontos conhecidos. Nesse caso, não se conhece a forma analítica da função e tais pontos conhecidos geralmente são obtidos em experimentos. Ou ainda, a forma analítica de  $f(x)$  é muito complexa e apresenta um grau de dificuldade (ou mesmo impede) o uso de muitas operações como diferenciação e integração, de tal forma que se busca uma função  $g(x)$  mais simples para substituí-la (RUGGIERO, 1996).

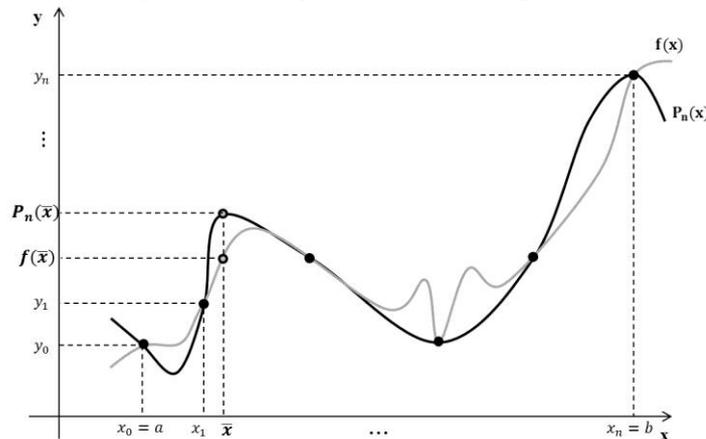
### 1.1 Conceito de Interpolação

Sejam  $f(x)$  uma função definida em um intervalo  $[a, b]$ ,  $(n + 1)$  pontos distintos  $x_0, x_1, \dots, x_n$ , chamados de *nós da interpolação* e  $y_i = f(x_i)$  onde  $i = 0, 1, 2, \dots, n$ . Interpolar a função  $f(x)$  consiste em aproximar esta função por um polinômio  $P_n(x)$  de grau menor ou igual a  $n$ , de tal forma que este coincida com a função nesses pontos, isto é,  $P_n(x_i) = f(x_i) = y_i$ , para  $i = 0, 1, \dots, n$ .

Entretanto, ao se fazer a interpolação, espera-se que, para um  $\bar{x} \neq x_i$  com  $i = 0, 1, \dots, n$ , tenha-se  $P_n(\bar{x}) \cong f(\bar{x})$  (ver Figura 1), ou seja, ao aproximar a função  $f(x)$  pelo polinômio interpolador  $P_n(x)$  comete-se um erro, dado por (ARENALES, 2010):

$$E_T(\bar{x}) = f(\bar{x}) - P_n(\bar{x}) \tag{1}$$

Figura 1 - Exemplo de erro na interpolação



Fonte: Adaptado de ARENALES, 2010.

Por (1), fica evidente que somente é possível calcular uma estimativa para o erro da interpolação quando se conhece a expressão analítica da função  $f(x)$ , não sendo possível fazer o mesmo para o caso em que apenas são conhecidos alguns pontos da função.

### 1.2 Métodos de Interpolação

Sempre existirá (e será único) o polinômio interpolador  $P_n(x)$  que satisfaça as condições da interpolação (RUGGIERO, 1996), no entanto há várias formas de se determiná-lo.

### 1.2.1 Interpolação de Lagrange

Seja  $f(x)$  definida em um intervalo  $[a, b]$  contendo  $(n + 1)$  pontos distintos:  $x_0, x_1, \dots, x_n$ , e  $y_i = f(x_i), i = 0, 1, \dots, n$ . Representa-se o polinômio de grau  $\leq n$  que interpola  $f(x)$  em  $x_0, x_1, \dots, x_n$  pela forma:

$$P_n(x) = y_0 \cdot L_0(x) + y_1 \cdot L_1(x) + \dots + y_n \cdot L_n(x) \tag{2}$$

onde os polinômios  $L_k(x)$  são de grau  $n$  e definidos como:

$$L_k(x) = \frac{(x-x_0)(x-x_1)\dots(x-x_{k-1})(x-x_{k+1})\dots(x-x_n)}{(x_k-x_0)(x_k-x_1)\dots(x_k-x_{k-1})(x_k-x_{k+1})\dots(x_k-x_n)} \tag{3}$$

$$L_k(x_i) = \begin{cases} 0 & \text{se } k \neq i \\ 1 & \text{se } k = i \end{cases} \tag{4}$$

Em suma, de maneira compacta, o polinômio de Lagrange é da forma (RUGGIERO, 1996):

$$P_n(x) = \sum_{k=0}^n y_k L_k(x) = \sum_{k=0}^n y_k \prod_{\substack{j=0 \\ j \neq k}}^n \frac{(x-x_j)}{(x_k-x_j)} \tag{5}$$

### 1.2.2 Interpolação de Newton

Seja  $f(x)$  definida em um intervalo  $[a, b]$  contendo  $(n + 1)$  pontos distintos:  $x_0, x_1, \dots, x_n$ , e  $y_i = f(x_i), i = 0, 1, \dots, n$ . Representa-se o polinômio de grau  $\leq n$  que interpola  $f(x)$  em  $x_0, x_1, \dots, x_n$  pela forma (ARENALES, 2010):

$$P_n(x) = f[x_0] + f[x_0, x_1] \cdot (x - x_0) + f[x_0, x_1, x_2] \cdot (x - x_0) \cdot (x - x_1) + \dots + f[x_0, x_1, \dots, x_n] \cdot (x - x_0) \cdot (x - x_1) \dots (x - x_{n-1}) \tag{6}$$

onde os termos  $f[ \ ]$  são conhecidos como *diferenças divididas*, e são definidos, de acordo com sua ordem, como (ARENALES, 2010):

$$\begin{cases} f[x_i] = f(x_i) & \text{ordem } 0 \\ f[x_0, x_1, \dots, x_n] = \frac{f[x_1, x_2, \dots, x_n] - f[x_0, x_1, \dots, x_{n-1}]}{x_n - x_0} & \text{ordem } n \end{cases} \tag{7}$$

Notando que as diferenças divididas de ordem  $k$  são calculadas a partir das diferenças divididas de ordem  $k - 1$ , pode-se construir a tabela de diferenças divididas (ARENALES, 2010), como mostra o Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - Tabela de diferenças divididas**

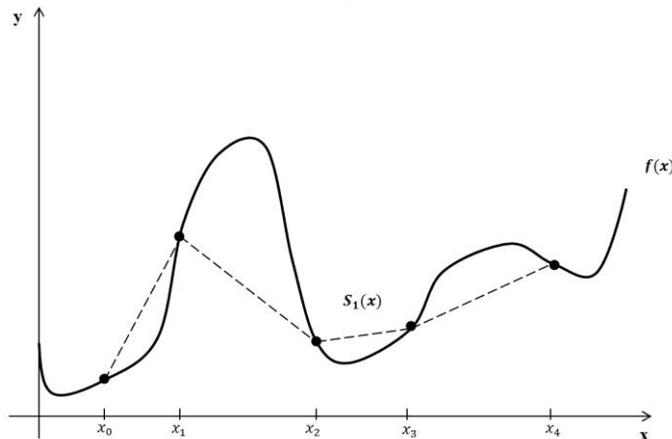
x	Ordem 0	Ordem 1	Ordem 2	Ordem 3	...	Ordem n
$x_0$	$f[x_0]$					
		$f[x_0, x_1]$				
$x_1$	$f[x_1]$		$f[x_0, x_1, x_2]$			
		$f[x_1, x_2]$		$f[x_0, x_1, x_2, x_3]$	$\ddots$	
$x_2$	$f[x_2]$		$f[x_1, x_2, x_3]$	$\vdots$		$f[x_0, x_1, x_2, \dots, x_n]$
		$f[x_2, x_3]$	$\vdots$	$f[x_{n-3}, x_{n-2}, x_{n-1}, x_n]$	$\ddots$	
$x_3$	$f[x_3]$	$\vdots$	$f[x_{n-2}, x_{n-1}, x_n]$			
$\vdots$	$\vdots$	$f[x_{n-1}, x_n]$				
$x_n$	$f[x_n]$					

Fonte: Adaptado de RUGGIERO, 1996.

## 2 Interpolação Segmentada

Polinômios interpoladores de grau elevado podem produzir grandes oscilações nos extremos do intervalo, provocando o conhecido Fenômeno de Runge. Uma alternativa é interpolar  $f(x)$  em grupos de poucos pontos, obtendo-se polinômios de grau menor, e impor condições para que a função de aproximação resultante seja contínua e tenha derivadas contínuas até certa ordem.

**Figura 2 – Exemplo de interpolação segmentada de  $f(x)$**



Fonte: RUGGIERO, 1996.

## 2.1 Função spline<sup>3</sup>

Funções spline aproximam a função tabelada, em cada subintervalo  $[x_i, x_{i+1}]$ ,  $i = 0, 1, \dots, n - 1$ , por um polinômio de grau  $p$ , com algumas imposições sobre a função spline. Considere a função  $f(x)$  tabelada nos pontos  $x_0 < x_1 < \dots < x_n$ . Uma função  $S_p(x)$  é denominada *spline interpolante de grau  $p$*  com nós nos pontos  $x_i$ ,  $i = 0, 1, \dots, n$ , se satisfaz as seguintes condições:

- a) em cada subintervalo  $[x_i, x_{i+1}]$ ,  $i = 0, 1, \dots, (n - 1)$ ,  $S_p(x)$  é um polinômio de grau  $p$ , representado por  $s_p(x)$ ;
- b)  $S_p(x)$  é contínua e tem derivada contínua até ordem  $(p - 1)$  em  $[x_0, x_n]$ ;
- c)  $S_p(x_i) = f(x_i)$ ,  $i = 0, 1, \dots, n$ .

### 2.1.1 Spline Cúbica Interpolante

O fato de a spline cúbica ter a primeira e segunda derivada contínua garante que não tenha picos nem troque de curvatura abruptamente nos nós, e, por essa razão, esse tipo de spline é mais utilizado. Uma spline cúbica,  $S_3(x)$  é uma função polinomial por partes, contínua, onde cada parte,  $s_k(x)$ , é um polinômio de grau 3 no intervalo  $[x_{k-1}, x_k]$ ,  $k = 1, 2, \dots, n$ . Supondo que  $f(x)$  esteja tabelada nos pontos  $x_i$ ,  $i = 0, 1, 2, \dots, n$  a função  $S_3(x)$  é chamada spline cúbica interpolante de  $f(x)$  nos nós  $x_i$ ,  $i = 0, 1, 2, \dots, n$  se existem  $n$  polinômios de grau 3,  $s_k(x)$ ,  $k = 1, 2, \dots, n$ , tais que as condições abaixo sejam satisfeitas:

- i)  $S_3(x) = s_k(x)$  para  $x \in [x_{k-1}, x_k]$ ,  $k = 1, 2, \dots, n$ ;
- ii)  $S_3(x_i) = f(x_i)$ ,  $i = 1, 2, \dots, n$ ;
- iii)  $s_k(x_k) = s_{k+1}(x_k)$ ,  $k = 1, 2, \dots, (n - 1)$ ;
- iv)  $s'_k(x_k) = s'_{k+1}(x_k)$ ,  $k = 1, 2, \dots, (n - 1)$ ;
- v)  $s''_k(x_k) = s''_{k+1}(x_k)$ ,  $k = 1, 2, \dots, (n - 1)$ .

De forma genérica, os polinômios de grau 3  $s_k(x)$  podem ser representados por (RUGGIERO, 1996):

$$s_k(x) = a_k(x - x_k)^3 + b_k(x - x_k)^2 + c_k(x - x_k) + d_k, k = 1, 2, \dots, n \quad (8)$$

Assim, o cálculo de  $S_3(x)$  exige a determinação de 4 coeficientes para cada  $k$ , num total de  $4n$  coeficientes, a saber:  $a_1, b_1, c_1, d_1, a_2, b_2, c_2, d_2 \dots, a_n, b_n, c_n, d_n$ . Para determiná-los, as

<sup>3</sup>A origem do nome spline vem de uma régua elástica usada em desenhos de engenharia, que pode ser curvada de forma a passar por um dado conjunto de pontos  $(x_i, y_i)$ .

condições de  $i) a v)$  devem ser impostas, obtendo-se um total de  $4n - 2$  condições. Portanto, há duas condições em aberto, citadas posteriormente.

Para facilitar a notação, usa-se:

$$h_k = x_k - x_{k-1} \tag{9}$$

$$s''_k(x_k) = g_k \tag{10}$$

$$f(x_k) = y_k \tag{11}$$

obtendo-se as fórmulas para determinar os coeficientes de  $s_k(x)$

$$a_k = \frac{g_k - g_{k-1}}{6h_k} \tag{12}$$

$$b_k = \frac{g_k}{2} \tag{13}$$

$$c_k = \left[ \frac{y_k - y_{k-1}}{h_k} + \frac{2h_k g_k + g_{k-1} h_k}{6} \right] \tag{14}$$

$$d_k = y_k \tag{15}$$

em função de  $g_j = s''_j(x_j), j = 0, 1, \dots, n$ , para  $k = 1, 2, \dots, n$ .

Ao final, por meio do sistema de equações lineares com  $(n - 1)$  equações ( $k = 1, \dots, (n - 1)$ ) e  $(n + 1)$  incógnitas:  $g_0, g_1, \dots, g_{n-1}, g_n$  e, portanto, indeterminado, na forma  $A \cdot X = B$ , abaixo:

$$h_k g_{k-1} + 2(h_k + h_{k+1})g_k + h_{k+1}g_{k+1} = 6 \left( \frac{y_{k+1} - y_k}{h_{k+1}} - \frac{y_k - y_{k-1}}{h_k} \right) \tag{16}$$

onde

$$X = (g_0, g_1, \dots, g_{n-1}, g_n)^T \tag{17}$$

$$A = \begin{pmatrix} h_1 & 2(h_1 + h_2) & h_2 & & & \\ & h_2 & 2(h_2 + h_3) & h_3 & & \\ & & \ddots & \ddots & \ddots & \\ & & & h_{n-1} & 2(h_{n-1} + h_n) & h_n \end{pmatrix}_{(n-1) \times (n+1)} \tag{18}$$

e

$$B = 6 \begin{pmatrix} \frac{y_2 - y_1}{h_2} & - & \frac{y_1 - y_0}{h_1} \\ \frac{y_3 - y_2}{h_3} & - & \frac{y_2 - y_1}{h_2} \\ \vdots & & \vdots \\ \frac{y_n - y_{n-1}}{h_n} & - & \frac{y_{n-1} - y_{n-2}}{h_{n-1}} \end{pmatrix}_{(n-1) \times 1} \tag{19}$$

É necessário impor mais duas condições para poder resolvê-lo de forma única. De posse da solução, é possível determinar  $a_k, b_k, c_k, e d_k$ , para cada  $s_k(x)$ .

### 3 Aplicações

A fim de avaliar qual dos métodos apresentados neste trabalho é o mais eficaz, quando se analisam determinados aspectos de seu funcionamento e sua eficiência na resolução de um problema, apresenta-se a seguir um exemplo prático e duas comparações, executadas com o auxílio de códigos desenvolvidos no programa Matlab.

#### 3.1 Determinação da largura de um rio

A PA 151 é uma rodovia importante que liga as cidades de Belém, Barcarena, Abaetetuba, Igarapé-Miri, Mocajuba, Baião e Cametá, além de vilas. Ao longo do percurso da rodovia, há duas travessias de balsas: uma sobre o Rio Meruú (divisa natural entre os municípios de Mocajuba e Igarapé-Miri) e outra sobre o Rio Igarapé-Miri (que banha a frente da cidade de mesmo nome), cujo preço do serviço de transporte para veículos é de R\$ 6,91<sup>4</sup>.

De um ponto de vista geral, seria de utilidade imprescindível a construção de uma ponte para se realizar estas travessias. Com o objetivo de ratificar os dados de medições de equipamentos, deseja-se saber a largura do rio Igarapé-Miri para esta construção, por meio de interpolação.

Utilizaram-se, como base dados hipotéticos, imagens de satélite. A partir de uma linha reta, X, próxima a uma das margens, foram medidas distâncias entre esta linha reta e as duas margens do rio, de 100 em 100 metros, a partir de um ponto tomado como origem de X. O resultado dessas medições está registrado na Tabela 1. O objetivo da interpolação é determinar o valor aproximado da largura do rio Igarapé-Miri no ponto que dista 350 metros da origem (tomado em X). A seguir, a Figura 3 e a Figura 4 mostram a situação descrita anteriormente.

Figura 3 - Imagem por satélite do Rio Igarapé-Miri

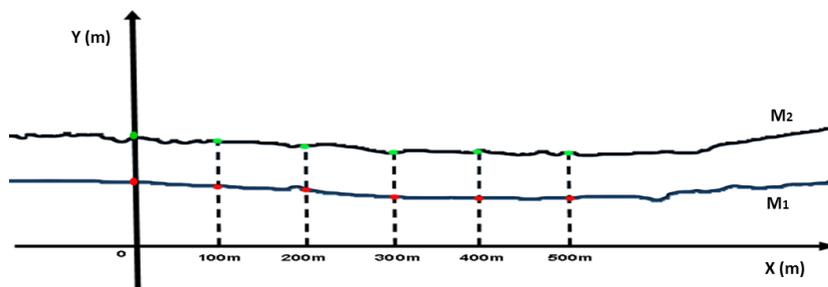


Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-1.9808206,-48.9731465,20z>

<sup>4</sup>Valor de jan./2011.

Visto que o rio Igarapé-Miri banha a frente do município de mesmo nome, adotou-se para uma melhor compreensão a notação de M1 para a margem oposta ao município (margem inferior das figuras), e M2 para a margem que faz parte de Igarapé-Miri (margem superior das figuras). Com relação à Figura 3, a linha reta X se encontra abaixo de M1, como visto abaixo:

Figura 4 - Representação gráfica do sistema de eixos cartesianos orientado pela linha reta X



Fonte: Autoria própria

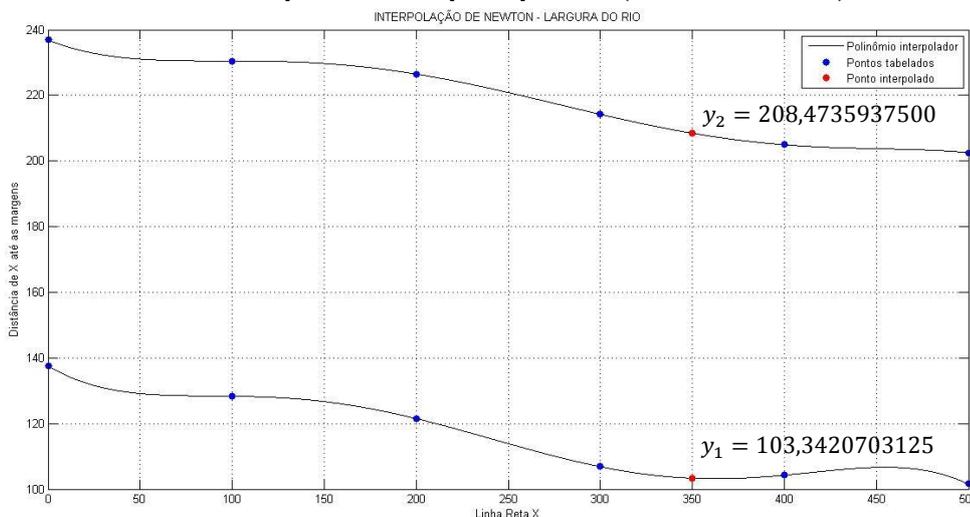
Tabela 1 - Resultado das medições entre a linha reta X e as margens M1 e M2 (em m)

Indicador	Medições					
X	0	100	200	300	400	500
M1	137,65	128,35	121,54	106,88	104,26	101,59
M2	236,91	230,48	226,51	214,25	204,96	202,53

Fonte: Autoria própria

Como já mencionado, a interpolação de Lagrange ou a interpolação de Newton determinam o mesmo polinômio interpolador. Dessa forma, optou-se pelo último método citado para solucionar o problema, utilizando uma rotina computacional desenvolvida em uma interface do programa Matlab, cujos resultados são apresentando na Figuras 5.

Figura 5 - Representação gráfica das distâncias entre a linha reta X e as margens M1 e M2 do rio, incluindo os pontos onde a ponte passaria (valores em metros)



Fonte: Autoria própria

Com base nos valores obtidos pela interpolação de Newton representada na Figura 5, a largura do rio Igarapé-Miri no local da construção da ponte é aproximadamente igual a:

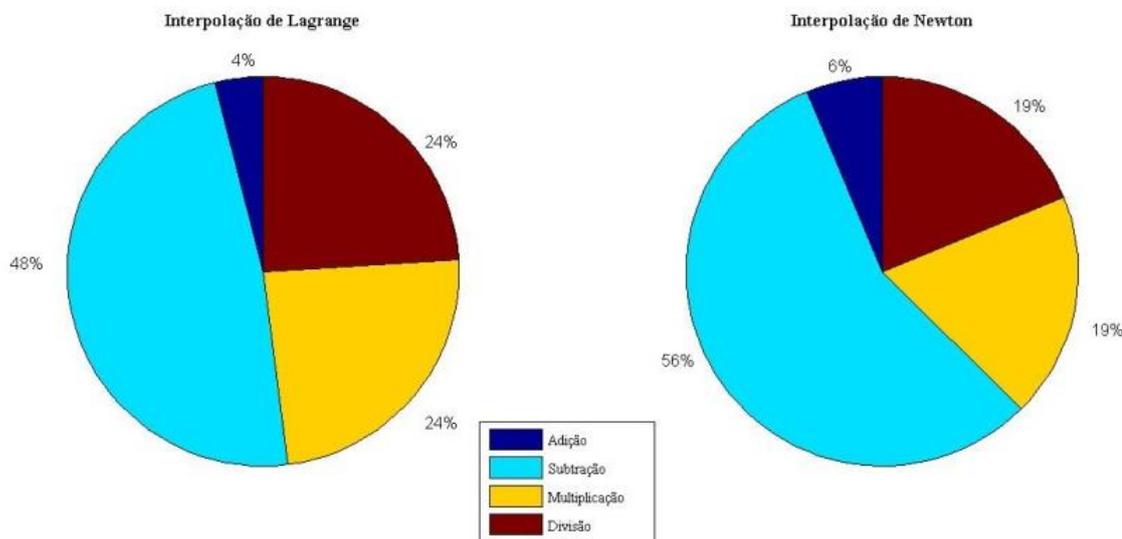
$$y_2 - y_1 = 208,4735937500 - 103,3420703125 = 105,131473046875 \text{ m} \quad (20)$$

A ponte em questão já se encontra em construção. Entretanto, ressalta-se que a ratificação com base em dados reais da largura do rio Igarapé-Miri não pôde ser feita por dificuldades no acesso aos dados oficiais da construção da ponte. Dessa forma, mostra-se a validade desta aplicação para determinar o valor procurado, cabendo mudanças nos valores dos pontos da Tabela 1 para a situação real.

### 3.2 Comparação entre os métodos de Lagrange e Newton

Utilizou-se os dados da Tabela 1 relativos à margem M1 do rio para analisar qual dos dois métodos de interpolação polinomial (Lagrange ou Newton) é o mais eficiente na determinação do polinômio interpolador. Comparando o tipo e a quantidade das operações fundamentais da aritmética necessárias para solucionar o problema proposto na aplicação anterior, geraram-se os gráficos da Figura 6 e a Tabela 2:

**Figura 6 - Comparação percentual entre os tipos de operações fundamentais da aritmética nos métodos de interpolação de Lagrange e de Newton**



Fonte: Autoria própria

A análise da Figura 6 permite destacar alguns pontos em comum e alguns pontos diversos entre a interpolação de Lagrange e a Interpolação de Newton.

Dentre os pontos em comum, pode-se citar:

- A adição representa a menor porcentagem dentre as operações fundamentais;

- Multiplicação e divisão aparecem com a mesma porcentagem;
  - A subtração representa a maior porcentagem dentre as operações fundamentais;
- Entretanto, divergências evidentes são:
- A adição e subtração representam uma porcentagem menor na interpolação de Lagrange em relação à de Newton;
  - A multiplicação e divisão representam uma porcentagem menor na interpolação de Newton em relação à de Lagrange.

Já a análise numérica, apresentada na Tabela 2, permite estabelecer com maior clareza qual o método de interpolação que apresenta maiores vantagens no que diz respeito ao esforço computacional, e conseqüentemente, ao tempo necessário para realizar um cálculo.

**Tabela 2 - Contagem numérica dos tipos de operações aritméticas na interpolação de Lagrange e na interpolação de Newton**

	Interpolação de Lagrange	Interpolação de Newton
Adição	5	5
Subtração	60	45
Multiplicação	30	15
Divisão	30	15
Total	125	80

Fonte: Autoria própria

Com exceção da adição, percebe-se que todas as outras operações são mais requisitadas na interpolação de Lagrange. Isso influencia diretamente o número total de operações feitas para determinar a mesma interpolação, tornando o método de Lagrange mais “pesado” em termos de esforço computacional. Dessa forma, entre as duas formas de se determinar o polinômio interpolador abordadas neste trabalho à interpolação de Newton requer um esforço computacional menor e, portanto, é mais eficaz.

### 3.3 Comportamento do polinômio de Newton e da spline cúbica na aproximação da função de Runge

A título de conhecimento, ao final deste artigo, encontra-se o algoritmo desenvolvido com base na linguagem de programação do Matlab para determinar a spline cúbica. Ressalta-se que, com esses comandos e com as devidas alterações para cada tipo de linguagem computacional, se prestam para determinar qualquer spline cúbica pretendida.

Esta comparação entre a interpolação polinomial de Newton e a interpolação segmentada por spline Cúbica analisa os seus comportamentos na aproximação da função de Runge. O objetivo é verificar o que ocorre com as funções à medida que se aumenta o número de pontos de interpolação de forma considerável, ratificando-se assim o Fenômeno de Runge.

Fez-se várias interpolações, variando de 3 pontos até 25 pontos interpolados, e analisou-se a maior variação do erro, considerando-se somente os pontos pertencentes ao intervalo  $[-1, -0.8]$ , por meio da fórmula (1). A relação entre o número de pontos interpolados e o valor do erro é vista na Tabela 3.

**Tabela 3 - Relação entre o número de pontos de interpolação e a maior variação do erro**

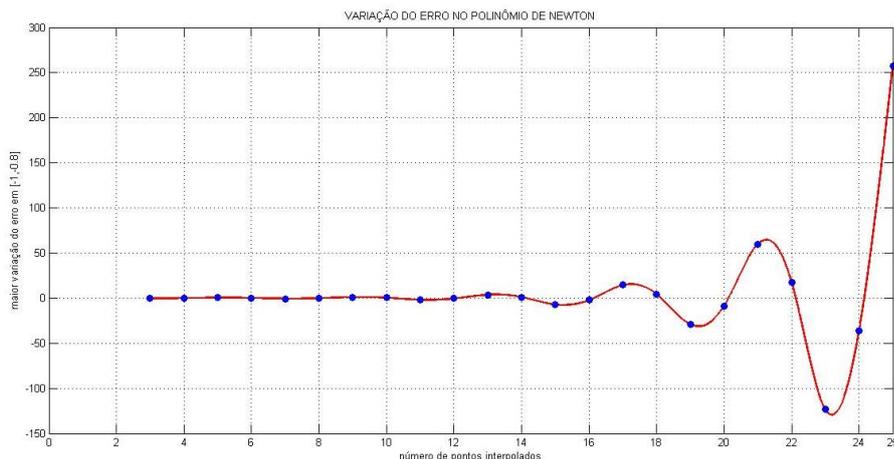
	Interpolação de Lagrange	Spline Cúbica
Número de pontos	Maior variação do erro próximo aos extremos	Maior variação do erro próximo aos extremos
3	-0.3257918552036	-26.43
4	-0.0712669683258	-5.99
5	0.4381338742394	9.52
6	0.1094839309876	3.09
7	-0.6169479236760	-1.91
8	-0.1715775505739	-0.94
9	1.0451739117837	0.20
10	0.3002939878926	0.15
11	-1.9156430502193	-0.06
12	-0.5567554873096	-0.06
13	3.6632621433137	-0.03
14	1.0700405885115	-0.02
15	-7.1948811072331	-0.02
16	-2.1075518461337	-0.02
17	14.3938512850034	-0.02
18	4.2238338577280	-0.01
19	-29.1856486754932	-0.01
20	-8.5785651072100	-0.01
21	59.8223087107278	-0.01
22	17.6020221123122	-0.01
23	-	-0.01
	123.6166738204971	
24	-36.4007343161108	-0.01
25	257.2129123345954	-0.01

Fonte: Autoria própria

Nas Figuras (7 e 8), os valores da Tabela (3) podem ser visualizados, mostrando a oscilação das maiores variações do erro no polinômio de Newton:

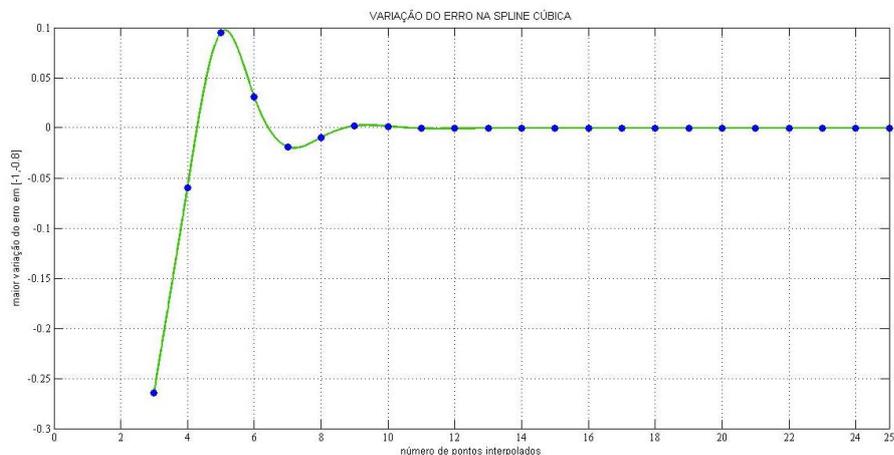
Essas imagens evidenciam que a spline cúbica converge muito mais rapidamente e eficientemente para a função de Runge do que o polinômio de Newton. Assim como Runge constatou, o fato de a spline ser uma interpolação por partes, em que cada segmento entre os pontos interpolados é um polinômio de grau 3, é mais eficiente na diminuição do erro de interpolação do que aumentar o grau do polinômio.

**Figura 7 - Oscilação das maiores variações do erro na interpolação polinomial**



Fonte: Autoria própria

**Figura 8 - Oscilação das maiores variações do erro na interpolação segmentada**



Fonte: Autoria própria

### Considerações finais

Neste trabalho, foram comparados alguns métodos de aproximação numérica utilizando o programa Matlab, com o objetivo de analisar qual o mais eficiente em determinadas situações. Os métodos de interpolação polinomial (Lagrange e Newton) e interpolação segmentada (Spline) revisados aqui são amplamente comentados na literatura científica. Ao avaliar os resultados das aplicações, foi possível concluir que, entre a interpolação de Lagrange e a de Newton, esta última é mais eficiente, uma vez que é mais leve em termos de esforço computacional, mas não é adequada para situações em que se tem muitos pontos de interpolação, ou seja, cujo polinômio interpolador tem o grau muito elevado. A spline cúbica se mostra eficiente nesses casos pelo fato de usar vários polinômios de grau baixo para formar a curva interpoladora. Além disso, verificou-se a importância do auxílio computacional como ferramenta a tais aplicações, em casos que seria impraticável fazer tantos cálculos manualmente, e obter uma confirmação visual dos estudos por meio dos gráficos.



## Referências

ARENALES, Selma; DAREZZO, Artur. Aproximação de funções. In: \_\_\_\_\_. **Cálculo Numérico: aprendizagem com apoio de software**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. Cap. IV, pg 127-188.

BECKER, Alex J. et al. **Noções Básicas de Programação em Matlab**. Santa Maria: UFSM, 2010.

BOYER, Carl B. **História da matemática**. Revista por Uta C. Merzbach. Prefácio de Isaac Asimov. Tradução de Elza F. Gomide. 3. ed. São Paulo: Blucher, 2010.

RUGGIERO, Márcia A. Gomes; LOPES, Vera Lúcia da Rocha. Interpolação. In: \_\_\_\_\_. **Cálculo numérico: aspectos teóricos e computacionais**. 2. ed. São Paulo: Person Makron Books, 1996. Cap. V,pg 211-267.



---

**AUTORES, EDITORES E NORMAS**

### ***Vilma Nonato de Brício***

Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002), Especialista em Coordenação e Organização do Trabalho Pedagógico pela Universidade Federal do Pará (2006) e Mestra em Educação (Currículo e Formação de Professores) pela Universidade Federal do Pará (2010). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba), atuando no ensino, na pesquisa e na extensão na Faculdade de Educação e Ciências Sociais e no Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) no Campus Universitário de Abaetetuba - UFPA. Suas atividades de pesquisa e de orientação de pesquisa voltam-se para o campo da Educação, com ênfase nas questões de juventude, gênero, sexualidade, currículo e práticas de subjetivação a partir do referencial teórico-metodológico de Michel Foucault.

### ***Anderson Ferrari***

Possui graduação em Licenciatura Em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1991), graduação em Bacharelado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor adjunto de Ensino de História da Faculdade de Educação da UFJF, lecionando as disciplinas de Prática Escolar, Fundamentos Teórico-metodológico em História e Didática e Prática do Ensino de História. É professor permanente do PPGE/UFJF (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem Conhecimento e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, gênero, sexualidade, currículo e homossexualidade. Em 2010 desenvolveu o período de pós doutorado na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, trabalhando com a relação entre Cultura Visual, Educação e Homossexualidades. Em 2013 foi agraciado com a menção honrosa Cora Coralina do edital da ANPED/SECADI pela importante contribuição para área de Diversidade Sexual e Educação. Entre 2014 a 2016 ocupou o cargo de presidente nacional da ABEH- Associação Brasileira de Estudos da Homocultura.

### ***Èlcio Loureiro Cornelsen***

É graduado em Letras Alemão e Português pela Universidade de São Paulo (1992). Mestre em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo (1995), Doutor em Germanística - Freie Universität Berlin (1999), na Alemanha, com pós-doutorado em Estudos Organizacionais pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP; 2005), e pós-doutorado em Teoria Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp (IEL-Unicamp; concluído em fev. 2010). Atua como Professor Associado III da Faculdade de Letras da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, credenciado junto ao Programa de Pós Graduação em Estudos Literários. Além disso, é docente credenciado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG). É membro do Grupo Integrado de Pesquisa Literatura e Autoritarismo (CAL/UFSM-RS) desde 2000, do Núcleo Walter Benjamin (FALE/UFMG), desde 2006, do Núcleo de Estudos sobre Literatura e Guerra (FALE/UFMG), desde 2009, e líder do FULIA - Núcleo de Estudos sobre Futebol, Linguagem e Artes (FALE/UFMG), fundado em 2010. Desde 1994, é membro da Internationale Alfred Döblin-Gesellschaft. Atuou como Presidente da Comissão de Ética da UFMG, de novembro de 2012 a fevereiro de 2015. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Moderna Alemã, Literatura, História e Memória Cultural, e Literatura e outras Artes e Mídias, atuando principalmente nos seguintes âmbitos: teoria literária, literatura alemã, língua alemã, análise do discurso e cinema. Atualmente, desenvolve atividades também no âmbito da relação entre futebol, linguagem,

artes e cultura. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - nível II com o projeto “A memória do trauma de 1950: contos, crônicas, poemas”.

### **Augusto Sarmiento-Pantoja**

É graduado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2003). Mestre em Letras – Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará (2006). Doutor em Teoria e História da Literatura pela Universidade Estadual de Campinas. Atua como professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará - UFPA - Campus de Abaetetuba. Líder do grupo de Pesquisa Estéticas, Performances e Hibridismos (ESPERHI) e pesquisador do grupo Estudos de Narrativas de Resistência (NARRARES). Tem experiência com diversas modalidades de Arte, com ênfase em Dramaturgia, Cinema e Literatura, atuando principalmente nas seguintes áreas: teoria literária, literatura brasileira, literatura portuguesa, teatro, cinema, procedimentos metodológicos em língua e literatura, teoria da recepção, cultura, semiótica literária, articulações da literatura com outras artes e performance. Pesquisador de Teatro e suas implicações na contemporaneidade; Teatro de Resistência; Teatro de Expressão Amazônica; Trauma; Testemunho; Narrativa de Resistência; Performance; Espetacularização; Teatro Clássico.

### **Benilton Lobato Cruz**

Pós-Doutor pela Universidade de Aveiro, Portugal. Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2012); Mestre em Letras (Teoria Literária) pela Universidade Federal do Pará (1998); Especialista no ensino do alemão como Língua Estrangeira pela Universidade de Freiburg in Br. Alemanha (Bolsa DAAD); Graduado em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (1993). Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará, Campus de Abaetetuba (Campus do Baixo Tocantins). Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Brasileira Moderna, Literatura Portuguesa, Mário de Andrade, Teoria Literária e Alemão como Língua Estrangeira, Poesia e Poética.

### **Dedival Brandão da Silva**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Francês pela Universidade Federal do Pará (1983), Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Pará (1979), Mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990) e Doutorado em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente, é Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, no Campus de Abaetetuba, atuando na área de Antropologia e Educação. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana, atuando principalmente no seguinte tema: rituais, práticas sociais e culturas populares; Cultura brasileira; Carnaval, escola de samba e patrimônio etnográfico; Antropologia, Literatura e narrativas da nação.

### **Jadson F. Garcia Gonçalves**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2000) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2005). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013). Atualmente é professor Adjunto I - Campus Universitário do Baixo Tocantins - UFPA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Estudos Foucaultianos e Educação (Disciplina, violência e Educação; Práticas discursivas e modos de subjetivação; Sexualidade e Educação), atuando também nos seguintes temas: Política Cultural e Educação; História Cultural e Educação; Filosofia da Diferença e Educação; Estudos do Corpo e Educação; Escrituras de Vida e Formação; Currículo e Formação de Professores.

### **Joyce Otânia Seixas Ribeiro**

A pesquisadora é a favor do retorno à normalidade democrática no Brasil. Além, disso, possui graduação em L P Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1990), Especialização em Docência do Ensino Superior/UFPA (1997), Mestrado em Educação Políticas Públicas no ICED/UFPA/2001, e doutorado em Educação/PPGED/ICED/UFPA/2013, na Linha de Pesquisa Currículo, Epistemologia e História. É Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais/Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; associada da ABdC - Associação Brasileira de Currículo; Associada à ANPED; é líder do Gepege - Grupo de Estudos de Pesquisa Gênero e Educação, que mantém intercâmbio nacional e parceria internacional com a UMINHO/Braga/PT; Professora do PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, na Linha de Pesquisa "Currículo da Escola Básica"; Professora do PPGCITI - Programa de Pós-Graduação Cidades: territórios e identidades, na Linha de Pesquisa "Identidades: linguagens, práticas e representações". É integrante do Conselho Editorial da Revista Interdisciplinar Margens (b3- ensino) e da Revista Artíficos (b4). Organizou diversas coletâneas entre as quais: "A pesquisa no Baixo Tocantins: elementos teórico-metodológicos", Editora CRV, 2013; "A pesquisa no Baixo Tocantins: resultados de pesquisa", editora Livraria da Física, 2015; e "Educação e Cultura", Pontes Editores, 2016. Desenvolve a pesquisa "A tradição do brinquedo de miriti no currículo da escola básica (2016-2017-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na relação Currículo e culturas, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, gênero e sexualidade, cultura local, seus artefatos e as conexões com o currículo da escola básica.

#### ***Vivian da Silva Lobato***

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (2001), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é professora de ensino superior da Universidade Federal do Pará. Professora do Programa de Pós-Graduação Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: violência nas escolas, relações interpessoais, formação docente, prática pedagógica e memória coletiva. Pós-doutoranda da Fundação Carlos Chagas (FCC)-São Paulo.

#### ***Mara Rita Duarte de Oliveira***

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (1994). Especialização em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (1997), Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (2003) e Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora Adjunto II da Universidade Federal do Pará (Campus Universitário de Abaetetuba). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cametá). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME). Atualmente Coordenadora Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID- Diversidade). Atua nos cursos de Agronomia, Licenciatura em Educação do campo e Pedagogia. Tem experiência na área de educação formal e não-formal, com ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Trabalho e educação, Saberes e Práticas Culturais de professores. Memória e Formação de Professores e Prática Docente em Classes Multisseriadas e Escolas Quilombolas e também em projetos de extensão rural para agricultores familiares.

### **Jairo Barduni Filho**

Professor da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Doutorado Sanduíche na Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa/MG com a dissertação intitulada: Namoro, disciplina e liberdade: afetividades e sexualidades na pedagogia da alternância. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa/MG. Experiências Educacionais: orientador Pedagógico no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora. Professor substituto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa/UFV ministrando as disciplinas: Filosofia, Educação e Movimentos Sociais, Antropologia da Educação II e Pesquisa Social em Educação. Técnico em teatro (projeto teatro solidário UFV 2007/2008), pesquisa os temas: Masculinidades, Cotidiano Escolar, Subjetividades, Escola Família Agrícola, Gênero e Sexualidades. E-mail - rfbarduni@yahoo.com.br.

### **Eduardo Simonini**

Possui graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Viçosa/MG, fazendo também parte do corpo de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV. É líder do grupo de pesquisa "Memória, Instituições e Subjetividade" e coordenador do grupo de estudos "Cotidianos em Devir". Tem se dedicado às áreas de Psicologia e Educação, com ênfase no estudo da produção de subjetividade, estudos no cotidiano e micropolíticas.

### **Suse Mayre Martins Moreira Azevedo**

Possui graduação em CIÊNCIAS BIOLÓGICAS- LICENCIATURA PLENA pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1986), Especialização em Desenvolvimento e Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1996) , Especialização em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2010), Especialização em Gestão das Políticas de DST/AIDS Hepatites Virais e Tuberculose pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017), Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, concluído em Maio/2012. Servidora Pública do Estado da Bahia atuando como professora de Biologia no CEEP- Centro Estadual de Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde em Itabuna-Bahia, onde atuou como vice-diretora de 2012 a 2016, atualmente coordena o projeto Vivendo E Respeitando As Diferenças: O Convívio Saudável A Partir Das Discussões De Diversidade Sexual E Identidade De Gênero No CEEP. Foi Coordenadora Municipal do Programa de DST/AIDS e Hepatites Virais do município de Itabuna no período de 2013-2016. É voluntária do GRUPO DE APOIO À PREVENÇÃO DA AIDS- ITABUNA (BA), onde foi eleita como presidente para o biênio 2017-2019. Tem experiência na área de Biologia Geral, atua principalmente nos seguintes temas: Sexualidade, Saúde Sexual e Reprodutiva, adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis e vulnerabilidade juvenil. Coordenou os projetos: Juventude Em Ação Fazendo Prevenção, Hepatites Virais Conhecer Para Prevenir, Protagonismo Juvenil, Educar Para Prevenir, Gravidez Na Adolescência- Capacitando Professores Da Rede Pública Para Trabalhar Afetividade E Sexualidade Nas Escolas, financiado pelo Ministério da Educação e em parceria com a Secretaria Estadual de Educação- DIREC 07. Pesquisadora do CNPQ no grupo de Resiliência em Educação na área de Práticas Sócio-Educativas e Desenvolvimento Humano e no Grupo de Gênero e Sexualidade- UESB. Realiza palestras, oficinas e capacitações envolvendo a temática sexualidade para adolescentes, casais e outros grupos.

### ***Treyce Ellen Silva Goulart***

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2014-2016), formada pela mesma Instituição em História Bacharelado, no ano de 2010. Atuou como presidente do Centro Acadêmico de História "Angelina Gonçalves" na gestão 2008-2009. Atuou como coordenadora adjunta do Programa de Extensão PROEXT/MEC/SESu 2012-13 Comunidades FURG - COMUF. Em 2013, foi coordenadora acadêmica do Programa de Apoio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior - PAIETS Indígena e Quilombola: Novas conexões de saberes. É membro do Nós do Sul Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas e possui área de pesquisa e interesse no estudo de Relações Étnico-raciais, Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe, Feminismos das mulheres negras, Decolonialidade e Intelectualidade Negra. Tem experiência na execução de formações e oficinas/mini cursos relacionadas/os à efetivação da Lei 10.639/03, feminismos das mulheres negras e decolonialidade.

### ***Marcio Caetano***

Líder do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas, graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Como parte dos estudos de pós-graduação, realizou estágio no Programa de Estudos Feministas do Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades da Universidad Nacional Autónoma de México (CEIICH- UNAM). Docente na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), orienta investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e em Educação em Ciências. Os seus temas de interesse e pesquisa são: 1. Currículos e culturas; 2. Masculinidade(s) e 3. População lésbica, gay, bissexual, travesti e transexual e 4. Estudos decoloniais e subalternos. Editor da Revista Momento: diálogos em educação.

### ***Mary Rangel***

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e aprofundamento de estudos em nível de Pós-Doutorado em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora Nível 1D do CNPq. Professora Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense e Titular da Área de Ensino-Aprendizagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Líder dos Grupos de Pesquisa sobre Ação Docente Continuada, Saúde Social: Diversidade, Inclusão, Resiliência e Representações Sociais e Educação. Participante do Grupo de Estudos Interdisciplinares/GREI, de Faro, Algarve, Portugal. Participante desde 2006, e Presidente, desde 2008, da Comissão de Progressão aos níveis de Associado na UFF, na área de Educação, auxiliando também, quando solicitada, as áreas de Letras e Serviço Social. Na UERJ, está atualmente como Pesquisadora Visitante, classificada em Processo Seletivo implementado para professores aposentados, pelo Departamento de Pesquisa (DEPESQ), em março de 2015. Autora de vários livros, capítulos, trabalhos publicados em Anais de Congressos, no Brasil e no exterior. Participante do grupo de fundadores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEUFF, onde atua na linha de pesquisa de Cotidiano da Escola e das Camadas Populares, e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas/PGCM, onde atua na linha de pesquisa de Informação e Educação em Saúde. Orientadora da primeira Tese defendida no PPGEUFF.

### ***Alexandre Augusto Cals e Souza***

É Graduado em Pedagogia - Administração Escolar, pela Universidade do Estado do Pará (1999). Especialista em Currículo e Avaliação na Educação Básica, pela Universidade do Estado do Pará (2001). Mestre em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Doutor em Educação – Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Fez no ano de 2011, Estágio Avançado de Doutorado na Universidade do Minho, no Instituto de Educação, em Braga, Portugal. É Professor Adjunto em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, trabalhando no Campus Universitário de Abaetetuba - Baixo Tocantins. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais no Arquipélago do Marajó - GEPEAMA e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais na Região do Baixo Tocantins - GEPEBATO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado, Democracia, Sociedade Civil, Participação, Educação, Currículo, Cultura, Organização do Ensino e Diversidade.

### ***Marcelo Andrade***

Licenciado em Filosofia (1995); Sociologia (1996) e História (1996); Mestre em Educação (2000) e Doutor em Ciências Humanas / Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Realizou o Programa de Doutorado no Exterior - PDSE/CNPq (2005) na Universitat de València, Espanha. Professor Associado do Departamento de Educação; Coordenador do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) e, desde julho de 2016, é Vice Decano do Centro de Teologia e Ciências Humanas (CTCH) da PUC-Rio. Bolsista do Programa Jovem Cientista (FAPERJ) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Pesquisador Associado ao Grupo Iberoamericano de Ética e Filosofia Política (Universitat de València, Espanha); ao Programa Teaching, Learning and Culture (University of Texas at El Paso - EUA) e ao REDISCO: Religions, Discriminations (Université Lyon 2, França). Membro da ONG Novamerica; do Observatório de Educação em Direitos Humanos; e do Conselho Diretor do Movimento da Ação da Cidadania. Tem experiência como professor de ensino fundamental, médio e superior, como educador popular e como pesquisador. Temas de ensino, pesquisa e extensão: Didática, Ensino e Aprendizagem; Currículo e Multiculturalismo; Educação e Direitos Humanos; Ética Intercultural.

### ***Rachel Luiza Pulcino de Abreu***

Graduada em Licenciatura (2010) e Bacharelado (2011) em História na Universidade Gama Filho (UGF). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2014. Atualmente é doutoranda em Educação na PUC-Rio. É integrante do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) da PUC-Rio, coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade, desde 2012. Atua nas áreas de: Educação; Estudos de Gênero e Sexualidades; Estudos Feministas; Diversidade Sexual em suas aproximações com o campo do Currículo.

### ***Raquel Alexandre Pinho dos Santos***

Bacharela em Ciências Biológicas (Modalidade Ecologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2008. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2010. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2011. Professora e coordenadora de Ciências no Ensino Fundamental, no Ginásio Experimental Carioca Governados Carlos Lacerda, no Rio de Janeiro, de 2010 a 2014. Atualmente, cursa o doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro. É membro integrante do Grupo de Estudos sobre Cotidiano Escolar e Cultura(s) (GECEC). Bolsista CNPq.

***Felipe Bastos***

Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012) e Licenciado em Ciências Biológicas pela mesma instituição (2013). Possui mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015) e atualmente cursa o doutorado em Educação pela mesma instituição. É professor do Departamento de Ciências Naturais do Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora. Participa do Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s), GECEC, na PUC-Rio, coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade. Desenvolve pesquisa na área de Educação, Ensino de Ciências e Biologia e Diversidade sexual.

***Ailton Dias de Melo***

Mestrado profissional em Educação. Universidade Federal de Lavras, UFLA, Brasil. Uma identidade em metamorfose. Professor, estudante, psicólogo, filósofo, ator, dançarino e brincante de rua.

***Cláudia Maria Ribeiro***

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. Ex-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação/Departamento de Educação/UFLA. No período de 01 de março de 2013 a 28 de fevereiro de 2014: pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga, Portugal sob a orientação do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo. Bolsista CAPES processo 4038/13-4. Ex-coordenadora do PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Coordenadora do Projeto aprovado PROEXT/MEC 2015 - Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais. Licença para capacitação no período de outubro a dezembro de 2016 no Instituto de Ciências das Artes da Universidade Federal do Pará - PA sob a orientação do Prof. Dr. João de Jesus Paes Loureiro.

***Danilo Araujo de Oliveira***

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Possui graduação em Letras Portugêses/Inglês pela UNIRB Faculdade Atlântico (2013). Estudante no grupo de pesquisa Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero, da Universidade Federal de Sergipe. Atuando principalmente nos seguintes temas: Corpo, Gênero e Sexualidades.

***Roney Polato de Castro***

Possui Licenciatura em Ciências Biológicas (UFJF), Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, na linha de pesquisa "Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores". Foi professor no Ensino Fundamental durante 13 anos. Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) (cadastrado no CNPq). Membro do Grupo de Trabalho 23 da ANPEd - Gênero, Sexualidade e Educação. Interesses atuais de estudo/pesquisa: educação, sexualidades e relações de gênero;

formação docente (inicial e continuada), sexualidades e relações de gênero; discursos religiosos e sexualidades; diversidades; estudos foucaultianos e estudos pós-críticos em educação.

***Neilton dos Reis Goularth***

Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa: Linguagem, conhecimento e formação de professores. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com período sanduíche na Université Lille 1 - France. Possui Ensino Médio e Curso Técnico em Turismo e Hospitalidade pelo Colégio Técnico da Universidade Rural (2010). Pesquisa no enlace entre Educação, Teoria queer e diversidade de Gêneros.

***José Rafael Barbosa Rodrigues***

Professor substituto da Faculdade de Matemática -FAMAT/ICE da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, das disciplinas Didática e Educação Especial. Mestrado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB/ICED/UFPA. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Durante a graduação, foi Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ onde participou Do projeto de pesquisa intitulado "CONFLUÊNCIAS DA EDUCAÇÃO COM A POLÍTICA CRIMINAL NO BRASIL: INCIDÊNCIAS NAS POLITICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA DE CONTROLE E PREVENÇÃO DA CRIMINALIDADE NA AMAZÔNIA" (2012-2013). Como voluntário, participou do projeto de pesquisa MEMÓRIAS, BRINCADEIRAS E ENSINO DE HISTÓRIA, vinculado ao Grupo de Estudos e pesquisas em História e Educação - GEPHE/UFPA (2013). Como bolsista de Iniciação à Docência, PIBID/CAPEL, participou do Projeto "Formação de Professores para uma Escola Inclusiva: Ações Colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses", vinculado ao INCLUDERE (2014) Foi bolsista de extensão no projeto "Empoderando Comunidades escolares paraenses para o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes" (2015) com o plano de trabalho voltado para os estudos de enfrentamento da homofobia nas escolas. . Tem experiência na área Educação, trabalhando com os temas: Didática, Currículo, Políticas Curriculares, gênero, sexualidade e educação na escola básica, homofobia e educação, diferença sexual e educação; Diferenças culturais e cultura na educação básica, Currículo e conhecimento escolar; Currículo e Inclusão na escola Básica; Práticas Curriculares; Seleção e organização do conhecimento escolar na educação básica.

***Josenilda Maria Maués da Silva***

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1980), Mestrado em Educação: Currículo (1993) e Doutorado em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Atualmente é Professora Associada IV da Universidade Federal do Pará; Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica (PPEB/UFPA) na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica; Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/UFPA); Membro do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica na Universidade Federal do Pará; Membro do Conselho Científico da Revista eletrônica Artíficos (UFPA); Membro de corpo editorial da Revista Margens (UFPA). Membro de corpo editorial da Ambiente & Educação (FURG). Líder do Grupo de Pesquisa Diferença e Educação (DIFERE) que investe na realização de estudos voltados para a constituição de sínteses disjuntivas apoiadas nas virtualidades e multiplicidades de abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista. Investe no aprofundamento do pensamento nômade da diferença como potência criadora para a composição do pensamento da diferença no âmbito do currículo e da

formação de professores. Aposta na escrita de intensidades e no estilo como linhas de fuga e possibilidades de afrontamento dos limites da linguagem sedentária no campo da investigação educacional.

### ***Flávia Cristina Silveira Lemos***

Possui graduação em Psicologia/UNESP (1999). Licenciada em Pedagogia/CESB-GO (2017). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional/UNEB (2017). Mestre em Psicologia e Sociedade/UNESP (2003). Doutora em História Cultural/UNESP (2007). Realizou pós-doutorado em Psicologia e Subjetividade, na UFF, sob supervisão da Profa. Dra. Maria Livia Nascimento. Foi bolsista FAPESP no Doutorado. É professora associada I, na graduação e no Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFPA. Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação/UFPA. Membro da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Federal de Psicologia (2017-2019). Integrante do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Foi Conselheira Titular no Conselho Federal de Psicologia (gestão 2011-2013). Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFPA (gestão 2011-2013). Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Psicologia/UFPA (gestão 2010-2011). É Bolsista de Produtividade do CNPQ-PQ-2. Integra o GT da ANPEPP Subjetividade, conhecimento e práticas sociais, desde 2009. Integra o GT Deleuze da ANPOF. Membro da Diretoria Nacional da ABRAPSO e da Diretoria Nacional da ABEP. É associada à: ABRAPSO, ABRAPEE e ABEP. Participa do Grupo Produção de subjetividade e estratégias de poder no campo da infância e juventude. Coordena o Grupo: Transversalizando. Realiza estudos sobre Michel Foucault, Gilles Deleuze e Robert Castel, em especial na temática da ontologia histórica do presente e da filosofia política em interface com os processos de subjetivação contemporâneos; também estuda as práticas de medicalização da educação e judicialização da sociedade; pesquisa processos de resistências na cidade, arte e produção de subjetividade. Ainda realiza estudos sobre as relações entre Psicologia, Filosofia contemporânea, História Cultural e Política. Pesquisa as práticas de organismos internacionais, em especial UNICEF e UNESCO. Se interessa pelos direitos de crianças, adolescentes e jovens.

### ***Dolores Cristina Gomes Galindo***

Possui Pós-Doutorado (2015-2016), Doutorado (2006) e mestrado (2002) em Psicologia Social pela Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com Doutorado Sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (2004). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1999. Atua como Professora Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Sociedade da Universidade Estadual Paulista, campus Assis. Foi vice-coordenadora e posteriormente Coordenadora do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos de Cultura Contemporânea. Na graduação, atua como Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (2013-2014). Lidera o Grupo de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Criação (LABTECC). Diretoria Nacional da ABRAPSO (2016-2017), Conselheira Suplente ULAPSI (2016-2017). É uma das membros fundadoras da Rede Centro-Oeste de Arte, Cultura e Tecnologias Contemporâneas - CO3 e integrou a equipe coordenadora da Red Latinoamericana de posgrados en estudios sobre la cultura - ReLaPec (2014-2016). Foi Vice-Presidente da Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO (2012-2013), Secretária (2014-2015). É membro associada da ESOCITE.BR - Associação Brasileira dos Estudos Sociais das Ciências e Tecnologias. Possui experiência em Psicologia como área interdisciplinar, atuando principalmente nos seguintes interesses de pesquisa: Psicologia, epistemologias e metodologias feministas em Ciência, Tecnologia e Sociedade; Psicologia, governamentalidade e resistências;

Psicologia e arte Contemporânea; Psicologia, Feminismos e Ficção Especulativa. Scopus Author ID 23099606000. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2071-3967>.

### ***João Paulo da Conceição Alves***

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É Professor Adjunto A, nível I, pesquisador na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA). Realizou Doutorado Sanduíche na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui Mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (2009) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2006). É Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação Humana (GEFOR), além de Assessor de Pesquisa (Portaria Nº 0416/2017-UNIFAP), ambos na UNIFAP. É associado à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), à SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e à ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), da qual é Coordenador da sua seção no estado do Amapá. Participa de projetos de pesquisa nas sub-áreas Trabalho e Educação, Formação Humana e Ensino Médio a partir do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação Humana (GEFOR-UNIFAP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE-UFPA). Sua área de atuação é Trabalho e Educação nas seguintes sub-áreas: Ensino Médio, Pedagogia das Competências e Práticas Pedagógicas, Formação Humana, e Trabalho e Gestão Educacional. Possui artigos publicados em periódicos nacionais e diversos trabalhos publicados em eventos nacionais e internacionais, além de ter produzido alguns capítulos de livros na área da educação.

### ***Ronaldo Marcos de Lima Araujo***

Pedagogo, especialista em docência do ensino superior pela UFPA, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP, Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ. Atualmente é Professor Associado do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA atuando como professor da graduação e da pós-graduação ? mestrado e doutorado. Na UFPA coordena o GEPTE ? Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação. Mantém produção bibliográfica regular focando principalmente na área de Trabalho e Educação e, em particular, no ensino médio e na educação profissional. Tem experiência de orientação de dissertações/teses de mestrado e doutorado, trabalhos de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso e monografias de cursos de especialização. Coordenou vários projetos de pesquisa com financiamento externo. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em três gestões, vice-coordenador do Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, Coordenador do GT de Trabalho e Educação da ANPED, Diretor de Qualificação da Escola de Governo do Pará, Diretor de Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria de Educação do Pará, membro do Conselho Estadual de Educação e membro da Comissão da Área de Educação junto a CAPES. É associado da ANPED, da ANPAE e da SBPC. Bolsista Produtividade do CNPq (2010-2017).

### ***Éder Adriano Pereira***

Graduou-se em História pela Universidade Estadual Paulista (2003). Possui pós graduação pela USP (Especialização em Gestão do Currículo) ; Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional (IEDA-INSTITUTO EDUCACIONAL DE ASSIS) ; Mestrando do Curso de Pós Graduação Strictu Sensu - História - UNESP-ASSIS. Professor efetivo da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e Orientador de Estudos pela Diretoria de Ensino de Assis do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-MEC).

### ***Álvaro Cardoso Gomes***

Professor Titular da USP (Universidade de São Paulo) e da UNISA (Universidade Santo Amaro). Possui graduação em Letras Vernáculas (1968), doutorado em Letras (Literatura Portuguesa), livre-docência pela mesma Universidade (1973 e 1981), pós-doutor em Portugal e nos Estados Unidos. Foi Visiting Professor na University of California Berkeley (1982) e Visiting Writer no Middlebury College (2006 e 2007), ensinando Literatura Brasileira. Lecionou no programa de pós-graduação interdisciplinar "Educação, Comunicação, Administração" da Universidade São Marcos (2002-2012). Exerceu o cargo de coordenador do curso de Letras da USP (1997-1999), do curso de Letras da Universidade São Marcos (1999-2000) e de Pró-Reitor de Graduação na mesma Universidade (2000-2003), especializando-se na administração de cursos, na orientação e direção do corpo docente, na elaboração de grades curriculares, de acordo com orientações do MEC. Atualmente, é professor Titular de graduação e pós-graduação e Coordenador do mestrado em Ciências Humanas da UNISA (Universidade de Santo Amaro). Como docente, tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa, atuando principalmente com os seguintes tópicos: poesia simbolista e contemporânea, romance contemporâneo. Nos últimos tempos, vem-se dedicando à pesquisa na área inter/multidisciplinar, sobretudo nas relações entre Literatura e História e Literatura e artes visuais. É também crítico literário e romancista, tendo sido contemplado com os prêmios Bienal Nestlé de Literatura e o Jabuti.

### ***Fabio Colins da Silva***

Doutorando em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA); Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA); Especialista em Educação Matemática (UFPA); Especialista em Gestão e Orientação Escolar (UNINTER-PR); Especialista em Educação Especial (UCDB-MT); Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UCAM-MG); Especialista em LIBRAS (UCAM-MG). Graduação em Matemática (UFPA); Graduação em Letras Língua Portuguesa (UEPA). Atualmente é professor da Educação Especial (SEDUC-PA). Formador de Professores da Educação Básica do Programa Federal de Formação Docente (PARFOR/UFPA/UFRA); Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística, Educação e Literatura (LELIT) da Universidade do Estado do Pará e do Grupo de Pesquisa (Trans)Formação da Universidade Federal do Pará (PPGECM-IEMCI). Desenvolve pesquisa sobre Ensino de Língua; Discalculia do Desenvolvimento; Educação de Surdos e Formação de Professores da Educação Básica.

### ***Arthur Gonçalves Machado Júnior***

Licenciado Pleno em Ciências com Habilitação em Matemática pela União das Escolas Superiores do Pará (1988/89), mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2005) e doutorado em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (2014). Professor Adjunto I da Universidade Federal do Pará, lotado no Instituto de Educação Matemática e Científica e vinculado no Programa de Pós-Graduação em Docência em Ciências e Matemáticas (Mestrado Profissional) e na Faculdade de Educação Matemática e Científica. Experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### ***Tadeu Oliver Gonçalves***

Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (1976), Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (1981) e Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2000). É professor da UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ desde agosto de 1976, situando-se atualmente na categoria de Professor

Associado IV. É docente/pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/IEMCI/UFPA) - Mestrado e Doutorado, desde o seu início, em 2002 (NPADC). Também é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemáticas (REAMEC). Tem experiência na área de Educação Matemática e seu campo de pesquisa tem ênfase na Formação de Formadores e de Professores de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, formação de professores, ensino-aprendizagem, história da matemática e ensino da matemática.

***Gean Ferreira de Noronha***

Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. desenvolve trabalhos técnicos como tabulação e organização de dados estatísticos para órgãos governamentais. Possui experiência em organização de eventos universitários e profissionais. Tem vários trabalhos e artigos publicados na área educacional. Trabalhou como colaborador e monitor no programa do Governo Federal, pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Pará, e foi vice coordenador do Centro Acadêmico de Pedagogia no ano de 2016. Membro do GEPTE Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação.

***Ana Maria Raiol da Costa***

Docente da Educação Básica, vinculada a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA) desde o ano de 2004. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará no ano de 1999 e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFPA) no ano de 2012. Atualmente cursa doutorado em educação (PPGED/UFPA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação (GEPTE).

***Ivete Brito e Brito***

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará(UFPA). Com experiência em pesquisas na área de memória, narrativas e formação de professores. Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas, na área de concentração de Educação em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM - IEMCI - UFPA) na Linha de Pesquisa Cultura e Subjetividade na Educação em Ciências. Pesquisa atualmente a produção de subjetividade nas conexões com a Cultura, Educação e Educação em Ciências. É pesquisadora do grupo e projeto de pesquisa GEPECS, que transversaliza pelos campos da arte, da comunicação, do cinema, da literatura, das narrativas de formação e autobiografia, percorrendo as linhas da filosofia da diferença. Atuou como Formadora de Professores no Programa Pacto Nacional pela Educação na idade Certa (PNAIC), atuou no Programa de Educação Patrimonial como Educadora em Educação Patrimonial que atende crianças do ensino fundamental pela Casa da Cultura de Marabá, atuou como Professora Substituta do Ensino Superior na Universidade Federal do Pará (UFPA) no campus/Abaetetuba, atualmente é professora Adjunta A do Ensino Básico, técnico e tecnológico na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará(UFPA) . Tem experiências e atua nas áreas de formação de professores, didática, estágio supervisionado, prática de ensino na educação infantil e prática de ensino no ciclo de Alfabetização.

***Alder de Sousa Dias***

Professor e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Agronomia e Biologia, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Mazagão. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Coordena, no Amapá, a Cátedra Paulo Freire da Amazônia (sediada em Belém-PA). Atuou como docente,

dedicação exclusiva, da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, onde também foi coordenador de curso. Foi servidor concursado da SEDUC-PA e da SEMEC-Belém, atuando respectivamente como Técnico em Educação e como professor de ensino fundamental/EJA. Tem experiência em formação de alfabetizadores populares, em formação de professores de EJA e formação de educadores do campo. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Amazônia Sustentável e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação Popular, nas especificidades da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e da Educação do Campo, que geram/geraram publicações de artigos científicos, capítulos de livros e livros. É pesquisador do Grupo de Pesquisa Amazônia Sustentável e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão sobre Educação Popular, nas especificidades da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e da Educação do Campo, que geram/geraram publicações de artigos científicos, capítulos de livros e livros, tendo como aportes teóricos referenciais da educação popular, da educação do campo, das epistemologias do sul e do pensamento decolonial.

### ***Cristiana Gomes dos Santos***

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Atualmente participa do projeto de pesquisa "Paulo Freire na atualidade legado e reinvenções-análises de sistemas públicos de educação a partir dos anos de 1990", em parceria com a Cátedra Paulo Freire da PUC São Paulo, o NEP/ UEPA e a UFPA. Atuou como educadora do NEP no Projeto de Educação de Jovens e Adultos em um hospital Público de Belém, e participou no projeto de iniciação filosófica com crianças e adolescentes numa abordagem freireana de educação.

### ***João Colares da Mota Neto***

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Desenvolve pesquisas nas áreas da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos e dos Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais Latino-Americanos, participando dos grupos "Núcleo de Educação Popular Paulo Freire", na UEPA, "José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino-Americano", na UFPA e "Educação Intercultural e Movimentos Sociais", na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Action Research Network of the Americas (ARNA). Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação colegiada do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL) - Coletivo Brasil. Coordenador de Comunicação do Sindicato dos Docentes da Universidade do Estado do Pará - SINDUEPA (triênio 2015-2018). Atualmente desenvolve a pesquisa "Entre silêncios e lutas: especificidades da educação popular amazônica no contexto latino-americano", financiada pelo CNPq.

### ***Margarida Maria de Almeida Rodrigues***

Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED da Universidade do Estado do Pará - UEPA (2014). Educadora e Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP. Graduada em Pedagogia (UEPA/1993). Especialista em Alfabetização pelo Programa de Pós Graduação (PREPES) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG -1997) e Especialista em Educação a Distância (UEPA/2011). Profissionalmente desenvolvo atividades como Pedagoga da Equipe Técnica da Divisão de

Educação Infantil (DEI) integrante do Departamento de Educação (DEED) da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua.

### ***Alvaro Pereira Lopes***

Farmacêutico Generalista e Clínico com Graduações em Farmácia(Faculdade Católica Rainha do Sertão-2008), Ciências Biológicas(Autarquia Educacional e Municipal do Belo Jardim-FABEJA-2002) e em Pedagogia(Universidade Estadual Vale do Acaraú-2000). Especialização em Atenção Farmacêutica e Farmacoterapia Clínica. Especialização em Metodologia do Ensino. Mestre em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade. Experiência na área de Farmácia Clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: Atenção Farmacêutica e Uso Racional de Medicamentos e Ensino Universitário.

Manuel de Jesus dos Santos Costa

Possui graduação em MATEMÁTICA BACHARELADO pela Universidade Federal do Pará, mestrado e doutorado em Geofísica na área de métodos sísmicos pela Universidade Federal do Pará . Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Geociências com ênfase em Geofísica Aplicada, bem como na matemática numérica.

## **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO**

- O artigo deve ser submetido em arquivo do Word, sem identificação.
- Página configurada em A4, com margens superior, direita e inferior de 2cm; margens esquerda 3cm.
- Texto: justificado, fonte Times New Roman, corpo 12 e espaço 1,5;
- Título: caixa alta, negrito, centralizado, corpo 12; subtítulos: à esquerda, negrito, caixa baixa;
- Resumo/abstract: contemplando o objeto, objetivos, método e/ou procedimentos e resultados (máximo de 150 palavras). Alinhado e justificado, corpo 11;
- Palavras-chave/keywords: no máximo 5 (cinco).
- Os artigos deverão conter: introdução, desenvolvimento, conclusão e referências em até 15 páginas;
- Citação direta com até três linhas: inserida no parágrafo, entre aspas;
- Citação direta com mais de três linhas: aparece em recuo de 4 cm, parágrafo separado, corpo 11, espaço simples de entrelinhas;
- Citação de fonte: sistema autor-data;
- Nota de rodapé: corpo 10, digitadas dentro das margens e separadas do texto por espaço simples de entrelinhas;
- Referências: obrigatória ao final do texto: em ordem alfabética, espaço simples entre linhas e duplo entre referências;
- Número de páginas: à direita, no início da página; ocultar número na primeira página;
- Resenha: de obra publicada (ou reeditada) no máximo há dois anos, edição nacional, e no máximo há cinco anos, edição estrangeira. Deverá conter entre três e cinco laudas.
- Iniciação científica: de aluno/a, devidamente matriculado em cursos de graduação e/ou pós-graduação do Campus Universitário de Abaetetuba. Os trabalhos de IC podem ser oriundos de apresentação de trabalhos em eventos, de pesquisa de TCC, monografia, e/ou pesquisa desenvolvida por grupos de pesquisa e extensão.

Os trabalhos devem ser submetidos no sistema de periódicos da UFPA, no sítio:  
<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens>

O trabalho que não seguir rigorosamente as normas de publicação será recusado. Se houver qualquer tipo de identificação pessoal texto o mesmo também será recusado, ver:  
<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/help/view/editorial/topic/000044>