

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

RAPHAELA SECCO COMISSO

**Verdade e normalidade nos discursos sobre  
sexualidade e gênero na escola**

São Paulo  
2018

RAPHAELA SECCO COMISSO

**Verdade e normalidade nos discursos sobre  
sexualidade e gênero na escola**

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 20 de setembro de 2018. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração:  
Estudos Culturais

Orientadora:  
Profª. Dra. Ana Laura Godinho Lima

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)  
CRB 8 - 4936

Comisso, Raphaela Secco

Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola / Raphaela Secco Comisso ; orientadora, Ana Laura Godinho Lima. – 2018

263 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Versão corrigida

1. Sexualidade - Aspectos sociais. 2. Gêneros (Grupos sociais). 3. Educação. 4. Escola de aplicação - São Paulo (SP). 5. Análise do discurso. I. Lima, Ana Laura Godinho, orient. II. Título

CDD 22.ed.- 306.7

Nome: COMISSO, Raphaela Secco

Título: Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:  
Estudos Culturais

Aprovada em: 20/09/2018

### **Banca Examinadora**

Profa. Dra. Denice Barbara Catani

Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino

Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Profa. Dra. Sandra Noemi Cucurullo de Caponi

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Para Nanda e Teodoro.

## **Agradecimentos**

À Escola de Aplicação da FEUSP, que acolheu o desafio desta pesquisa e me possibilitou a participação nas atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

Às professoras e aos professores deste Projeto, com quem dividi momentos de reflexão.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, cujo trabalho foi determinante no desenvolvimento desta pesquisa.

À Profa. Dra. Denice Barbara Catani e ao Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino, integrantes das bancas de qualificação e defesa, cujas avaliações me permitiram percorrer novos caminhos.

À Profa. Dra. Sandra Noemi Cucurullo de Caponi, pela participação na banca de defesa e pelos apontamentos que enriqueceram o debate do trabalho.

À minha comunidade de amigas, amigos e parentes que me acompanharam no decorrer desses anos marcados por questionamentos, angústias e formulação de novas perspectivas.

À minha esposa Nanda, pela parceria de sempre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“O problema é o seguinte: como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como o lugar privilegiado em que nossa ‘verdade’ profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer ‘Para saber quem és, conheceis teu sexo’. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir de nossa espécie, nossa ‘verdade’ de sujeito humano” (FOUCAULT, 2010a, p. 229).

## RESUMO

COMISSO, Raphaela Secco. **Verdade e normalidade nos discursos sobre sexualidade e gênero na escola**. 2018. 263 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

A partir do interesse em realizar uma análise discursiva sobre sexualidade e gênero na escola, efetuou-se o registro de atividades do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ao lado da análise dos Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais com ênfase ao Tema Transversal Orientação Sexual. Desse modo, buscou-se estabelecer relações entre a experiência localizada na escola, o discurso governamental e outros eventos e discursos, tais como episódios ocorridos em outras escolas que tiveram repercussão midiática e a produção acadêmica contemporânea sobre o tema. Ao adotar uma perspectiva arqueogenológica de análise, vimos que dois conceitos-chave mobilizados por Michel Foucault – verdade e normalidade – apareceram em todas as atividades do Projeto, por isso decidimos voltar nossa atenção às formas como eles se apresentaram nas dinâmicas em sala. Verificamos que, no contexto estudado, o primeiro conceito apareceu discursivamente sob os aspectos técnico-científico, religioso, de convenção social, de autoridade e da experiência. O segundo apareceu em constatações de que divisões sexuais e de gênero sustentam relações sociais, em problematizações e defesas dessas constatações, em pressuposições de uma heterossexualidade ou de uma ideia de natureza para os corpos, e em referências a padrões dentro da própria homossexualidade e transexualidade. Com este estudo, almejamos refletir se, ao agirmos usando discursos e métodos semelhantes aos utilizados pelo Estado – discursos verdadeiros e práticas de normalização –, estamos contribuindo para intensificar o governo da população, em vez de recusar as práticas que produzem e reafirmam verdades e normas relativas a identidades.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Escola. Análise do discurso. Governamentalidade.

## ABSTRACT

COMISSO, Raphaela Secco. **Truth and normality in discourses on sexuality and gender in the school environment.** 2018. 263 p. Dissertation (Master of Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2018. Corrected version.

Based on the interest of conducting a discursive analysis on sexuality and gender in school environment, we have described the activities undertaken by the Project on Sexuality and Gender carried out in the Application School of the University of São Paulo's Education Department, and coupled it with an analysis of the official documents of the Municipal (São Paulo), State (São Paulo) and National Education Plans, together with the National Curricular Parameters with emphasis on the Transversal Sexual Orientation Theme. Thereby, we have tried to establish relationships between the experience observed within the school, the governmental discourse, and other events and discourses, such as episodes occurring in other schools which have stirred the media, and the contemporary academic production on the subject. In adopting an archaeological-genealogical perspective, we have observed that two key concepts employed by Michel Foucault – truth and normality – have appeared in all activities throughout the Project; we have therefore decided to turn our attention to the ways these concepts presented themselves in the classroom dynamics. In the context of this school, the first concept emerged discursively under the five following aspects: technical-scientific, religious, social convention, authority and experience. The second appeared in statements that sexual and gender divisions maintain social relations, in problematizations and defenses thereof, in assumptions of heterosexuality or of an idea of what is natural as regards bodies, and in references to patterns within homosexuality and transsexuality. With this research, we aim to reflect on whether, adopting discourses and methods similar to those used by the state – true discourses and normalizing practices – would contribute to intensify the rule of the population, as opposed to rejecting practices that produce and reaffirm truths and norms on identities.

Keywords: Sexuality. Gender. School. Discourse analysis. Governmentality.

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EA	Escola de Aplicação
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ASPECTO DISCURSIVO.....</b>	<b>37</b>
<b>3 SEXUALIDADE E GÊNERO COMO UMA QUESTÃO PARA A ESCOLA.....</b>	<b>57</b>
<b>4 VERDADE .....</b>	<b>92</b>
<b>5 NORMALIDADE .....</b>	<b>122</b>
<b>6 ENCERRAMENTO .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A – RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DO PROJETO</b>	
<b>SEXUALIDADE E GÊNERO .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE B – LEVANTAMENTO ACADÊMICO .....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE C – TRECHOS DO PNL D 2019 .....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO A – TEMAS LEVANTADOS DO 8º ANO EF E 3º ANO EM .....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>263</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre temas como sexualidade e gênero não é algo recente ou exclusivo de alguma área de conhecimento. Muito já foi dito, escrito e publicado. Entretanto, desde a década de 1970, pensadores/as como o francês Michel Foucault nos sugerem que é preciso colocar o problema de uma outra forma, para que possamos fazer novas avaliações, vislumbrar perspectivas alternativas e formular diferentes reflexões. Essas tarefas não parecem rápidas nem simples de serem cumpridas; mesmo assim, apostamos nessa linha, introduzindo aqui um estudo que busca apresentar contribuições sob essa perspectiva, sem pretender revelar descobertas ou chegar a conclusões afirmativas. Almejamos discutir esses temas por meio da análise de práticas realizadas e discursos proferidos em um contexto escolar específico, além de documentos publicados por órgãos do governo na área da educação. Recorremos a uma perspectiva arqueogenalógica, pensada por Foucault, a qual não tem como finalidade fundar uma ciência, teoria ou sistema, nem alcançar a “origem” e a “verdade” das coisas e dos indivíduos, mas olhar para os modos como são constituídos, historicamente, os saberes, discursos, domínios de objetos etc., sem ter que se referir a um “sujeito constituinte” (FOUCAULT, 2010a, p. 7). Assim, prioriza-se a atenção para as relações estabelecidas entre tais elementos em cada contexto – e sob diferentes aspectos – e as suas formas de construção e estabelecimento na sociedade.

No volume I da *História da sexualidade*, de 1976, o autor já evidenciava seu interesse em investigar por que “dizemos, com tanta paixão, o que somos” (CASTRO, 2015, p. 100). Advertia, desde então, a necessidade de fazermos uma nova avaliação da noção de sexualidade, uma vez que, há décadas, ela é tida como um índice fundante de nossa individualidade. Ele contesta a hipótese repressiva em relação à sexualidade e mostra como somos incessantemente convocados/as a manifestá-la, enunciá-la. Sem recusar o fato de que “as proibições existem, são numerosas e fortes”, Foucault destaca que o esclarecimento da sexualidade é feito por meio dos discursos e “na realidade das instituições e das práticas” (FOUCAULT, 2010a, p. 230), conferindo a ela o caráter de dispositivo, uma espécie de montagem que reúne elementos discursivos e não discursivos.

A escola seria uma das instituições que, a partir do século XVIII, “concentrou as formas do discurso neste tema” (FOUCAULT, 2006a, p. 36), ao contrário da ideia de que nela haveria uma imposição de silêncio. Segundo ele,

Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação dos discursos (Ibidem).

Desse modo, diferentes dispositivos institucionais e estratégias discursivas se desenvolveram ao redor do sexo, e crianças e adolescentes passaram a ser um dos alvos centrais dessa empreitada. O Estado não concentraria exclusivamente para si um tipo de poder negativo e autoritário sobre os indivíduos, cujo fim seria a obediência dos corpos. Neste caso, o investimento por meio da censura apresentaria fragilidades e seria ineficaz. De acordo com Foucault, o poder apenas é forte porque consegue produzir efeitos positivos em se tratando de prazer, sendo capaz de constituir – em vez de impedir – o saber: “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2010a, p. 8).

Quando, a partir da década de 1960, notou-se que a forma rígida de poder não era tão imprescindível quanto se acreditava, percebeu-se que a sexualidade poderia ser controlada de formas mais tênues e diversas. Foucault sugere pensarmos o governo, então, em termos mais complexos, abrangendo “as formas do governo de si mesmo e também o modo em que as formas de governo sobre os outros se relacionam com as formas de governo de si mesmo” (CASTRO, 2015, p. 124). As relações de poder na sociedade, sob esse ponto de vista do governo, tornam-se múltiplas, podendo se superpor, limitar, anular ou reforçar (FOUCAULT, 2010b). Além disso, dois elementos-chave para que esse governo seja possível são a liberdade e a produção de verdade, isto é, que exista um conjunto de possibilidades de atuação dos indivíduos nos mais diversos contextos e que haja regras por meio das quais seja possível estabelecer o que é verdadeiro e o que é falso. São, assim, construídos referenciais de normalidade, tanto para os sujeitos em um nível mais pessoal quanto para as relações em um nível mais social. As coisas tornam-se distinguíveis a partir desses diferentes referenciais, o que implica campos predeterminados de atuação e existência na sociedade.

Todas essas questões de caráter mais teórico que foram brevemente suscitadas até aqui nos interessam muito e compõem o âmbito temático-metodológico da pesquisa, por isso buscaremos

tê-las em mente no desenvolvimento de todo o trabalho, recorrendo a elas e as aprofundando quando pertinente.

Esta pesquisa incide sobre os discursos proferidos por estudantes e docentes da Escola de Aplicação da FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), em atividades específicas desenvolvidas nos anos de 2015 e 2016 pelo Projeto Sexualidade e Gênero, que existe há mais de 20 anos e desenvolve propostas no Ensino Fundamental (EF) e no Médio (EM). Em uma abordagem qualitativa, os dados coletados por observação participante foram registrados em diário de campo e submetidos à análise posterior, junto à análise dos seguintes documentos governamentais: Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação, e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com ênfase no Tema Transversal intitulado Orientação Sexual. A seguir, apresentaremos com maior profundidade o campo da pesquisa – a Escola de Aplicação da FEUSP e o Projeto Sexualidade e Gênero –, os objetivos centrais e um levantamento realizado de produções acadêmicas na área, para melhor contextualização.

A Escola de Aplicação, como é conhecida hoje, foi criada em 1956 como um centro experimental e, em 1959, transformada em escola. Dez anos depois, inaugurou-se a FEUSP, após uma reforma universitária e a criação de novos estatutos. À época, a Escola chamava-se Escola de Demonstração e ficou sob responsabilidade do Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho”, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, até 1972, ano em que foi incorporada à FEUSP por meio de decreto. Teve, então, seu nome alterado para Escola de Aplicação de 1º e 2º graus. A partir de 1996, passou a se chamar Escola de Aplicação de Ensino Fundamental e Médio da FEUSP e constitui, até hoje, “instância complementar para o ensino, a pesquisa e a extensão universitária” (CONSELHO, 2005). A Instituição localiza-se na Avenida da Universidade, nº 220, Travessa Onze, da Cidade Universitária de São Paulo. Anualmente, a carga horária mínima de trabalho, de 800 horas, é distribuída por um mínimo de 200 dias. Quanto à organização das turmas, prevê-se no Regimento o limite de 30 estudantes por classe. O 1º ciclo de EF compreende do 1º ao 4º ano, e o 2º ciclo, do 5º ao 8º ano; o EM divide-se entre 1º, 2º e 3º anos. O ingresso na Escola se dá por meio de sorteio: no 1º ano do EF, um terço das vagas disponíveis destina-se a inscritos/as filhos/as de servidores/as da FEUSP, docentes ou não; outro um terço, a inscritos/as filhos/as de servidores/as de institutos ou repartições da USP, docentes ou não; por fim, outro terço, a inscritos/as não abrangidos/as nos itens acima, o que compreende comunidades do município. Para o restante dos anos, as vagas remanescentes são preenchidas mediante outro

sorteio. A heterogeneidade do público resultante desse processo é uma das características da Escola.

Existem mecanismos que buscam promover a participação das famílias nos processos da Instituição. O Conselho Escolar, por exemplo, é constituído por pessoas de toda a comunidade escolar e tem a função de geri-la coletivamente, o que mostra o interesse por uma gestão de caráter mais democrático. Os/as representantes, eleitos/as em um processo, são mães, pais, estudantes, professores/as, funcionários/as, pessoas da equipe técnico-pedagógica e docentes da FEUSP. No ano de 2012, a Escola foi considerada a melhor do sistema público de ensino da cidade de São Paulo, na categoria Ensino Básico. Segundo o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico, a Instituição alcançou as maiores notas no 5º ano (7,3) e no 9º ano do EF (5,8). Em 2015, alcançou também o primeiro lugar no EF (6,6).

A fim de obter informações que a contextualizassem melhor, foram consultadas também as suas Normas de Convivência, de 2014. Elas expressam que a Escola é “comprometida com os direitos humanos, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a democracia e a formação para a cidadania” (CONSELHO, 2014). Além disso, apresentam os princípios que sustentam as práticas e as relações naquele ambiente: “o diálogo, o respeito e a solidariedade” (Ibidem). Na seção I) Direitos e deveres, há o item 2b: “Ser respeitoso e cordial, independentemente de idade, sexo, raça, cor, credo, religião, original social, nacionalidade, condição física ou emocional, deficiências, estado civil, orientação sexual ou crenças políticas” (Ibidem); o item 3b: “Respeitar a não veiculação de conteúdos difamatórios, obscenos, violentos, preconceituosos, racistas, discriminatórios ou que façam apologia ao crime ou a atos ilícitos” (Ibidem); o item 4d: “Não usar adereços que representem perigo a si e aos outros, ou que divulguem ideias racistas, violentas, preconceituosas, difamatórias ou obscenas” (Ibidem); e, na seção VIII) Condutas sujeitas a medidas disciplinares pela gravidade e/ou reincidência, há o item c: “Exibir ou distribuir textos impressos ou digitais de tom difamatório, racista ou preconceituoso” (Ibidem). Nota-se que, para além do âmbito puramente disciplinar, a Instituição tem também o intuito de tratar de questões sociais, principalmente as relacionadas a preconceitos.

Além do ensino regular, há atividades extracurriculares oferecidas aos/às estudantes, como projetos, programas, estudos do meio e mostras culturais. Cabe destacar aqui três iniciativas em vigor atualmente: o Projeto Negritude, que teve início em 2004 pela iniciativa de professores/as de línguas estrangeiras, e que conta hoje com uma equipe multidisciplinar. Os objetivos apresentados

são: colocar em prática a lei 10.639/2003, tornando visíveis a história e a cultura de origem africana por meio de práticas pedagógicas; combater o racismo e outras formas de discriminação; abordar as desigualdades como um problema de toda a sociedade e uma realidade passível de mudança; elaborar materiais educativos que abordem a diversidade étnico-racial na Escola; promover um trabalho interdisciplinar em torno da negritude; efetivar um currículo antirracista e expor a história dos movimentos negros no Brasil. Configura-se, portanto, como uma ação afirmativa, buscando promover a ideia de identidade negra e sua relação com a história da população afro-brasileira. Este Projeto relaciona-se com o Tema Transversal chamado Pluralidade Cultural, proposto nos PCN, e a lei 11.645/2008, que obriga a rede nacional de ensino a tratar da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Há também o EAPREVE – Programa de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas, iniciado naquele mesmo ano, cujo objetivo central é a prevenção primária de crianças e adolescentes. A equipe é formada por professores/as e colaboradores/as, e o Programa relaciona-se com o Tema Transversal intitulado Saúde, dos PCN, que enfatiza a educação para a saúde como fundamental, além de se relacionar com diferentes estratégias governamentais de combate e prevenção ao uso de drogas. São realizadas ações em sala de aula, eventos e atividades extras, com abordagem a temas como o conceito de droga ilícita e lícita, o uso de álcool, tabaco, maconha e outras drogas, e a saúde e o bem-estar da população.

Por fim, há o Projeto Sexualidade e Gênero – antes chamado Sexualidade ou, ainda, Orientação Sexual –, que tem relevância primordial para esta pesquisa. É preciso, desde já, explicitar que não temos o compromisso de avaliar a iniciativa em si, enaltecendo-a ou desqualificando-a. O Projeto foi selecionado como campo por ser um espaço criado especificamente para a abordagem dos temas sexualidade e gênero na Escola de Aplicação e, sendo assim, apresentar características e modos de funcionamento determinados, diferentes de uma aula curricular. Logo, o Projeto configura-se como um cenário particular em que estudantes de EF e EM são instigados a pensar e falar sobre esses temas exclusivamente. Daí nos interessa pensar em pontos como: o que fez com que o Projeto existisse? Como ele foi pensado? Como as atividades são realizadas? Quem participa? Como os/as estudantes se portam e o que falam sobre esses assuntos? Existe um direcionamento nas discussões? Se sim, baseado em quê? Como é feito? Enfim, são reflexões como essas que nos interessam, as quais nos permitem delinear o campo da pesquisa de modo mais descritivo.

Em meados de 1992, professores/as da Escola de Aplicação se reuniram e criaram uma espécie de grupo de estudos, que se propunha a fazer reflexões sobre sexualidade, a partir de demandas notadas por eles/as naquele contexto. Vale observar que aquela década foi marcada por alguns acontecimentos notórios, como: o surgimento de Organizações Não Governamentais (ONGs); a participação do Brasil como signatário em acordos internacionais relacionados a direitos humanos; a formação de grupos de pesquisa espalhados pelo país, com foco em sexualidade e gênero; a crescente publicação de pesquisas acadêmicas sobre esses temas; a realização de conferências de educação, que tocaram também nesses tópicos; o desenvolvimento de políticas públicas destinadas a jovens e com foco na saúde; e a publicação de documentos governamentais como as Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade (1994) e o Tema Transversal Orientação Sexual, dos PCN (1997), pelo Ministério da Educação (MEC).

O professor e coordenador do Projeto desde 1994 desenvolveu sua pesquisa de mestrado (2006) na própria FEUSP, baseando-se na experiência que havia tido no grupo até então. Ele conta que, na análise realizada no Centro de Memória da Escola de Aplicação, não encontrou nenhum registro que apontava para uma tentativa sistematizada de educação ou orientação sexual com as crianças e os/as adolescentes de lá até 1991. No entanto, por meio da análise de planos de ensino anteriores da Escola, constatou que o tema da sexualidade aparecia de forma indireta nas décadas de 1970 a 1990: “Esses planos de ensino mostram algumas possibilidades de discussão, nas disciplinas de Ciências [...], em Biologia e Organização Social e Política do Brasil (OSBP) ou Educação Moral e Cívica” (CARREIRO, 2006, p. 43). Foi em 1996 que o Projeto se formalizou, pretendendo ser um espaço que permitisse aos/às estudantes perceberem que não estavam sozinhos/as, que suas angústias e inquietações poderiam ser divididas (Ibidem, p. 47). Desde aquele ano, estavam já em discussão e processo de elaboração os PCN, o que, em nosso entendimento, não representa uma mera coincidência. Embora não se possa afirmar com veemência uma relação proposital entre tais documentos e a criação do Projeto, é possível notar o movimento que estava em vigor naquele período, uma tentativa de sistematização desse trabalho na escola. Vale lembrar que os PCN foram publicados em 1997 e que o Projeto, como veremos adiante, apresenta características que contemplam os objetivos traçados nos documentos.

Carreiro afirma que, na época de implementação do Projeto, houve algumas polêmicas entre integrantes – que até então constituíam o grupo de estudos –, uma vez que parte considerava que “a tônica deveria ser a prevenção” e outra parte defendia que “era importante tratar da prevenção,

mas que esta deveria ser ‘pano de fundo’, para que outras questões pudessem emergir não perdendo a dimensão do prazer na discussão sobre a sexualidade humana” (Ibidem). Ao longo do tempo, até este ano de 2018, o Projeto já passou por alguns formatos e envolveu um número variável de docentes, inclusive mantendo-se em funcionamento apenas com o coordenador por alguns períodos. A avaliação, porém, sempre foi positiva por parte dos/as estudantes, conforme Carreiro (Ibidem, p. 60).

Em 2015, a partir de um episódio envolvendo um aluno e uma aluna – em que ele a beijou mesmo após recusa durante uma atividade escolar –, algumas professoras se reuniram e resolveram trabalhar temas relacionados a gênero em sala de aula; criou-se assim o Projeto Gênero. Em dois desses encontros de 2015, fizemos observação participante e registramos toda a dinâmica, os materiais utilizados e os enunciados proferidos. Ainda naquele ano, tivemos a oportunidade de acompanhar também uma atividade do Projeto Sexualidade. Até o final de 2015, portanto, os dois Projetos caminharam separadamente – um com vinte anos de existência, outro com apenas um. Por entenderem que carregavam propósitos semelhantes e temas inter-relacionados, eles se unificaram no início de 2016, dando origem ao que desde então se chama Projeto Sexualidade e Gênero. Em março daquele ano, participamos de uma atividade do Projeto já unificado.

Para melhor caracterizá-lo, eis os seus dois objetivos centrais: possibilitar um espaço para que o/a estudante se posicione sem medo “trazendo suas dúvidas, satisfazendo as suas curiosidades e principalmente refletindo sobre a sexualidade enquanto uma dimensão do relacionamento humano; e proporcionar informações, reflexões e vivências liberadas de preconceitos e tabus” (ESCOLA, 1996?). Na sequência, expressa-se uma preocupação em proporcionar condições para que os/as estudantes possam:

conhecer o processo de desenvolvimento humano relativo à sexualidade; desenvolver atitudes de responsabilidade em relação a si mesmo e ao outro quanto à sexualidade; discutir, refletir e redimensionar sua percepção sobre os papéis sociais do homem e da mulher; refletir sobre a presença na nossa sociedade de uma diversidade sexual que deve ser conhecida, debatida e respeitada; levar em consideração as informações para o desenvolvimento de valores sobre a questão sexual; ter acesso a informações científicas sobre anticoncepção e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); discutir a adolescência e a puberdade do ponto de vista psicológico, sociológico e biológico (Ibidem).

Temos aqui informações relevantes e que serão retomadas posteriormente: entende-se a sexualidade como uma “dimensão do relacionamento humano” – e, sendo assim, uma parte do

processo de “desenvolvimento humano” – e explicita-se que o tema traz consigo “preconceitos e tabus”, os quais não são ignorados pelo Projeto. Almeja-se proporcionar a esses/as estudantes a noção de “responsabilidade” e o “desenvolvimento de valores” em suas condutas, embora não haja uma descrição mais detalhada sobre isso. São reconhecidas uma “diversidade sexual” existente na sociedade e diferenças entre homens e mulheres (remetendo-se ao conceito de gênero). Por último, objetiva-se fornecer “informações científicas” sobre DST e anticoncepção, que se refere a um aspecto mais fisiológico da sexualidade, em termos de doenças e métodos de concepção biológica. O uso da palavra “científicas” carrega muito significado e atribui às “informações” um caráter de veracidade, de constatação, já que teriam sido comprovadas por estudos de cunho científico e apresentariam uma função importante na prevenção e no tratamento de doenças – e, portanto, no cuidado populacional pensando em governo. O Projeto entende ainda a puberdade como parte característica da adolescência, pretendendo discuti-las em três esferas, sob os pontos de vista “psicológico, sociológico e biológico”. Todos esses destaques são importantes porque nos ajudam a caracterizar e conceber melhor o Projeto.

O apêndice A desta dissertação, chamado Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero, apresenta a descrição de todas as 11 atividades acompanhadas entre agosto de 2015 e setembro de 2016 com estudantes do 5º ano do EF ao 3º do EM, desde as propostas dos/as professores/as, os materiais utilizados, a dinâmica estabelecida, até cada fala enunciada pelas pessoas envolvidas. Nos capítulos 4 e 5, tais atividades farão a composição das análises com base em dois eixos centrais, isto é, em dois conceitos que serão desenvolvidos ao longo do texto, sob uma perspectiva foucaultiana: verdade e normalidade. De antemão, é possível dizer que esses dois aspectos apareceram em todas as atividades, de diferentes formas; tornaram-se, pois, imprescindíveis para as reflexões desenvolvidas aqui.

Com certa frequência, os/as integrantes do Projeto buscavam fazer um levantamento sobre os temas de interesse dos/as estudantes, identificados por meio de questionários e conversas pessoais (verificar anexo A – Temas levantados do 8º ano EF e 3º ano EM). Em 2015, de 61 estudantes de 8º ano do EF entrevistados/as, apenas um/a manifestou indiferença em relação à importância do Projeto e dois/duas afirmaram que não o consideraram importante; o restante respondeu positivamente, o que corrobora com a visão do coordenador de que a avaliação estudantil costuma ser positiva. No que tange aos tópicos suscitados, nota-se que no EF há maior interesse por questões de saúde e referentes ao ato sexual propriamente dito, como o uso de

camisinha, posições sexuais, DSTs, mudanças no corpo, entre outras. No EM, apesar de predominar também o interesse por esses temas – como gravidez, DSTs, uso de camisinha e pílula do dia seguinte, aborto, entre outras –, há um certo deslocamento para questões de gênero, como a igualdade de gênero, feminismo, machismo, transgênero, drag queen, preconceito, “troca de sexo”, entre outras.

Quanto à composição do grupo participante do Projeto, em junho de 2016, eram sete docentes (cinco mulheres e dois homens), um bolsista PIBID<sup>1</sup> (que relatou, na época, estar em processo de transição de gênero, identificando-se como “trans”, e que atuava como assistente de uma professora) e uma profissional de enfermagem recém-chegada na Escola. Naquele período, instituiu-se uma reunião semanal do Projeto, com o propósito de ser um espaço de discussão interna sobre sexualidade e gênero, bem como de elaboração coletiva das propostas a serem efetivadas. O anexo B apresenta o texto do Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos/às docentes que ministraram atividades no Projeto, permitindo a nossa observação participante.

Em novembro de 2017, para fins de atualização das informações, Carreiro nos concedeu uma entrevista por e-mail e relatou que, entre outubro de 2016 e aquela data, apenas uma professora havia saído. No entanto, mesmo com um número bom de participantes, os resultados práticos foram poucos e o ano letivo de 2017 foi avaliado por ele e pelo grupo como difícil, pois perdeu-se espaço para reuniões de avaliação e planejamento da Escola. As atividades desenvolvidas nesse período foram poucas e baseadas em sugestões conversadas em reuniões passadas – ou quando alguém do grupo se comprometeu pontualmente a organizar alguma proposta. Os encontros semanais entre docentes deixaram de acontecer de forma sistemática, então as atividades passaram a ser pensadas informalmente quando sobrava tempo após as reuniões gerais e até nos corredores da Escola. Carreiro afirmou que não foi possível “dar a sequência necessária para dialogarmos efetivamente com as diferentes turmas” (CARREIRO, 2017).

Além disso, o levantamento dos temas de interesse dos/as estudantes – antes feito no início de cada ano letivo como atividade zero – perdeu-se em 2017. Para ele, o Projeto “ficou muito adulto centrado, ou seja, nós avaliamos, de acordo com a nossa percepção, quais seriam os temas mais importantes a serem discutidos e deixamos um pouco de lado esse levantamento” (Ibidem). Quando os/as estudantes faziam essa seleção com base em seus interesses e vivências, havia uma margem

---

<sup>1</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da CAPES.

de imprevisibilidade em relação às possibilidades temáticas; porém, a partir do momento em que essa seleção passou a ser feita pelos/as docentes, o Projeto passou a ficar condicionado à “percepção” desses/as autoridades, como apontou Carreiro.

Esse espaço pode ser pensado como uma espécie de ferramenta ou estratégia promovida pela Escola, já que surgiu a partir de uma demanda identificada, tem modos particulares de funcionamento e busca dar conta de um problema por meio de objetivos específicos, como indicado anteriormente. Ali, não apenas se fala sobre sexualidade e gênero, mas há também processos de produção subjetiva dos indivíduos envolvidos, por meio de práticas tanto discursivas quanto não discursivas. Assim sendo, são estabelecidas relações entre saber, poder e subjetividade, o que nos possibilita olhar para o Projeto tendo em mente o conceito de dispositivo<sup>2</sup> de Foucault, sobre o qual falaremos nos próximos capítulos.

Dito isso tudo, cabe apresentar de forma mais explícita o objetivo central desta pesquisa: realizar uma análise dos discursos sobre sexualidade e gênero na escola, tanto por meio dos discursos proferidos por estudantes e docentes no contexto do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP, sob uma perspectiva foucaultiana – considerando o conceito de governamentalidade e priorizando um olhar arqueogenealógico para as práticas discursivas e não discursivas –, quanto por meio dos Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais com ênfase ao Tema Transversal Orientação Sexual, priorizando os trechos em que há referência direta a questões de sexualidade e gênero e, também, para as partes que tratam de maneira mais ampla sobre direitos humanos, preconceito, discriminação, respeito, igualdade etc.

Nessa análise, atentar para o que se fala sobre os temas, quais são as concepções apresentadas durante as atividades do Projeto, e que tipos de falas parecem ser incentivadas ou interdidas, buscando estabelecer relações entre uma iniciativa real e em funcionamento na Escola de Aplicação há mais de 20 anos e o conteúdo dos documentos supracitados, isto é, entre uma esfera empírica e outra de caráter mais teórico e governamental. Para isso, serão considerados: um

---

<sup>2</sup> Dispositivo segundo Foucault: “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] Entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2010a, p. 244).

levantamento de publicações acadêmicas brasileiras com essa temática, dados resultantes de outras pesquisas de cunho mais quantitativo e episódios que ganharam repercussão midiática envolvendo iniciativas de trabalho com esses temas em instituições escolares no Brasil. Com este estudo, almejamos oferecer contribuições para que novas possibilidades de olhar para essas questões sejam possíveis, evitando atribuir à educação o papel usual de “salvadora” dos problemas sociais – sem que se deixe de reconhecer o seu potencial democratizador, já que é uma das poucas instituições que nos fornece condições para refletir sobre temas sociais.

Em se tratando de produções acadêmicas, será apresentado agora o levantamento realizado em duas etapas na base Scielo. A primeira foi feita nos meses de março e abril de 2016, com o intuito de criar um panorama geral, mais amplo, sobre o tema sexualidade e gênero na escola. Cinco buscas específicas no acervo brasileiro, diferenciadas por palavras-chave, totalizaram 348 resultados; destes, cinco serão comentados adiante por apresentarem informações e reflexões que contribuem diretamente para o nosso trabalho. A segunda etapa, realizada em janeiro e fevereiro de 2018, mostra uma busca pontual, com as palavras-chave “sexualidade” *and* “gênero” *and* “escola”, na seção assunto do banco de artigos, que totalizou 66 resultados. O propósito foi alcançar uma maior aproximação com a nossa pesquisa, para delinear o que já foi proposto e publicado e o que buscamos fazer de original. Destacaremos seis estudos relevantes a fim de obter mais subsídios para o entendimento desse panorama acadêmico.

À parte esse levantamento sistematizado, comentaremos outros quatro trabalhos que foram selecionados de forma menos ordenada, por meio de indicações de colegas e/ou professores/as e de referências bibliográficas em textos lidos. No total, portanto, 15 trabalhos serão indicados aqui, de modo a nos fornecer um cenário sobre questões de sexualidade e gênero na escola e vislumbrar as possibilidades de contribuição da nossa pesquisa nesse vasto campo de estudos<sup>3</sup>.

Além do critério temático inicial – versar sobre sexualidade e gênero –, foram priorizadas as pesquisas publicadas a partir dos anos 2000 com os seguintes recortes: cenário brasileiro, ambiente escolar, práticas educativas, públicos infantil/juvenil e docente, e análise de discursos

---

<sup>3</sup> Consultamos ainda o banco de teses e dissertações da USP, em março de 2018, a fim de localizar pesquisas realizadas na Escola de Artes, Ciências e Humanidades com os termos “sexualidade”, “gênero” e “escola” no resumo. Apenas uma dissertação foi localizada, de Alexandre Ferreira Polac, sob o título “Sentidos do corpo e das práticas corporais nas trajetórias de pessoas que sofrem violência sexual na infância e na juventude” (2015), que não foi incluída no nosso levantamento por dar enfoque a situações específicas de violência sexual e por ter embasamento teórico diferente do nosso.

(verificar apêndice B – Levantamento acadêmico, que especifica os temas das buscas.). A partir desse filtro, estabelecemos dois critérios precisos para a organização do material: apresentar a escola como campo de pesquisa e dar enfoque aos temas sexualidade e/ou gênero; e apresentar alguma semelhança mais direta com a nossa pesquisa – sobretudo quanto ao objeto de estudo, à metodologia e ao embasamento teórico –, a qual será explicitada ao longo do texto.

Os 15 trabalhos selecionados, de acordo com ordem cronológica de publicação, são: “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (2001), de Altmann; “Oficinas em sexualidade humana com adolescentes” (2005), de Carvalho, Rodrigues e Medrado; “Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba” (2009), de Bordini; “O dito e o não dito na educação sexual – Uma produção discursiva” (2010), de Melo et al.; “Percepção de adolescentes sobre uma ação em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem” (2010), de Fonseca, Gomes e Teixeira; “Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas – Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade” (2011), de Seffner; “Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar” (2011), de Ávila, Toneli, e Andaló; “Diversidade sexual e escola – Reflexões sobre os discursos dos profissionais da educação” (2011), de Oliveira; “Percepções sobre a homofobia na escola – As dissonantes experiências sociais construídas por professores” (2011), de Rizzato; “Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina” (2012), de Ferrari e Almeida; “Gênero como possibilidade ou limite da ação social – Um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil” (2013), de Buss-Simão; “Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil” (2013), de Quirino e Rocha; “As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar” (2013), de Wenez, Stigger e Meyer; “Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM)” (2015), de Andres, Jaeger e Goellner; e “Os enunciados sobre sexualidade que circulam no espaço escolar – Análise de um dispositivo” (2015), de Lopes.

Discorreremos sobre os trabalhos de acordo com os dois critérios adotados. Quanto ao primeiro, temos os resultados a seguir.

No artigo “Oficinas em sexualidade humana com adolescentes” (2005), Alysson Carvalho, Cristiano Rodrigues e Kelma Medrado apresentam uma das experiências de intervenção que realizaram com adolescentes em uma escola municipal de Minas Gerais. O objetivo foi abrir diálogo com estudantes da antiga 8ª série do EF para identificar seus conhecimentos,

comportamentos e sentimentos em relação à sexualidade. A pesquisa está localizada na área da Psicologia – tida como “promotora da saúde” (CARVALHO, A.; RODRIGUES, C.; MEDRADO, K., 2005) – e traz informações estatísticas, como o dado da Organização Pan-Americana de Saúde de que 40% dos/as adolescentes no Brasil iniciaram sua vida sexual até os 15 anos de idade. Partindo do entendimento de que há um cenário problemático no país em torno dessa questão, defende-se que medidas como a publicação do Tema Transversal Orientação Sexual nos PCN representam um “grande avanço” (Ibidem), apesar de seu caráter informativo e da concepção tomada da sexualidade como biológica e referente a funções hormonais.

O trabalho, diferente do nosso, envolveu ações “clínico-educativas”, com o intuito de que tais estudantes se tornassem agentes “na promoção de sua própria saúde”, de forma “ética e responsável” (Ibidem). Apesar disso, alguns resultados nos interessam: os/as participantes demonstraram “dificuldade em conviver com (e aceitar) rótulos como os que dizem respeito à homossexualidade, Aids e aborto” (Ibidem). Ainda, suas percepções sobre relações e papéis de gênero demonstraram embasamento em valores tradicionais, seguindo uma ideia de que homens e mulheres têm necessidades distintas em relação à vivência da sexualidade, conferindo a eles uma maior liberdade sexual. Por fim, defende-se que os/as adolescentes participantes “amadureceram” por meio das oficinas, tornando-se habilitados a “estabeleceram para si uma maior regulação de sua sexualidade, associada a uma maior criticidade e compreensão de seu contexto sócio-histórico” (Ibidem). Nesse aspecto, nota-se também uma diferença em relação à nossa perspectiva de análise, que busca justamente questionar essa autorregulação e refletir sobre ações que visam à condução da conduta do outro. Será que, afinal, o propósito de trabalhar sexualidade e gênero na escola deve ser a busca pelo amadurecimento e pela autorregulação dos/as jovens? Poderíamos tornar esse debate mais complexo, para além de questões de saúde e controle da população?

Na pesquisa “Percepção de adolescentes sobre uma ação em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem” (2010), as autoras Adriana Fonseca, Vera Gomes e Karina Teixeira relatam a experiência que tiveram após aplicarem ações de orientação sexual em uma escola pública do Rio Grande do Sul, objetivando conhecer a percepção de um grupo de adolescentes do EM em relação a tais iniciativas. Da mesma forma que o artigo anterior, este apresenta uma perspectiva da saúde e prevenção. Afirma-se a necessidade do trabalho com o tema da sexualidade com essa população e defende-se a escola como um “local de promoção da saúde” (FONSECA; GOMES; TEIXEIRA, 2010). As autoras deixam claro seu intuito de fortalecer o

projeto do governo Saúde e Prevenção nas Escolas por meio da pesquisa. Depois das intervenções, foram feitas entrevistas com esses/as jovens, que “aprovaram a iniciativa e apontaram como uma oportunidade a mais de informação, pois a maioria não tem diálogo em casa” (Ibidem). Reitera-se, no final do texto, a importância da promoção da saúde proporcionada por meio de ações como essa, “ensinando cuidados básicos que irão implicar no processo de adoescer saudável” (Ibidem). Mesmo assim, consideramos pertinente mencionar essa publicação, já que se refere também a um tipo de intervenção no ambiente escolar.

Em “Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar” (2011), André Ávila, Maria Toneli e Carmen Andaló escrevem sobre uma investigação de doutorado em que foram feitas entrevistas com três professoras e um professor, de EF e EM, de uma escola pública da Bahia, em relação a diretrizes adotadas pelo Estado no combate às discriminações sexuais e de gênero. Apesar de apresentar divergências teóricas e metodológicas em relação ao nosso estudo, mencionamos este artigo porque ele dá enfoque a pontos de vista de docentes, o que contribui para a construção do panorama aqui pretendido. Afirma-se que tais docentes não se encontram preparados/as para lidar com “a presença corporificada do que foge radicalmente a suas compreensões” (ÁVILA; TONELI; ANDALÓ, 2011) do que seria o certo e o errado em termos de sexualidade e gênero. Foram identificadas atitudes com “intenção evangelizadora, normatizadora” e tentativas de mostrar a Bíblia, quando possível, para mostrar aos/as estudantes “a verdade” (Ibidem), além do exercício do “aconselhamento acerca do ‘sexo seguro e responsável’”, sem que se incorresse ao risco de “incitar à precocidade sexual ou no de perder o controle da sala” (Ibidem).

Para os/as docentes participantes, esses temas deveriam ser “assunto de família ou de um professor especialista” (Ibidem), principalmente quando tangem a questões como aborto, gravidez indesejada e homossexualidade, tidas como práticas não aceitas. Quando há aconselhamento, este se dá nos “limites da heterossexualidade padrão e normal” (Ibidem). A homossexualidade é entendida como abominação tanto socialmente quanto religiosamente, e por isso deve haver um esforço, segundo eles/as, no sentido de “ajudar a pessoa a mudar” (Ibidem). Esses dados são relevantes especialmente porque mostram como a prática docente e a realidade de uma sala de aula envolvem diferentes fatores para além do processo de ensino-aprendizagem.

No texto “Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas – Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade” (2011), Fernando Seffner parte de algumas cenas vividas por ele como pesquisador, em escolas de EF e EM de Porto Alegre, Rio

Grande do Sul, para pensar temas como autonomia pedagógica, laicidade, diversidade e políticas de equidade de gênero. Caracterizando a sala de aula como um “contexto de incerteza” (SEFFNER, 2011, p. 561), o autor inicia seu roteiro com a cena 1, chamada “Ela ‘despertou’ para o sexo”, na qual apresenta um episódio em que uma estudante de 7º ano passou a se interessar por rapazes do ano posterior, gerando incômodo na professora que relatou o caso e no contexto escolar como um todo, uma vez que a menina estaria incentivando outras a se desvirtuarem. Para Seffner, seria preciso considerar que as turmas de estudantes são heterogêneas quanto à compreensão e à vivência da sexualidade e do gênero, por isso seria interessante desenvolver atividades sobre essas questões em um formato de livre adesão, de modo que os/as estudantes se inscrevam a partir do interesse.

Na cena 2, “Com que roupa eu vou?”, conta-se a história de uma estudante também de 7º ano que, após ter sido advertida por vestir uma blusa e um shorts curtos, voltou à escola com a mãe, que afirmou ter autorizado a filha a se vestir assim. Para a diretora, isso “provoca alterações nos alunos, perturba a classe e as aulas, incomoda os professores”, afirmando que não poderia permitir. Para algumas professoras, portar-se de tal maneira seria realmente uma provocação aos meninos, e “depois poderiam acontecer coisas, e a escola seria responsabilizada” (Ibidem, p. 564). Seffner problematiza o estabelecimento de regras escolares, que com frequência tende a levar em consideração “um conjunto de pressões de grupos que não percebem ser ela um espaço público” (Ibidem, p. 565), autorizando que princípios morais ou projetos políticos se tornem aliados nesse regramento.

Na cena 3, “Nosso filho está aqui para que a escola faça dele o que nós queremos e não conseguimos”, apresenta-se a história de um menino que, segundo a mãe e o pai, não estaria sendo bem “conduzido” na escola da qual foi retirado, uma vez que estaria mais dedicado a desenhar borboletas do que a jogar futebol. O pai, principalmente, demonstra frustração ao não enxergar uma correspondência entre sua expectativa de masculinidade e os comportamentos do filho. Diante disso, a orientadora da escola afirmou que “não podia ser tomada como aliada desse projeto por muitos motivos, mas especialmente pelo fato de que a escola não operava com a ideia de que meninos só pudessem ser felizes jogando futebol”, mas que podiam também ser felizes desenhando borboletas (Ibidem, p. 566). Esse é um exemplo que ajuda a caracterizar a escola como uma instituição marcada por diferentes modalidades de negociação.

Na cena 4, “Beijo na boca é coisa do passado. A moda agora é... é namorar pelado”, o autor relata uma conversa que presenciou entre estudantes, durante um intervalo, em que o assunto era

um “namoro depravado” vivido por um deles, o qual recebeu sermões de uma profissional da equipe pedagógica. Para Seffner, mais produtivo seria o caminho do diálogo, no lugar de condenações, de modo que se reconheça que, socialmente, existem dispositivos pedagógicos que servem de referência para a juventude e que acabam por incentivar esse e outros tipos de comportamento.

Por fim, na cena 5, “A tia pensou que a gente era gay casado com filho adotado”, relata-se um episódio em que dois alunos chegam na escola carregando um bebê cada. O autor ouviu os meninos rindo ao comentarem que uma “tia” poderia ter achado que ambos formavam um casal com filhos adotados, em um contexto de recente aprovação da adoção de crianças por casais homossexuais. Observa-se que episódios sociais podem causar impactos sobre estudantes e o ambiente escolar como um todo, podendo assim ser aproveitados para a realização de debates em sala. Concluindo o artigo, Seffner aponta para o fato de que políticas de promoção da diversidade sexual e de gênero “não são políticas para minorias na escola”, isto é, que essas questões não se referem a nichos específicos, a pessoas LGBT ou a mulheres apenas, mas envolvem toda a comunidade. Além disso, por meio das cenas descritas, nota-se que as vivências de sexualidade e gênero foram trazidas pelos/as próprios/as estudantes para dentro da escola.

No trabalho “Gênero como possibilidade ou limite da ação social – Um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil” (2013), Márcia Buss-Simão apresenta parte de sua pesquisa etnográfica de doutorado, desenvolvida em uma turma de 15 crianças de uma escola municipal de educação infantil de Florianópolis, Santa Catarina. O objetivo era observar o que elas sabiam e aprendiam sobre gênero naquele contexto, bem como os usos que davam a esse conhecimento nas relações cotidianas estabelecidas com seus pares e com pessoas adultas. O gênero, para a autora, seria uma “categoria central e constituidora de relações e possibilidades de ação social” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 941), definida como uma construção social, um produto de relações e ações. Utilizando-se de autores/as como Goffman, Cahill e Hirschauer, ela argumenta a favor da compreensão de que as diferenças sexuais são mantidas e ratificadas como “naturais”, além de defender que o gênero seria útil na classificação das crianças nas creches, pré-escolas e escolas, fazendo com que as marcas de gênero sejam construídas por meio da linguagem, dos artefatos materiais, dos gestos e das atividades desenvolvidas.

Em seu registro de campo, a autora relata episódios de negociação dessas marcas de gênero entre as crianças, como uma menina afirmando a um menino que “saia é de menina; o que é de

menina, menino não pode usar!” (Ibidem, p. 945); esse mesmo aluno, ao pedir para vestir a sandália de uma colega, é advertido por ela: “Não, essa é de menina!”; em outro momento, ele pede para que outra colega passe batom nele, e novamente ouve: “Não, tu é menino, William, não pode!” (Ibidem, p. 946-953). No entanto, em outras situações, a autora relata que esses sentidos de gênero foram dissolvidos pelas próprias crianças, o que a permitiu identificar uma “riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero” (Ibidem, p. 956), de modo que as crianças não apenas reproduzem comportamentos de pessoas adultas, mas fazem também uma ressignificação por meio de interações complexas entre si.

Na pesquisa “Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM)” (2015), as autoras Suélen Andres, Angelita Jaeger e Silvana Goellner partem de um questionário que foi aplicado com vinte graduandos/as e quatro supervisoras de escolas envolvidas no Programa mencionado, na área de Educação Física, a fim de identificar como eles/as compreendem temas relativos a gênero e sexualidade na escola. De acordo com elas, a análise dos resultados apontou para uma associação entre os conceitos de gênero e sexualidade – que por vezes levou a uma confusão entre os termos –, relacionando-os frequentemente a aspectos biológicos do corpo e a normas baseadas no pressuposto da heterossexualidade compulsória. Quase todos/as graduandos/as afirmaram que esses temas “atravessam e constituem as suas aulas, seja nas representações que [eles/as] constroem acerca da generificação dos corpos de alunos e alunas, seja nas estratégias didático-pedagógicas que põem em funcionamento em aula, seja, ainda, nas relações vividas” no contexto da aula (ANDRES; JAEGER; GOELLNER, 2015). Destaca-se que a disciplina de Educação Física, justamente por desenvolver práticas esportivas e relacionadas ao corpo, é um espaço de embates em torno do que pode e deve fazer um corpo considerado feminino e um corpo considerado masculino. Logo, as relações de gênero também estão imbricadas e colaboram na construção dos modos de viver desses/as alunos/as. As autoras encerram o artigo sinalizando que há bastante despreparo docente no enfrentamento de tensões que surgem nas aulas.

Quanto ao segundo critério de organização do material analisado, temos os resultados a seguir.

O artigo “O dito e o não dito na educação sexual – Uma produção discursiva” (2010), de Eugênia Melo et al., é resultado de uma pesquisa feita em quatro escolas (duas laicas e duas religiosas), na cidade de Fortaleza, Ceará, cujo objetivo foi investigar possíveis diferenças em

relação à compreensão e à abordagem da educação sexual entre elas. Por meio de entrevistas e sob uma perspectiva foucaultiana, analisou-se o discurso de três diretores/as e quatro coordenadores/as pedagógicos/as de EF, buscando uma articulação entre tais enunciados e as diretrizes dos PCN quanto à orientação sexual. Constatou-se que, para todos/as, a educação sexual é de grande relevância, mas sempre atrelada aos temas de gravidez, contracepção, DSTs e à questão do namoro dentro da escola. Em todos os casos, as disciplinas de Ciências e Biologia são tidas como o espaço adequado para essas discussões, com enfoque aos aspectos anatômicos e fisiológicos do corpo e sem abordar questões relativas a subjetividades.

Além disso, verificou-se a necessidade de um local capacitado de fala, isto é, apenas professores/as, coordenadores/as, diretores/as ou convidados/as peritos/as têm autorização para falar sobre isso, de modo que se atribui a esses discursos um caráter de legitimidade e cientificidade. Quanto à linguagem característica de tais discursos, observou-se que há um investimento em neutralizar qualquer teor erótico quando se trata de educação sexual, a fim de evitar uma incitação ao “desejo que potencializasse uma prática sexual” (MELO et al., 2010, p. 358). Há ainda um esforço na vigilância dos espaços escolares, por meio de profissionais dedicados ao controle das práticas entre estudantes durante os intervalos, por exemplo. Em relação às escolas religiosas, especificamente, os/as autores/as afirmam haver certa homogeneidade quanto à necessidade “de se inculcar valores cristãos nas práticas de ensino” (Ibidem, 352), além do estabelecimento de um padrão que determina o casamento heterossexual como requisito para o início da prática efetiva da sexualidade. As escolas públicas, por sua vez, tendem a enfatizar a ideia de “sexo seguro”, influenciadas por campanhas governamentais de controle de DSTs e de natalidade. De modo geral, a instituição escolar apresenta-se como um local de produção e veiculação de saberes tidos como verdadeiros sobre a sexualidade.

No artigo “Diversidade sexual e escola – Reflexões sobre os discursos dos profissionais da educação” (2011), Anna Luiza Oliveira desenvolve uma discussão sobre sexualidade e educação pautando-se pelos Estudos Culturais, pós-estruturalismo e teoria *queer*, em que analisa discursos registrados em três instâncias: a) documentos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretarias de Educação de Pernambuco e Recife, e instituições parceiras; b) entrevistas com representantes de tais Secretarias, de ONGs e instituições acadêmicas que promoveram formação sobre diversidade sexual para profissionais da educação; e c) entrevistas com docentes e gestores/as da rede pública de Recife, que participaram

de atividades de formação. A autora afirma o seu interesse em desnaturalizar discursos e contestar conhecimentos tidos como verdades, e destaca a noção de gênero desenvolvida pelos estudos *queer*, que seria uma construção temporal e espacial com base no corpo, o qual faz “gestos e movimentos estilizados e cotidianamente repetidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 2). Para ela, práticas discursivas reguladoras são responsáveis pela criação e sustentação de uma heteronormatividade.

Em relação à escola, entende-se que esse espaço tem se transformado ao longo do tempo, mostrando um caráter “de resistência e articulação de vozes antes silenciadas que, agora, são lentamente ouvidas e legitimadas” (Ibidem, p. 3). A SECADI é descrita como espaço discursivo de elaboração e gestão de políticas públicas, e seus relatórios demonstram uma posição contrária a práticas pedagógicas centradas na heteronormatividade e nas discussões exclusivas sobre saúde. No caso das Secretarias de Educação, não foi localizado nenhum projeto ou material sobre essas questões; apenas instituições parceiras promoveram ações sobre diversidade sexual. Nos órgãos oficiais de educação, embora não haja um discurso unificado sobre diversidade, há uma articulação de discursos com base nos pressupostos da educação inclusiva, dos direitos humanos e do reconhecimento de diferenças/identidades e orientação sexual na escola. Em se tratando das entrevistas com docentes e gestores/as, a autora tece apenas alguns comentários que mostram uma pluralidade de posicionamentos e discursos; não é feita uma análise discursiva aprofundada.

O trabalho “Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina” (2012), de Anderson Ferrari e Marcos de Almeida, tem bastante afinidade com o nosso. Seu embasamento se dá nas contribuições teórico-metodológicas de Foucault e Butler, e visa destacar os casos em que corpo, gênero e sexualidade se relacionam com as indisciplinas no contexto escolar, por meio da análise de registros feitos no Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora entre 2007 e 2009. Segundo os autores, é neste departamento que “escolas e familiares fazem o registro do que ocorreu de ‘estranho’, de ‘anormal’, de ‘fora do comum’, de ‘diferente’ nas escolas e buscam ações que visem ‘resolver o problema’” (FERRARI; ALMEIDA, 2012). A investigação foi ampla, mas no artigo é dado enfoque aos relatórios em que corpo, gênero e sexualidade aparecem como indisciplina, que é entendida como um acontecimento “porque foge do que é esperado para um comportamento nas escolas” (Ibidem).

O caso destacado faz referência a um episódio em que dois jovens – não mais alunos de determinada escola – pulam os muros da instituição, entram na sala de refeições e um deles tira as roupas e exhibe sua genitália para as pessoas ali presentes. O corpo é entendido, então, como

“denunciador de problemas, de delinquências, de desordem”, que materializa comportamentos como “agressividade” e “transtorno” (Ibidem). Em vez da vigilância e do autocontrole esperados, constatam-se o descontrole por parte do menino e, por conseguinte, a disciplina lentamente construída nos ambientes escolares. De acordo com os autores, “a verdade do menino também está inscrita no seu corpo e na sua sexualidade, o que foi capaz de classificá-lo como ‘agressivo’ e ‘visivelmente transtornado’” (Ibidem). A reflexão centra-se nos processos de construção de conhecimentos e verdades – como nos convida Foucault –, sobretudo os que se referem aos sujeitos considerados “normais” e “anormais” na instituição escolar.

Em “Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil” (2013), de Glauberto Quirino e João da Rocha, são apresentadas reflexões a partir da observação participante em atividades de uma escola de EF e EM na cidade de Juazeiro, Ceará, e de entrevistas semiestruturadas feitas com sete professores/as que tiveram suas aulas observadas. O estudo buscou descrever o trabalho de educação sexual feito, entendido por tais docentes como:

um processo de orientação, no qual ocorreria a preparação dos/as jovens para a relação sexual, prevenção das doenças sexualmente transmissíveis e gravidez, descrição da fisiologia e desenvolvimento corporal, e conhecimento das relações sociais que modulam os papéis de gênero e da orientação sexual. Esta deve ser iniciada no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, sendo as aulas de ciências o espaço privilegiado para se realizar tal orientação (QUIRINO; ROCHA, 2013, p. 680).

Entretanto, os discursos registrados nas entrevistas, segundo os autores, não corresponderam às atitudes observadas nas atividades. Contatou-se que, “mesmo sendo o assunto suscitado por parte dos/as estudantes, os/as professores/as se omitiram em realizar intervenção conceitual ou pedagógica” (Ibidem, p. 682). Foram presenciados usos do termo “viado” por estudantes/as para ofender colegas, além de comentários irônicos e depreciativos como “Ele terminou com o namorado”, “O namorado morreu”, “Ele é gay” (Ibidem, p. 684-685). Isso também apareceu entre docentes, como nas falas “É uma bichona” e “Ele é muito ‘afetado’”, em referência a estudantes. A homossexualidade apareceu com recorrência como categoria desviante do padrão; em relação às atitudes dos/as professores/as, verificou-se que elas variavam por meio de “brincadeiras, silenciamento e negação, referenciando a heterossexualidade normativa natural, sendo a causa apontada de ordem emocional/psicológica” (Ibidem, p. 692). Os autores encerram

destacando que vivemos sob um mito de democracia sexual, um dos responsáveis pela manutenção de desigualdades.

Por fim, os trabalhos comentados adiante seguem tanto o primeiro quanto o segundo critério.

O texto “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (2001), de Helena Altmann, é de grande contribuição para nós, uma vez que os PCN são também objeto de nosso estudo e Foucault é tido igualmente como referência teórica. A autora discorre sobre o dispositivo da sexualidade como tema transversal nos PCN, buscando identificar a concepção do tema ali presente e os possíveis efeitos dessa proposta no ambiente escolar, mas com foco na disciplina de Educação Física. Sob a perspectiva da governamentalidade, ela recorre a Foucault para defender que a sexualidade participa dos modos de regulação das populações, tornando-se um “negócio de Estado” (ALTMANN, 2001, p. 576). No documento oficial, a orientação sexual deve ter caráter informativo e a sexualidade é tida como um “dado da natureza”, “algo inerente, necessário e fonte de prazer na vida” (Ibidem, p. 580), sendo o corpo do indivíduo a sua matriz. Também há um destaque para a distinção entre meninos e meninas, sem que sejam feitas problematizações sobre esse binarismo de gênero, que os opõe declaradamente. Além disso, Altmann afirma que a publicação dos PCN colaborou para o aumento discursivo sobre a sexualidade na década de 1990 no Brasil, com um viés que prioriza a prevenção e a saúde de crianças e jovens.

A dissertação de Santana Célia Bordini, intitulada “Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba” (2009), apresenta uma investigação feita a partir da análise de documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – com foco na disciplina de Ciências – e de entrevistas com sete professoras de 7º ano do EF desta disciplina. Sob influência de Foucault, a pesquisa tem o objetivo de entender quais são as concepções de sexualidade correntes naquele contexto e como as práticas escolares podem determinar modos particulares de vivência e compreensão da sexualidade. Faz também um histórico da educação sexual como disciplina no Brasil, em currículos desde 1963 até 2005, considerando políticas públicas destinadas a adolescentes e com foco na saúde, as quais se apresentam como dispositivos políticos ou estratégias que correlacionam e fazem atuar práticas discursivas e não discursivas. A autora entende a escola como espaço para o exercício de uma vontade de verdade e para uma espécie de controle da sexualidade de crianças e adolescentes; o currículo, por sua vez, é tido como um conjunto de modos

de produção cultural que tem relação com a forma como o poder é empregado na construção e organização de saberes.

Por meio da pesquisa, a autora observou que, em geral, “a sexualidade assume o discurso que produz um corpo biológico natural” (BORDINI, 2009, p. 78), em que identidades e comportamentos se relacionam estritamente com questões fisiológicas e anatômicas. Constatou-se que, em quase todas as escolas da cidade, o tema da sexualidade é inserido por meio da disciplina de Ciências, quando se aborda o corpo e a reprodução humana, e que, para as professoras entrevistadas, é preciso ocupar um lugar do saber científico para falar sobre sexualidade; no caso do contexto escolar, tal lugar de autoridade é ocupado por professores/as de Ciências. Para a maioria delas, a heterossexualidade aparece como a norma, sendo natural e funcionando como referência universal. Cabe citar uma fala enunciada:

Com relação à sexualidade não tenho dificuldade. Eu falo! A parte médica, da anatomia, nomenclatura não tenho nenhuma dificuldade. Mas com relação ao homossexualismo, não! É muito polêmico. Não consigo tratar com normalidade (Ibidem, p. 98).

A sexualidade, assim, aparece ligada à heterossexualidade e “a homossexualidade se constitui em um problema para a escola na medida em que os sujeitos requisitam visibilidade e pertencimento social” (Ibidem, p. 99), analisa Bordini.

No trabalho “Percepções sobre a homofobia na escola – As dissonantes experiências sociais construídas por professores” (2011), Liane Rizzato apresenta uma discussão a respeito das percepções de quatro professores de EF e EM da rede estadual de São Paulo, sobre homofobia no contexto escolar, relacionando-as ao padrão de masculinidade hegemônico. Destaca que a cultura escolar promove vivências e representações sexuais e de gênero específicas, às quais crianças e adolescentes têm acesso diariamente, e que a compreensão da sexualidade está vinculada a crenças morais. A autora, com base em autores/as como Foucault, Butler e Weeks, percebe a sociedade como um conjunto complexo de relações imbricadas em redes de poder.

Quanto aos professores entrevistados, todos haviam participado do curso de formação continuada “Convivendo com a diversidade sexual na escola”, em 2007, oferecido por ONGs e financiado pelo MEC. Com diferentes idades e experiências docentes, eles demonstraram percepções dissonantes sobre a existência de homofobia na escola. Dois afirmaram não enxergar discriminação, vinculando homofobia apenas a agressões físicas e ofensas; outros dois

reconheceram a existência de práticas homofóbicas, mas apenas um deles – que é homossexual – ressaltou o silenciamento por parte da escola como um dos grandes mecanismos de controle da sexualidade e da identidade de gênero. Uma fala de um deles exemplifica bem isso: “Existem aqueles (homossexuais) que mantêm certa ética [...]. Isso eu acho válido, acho perfeito [...]. Se a pessoa não pediu para ser tudo bem, mas ela tem que se comportar de determinada forma para que isso não seja exagerado e não seja aparente demais, não agrida” (RIZZATO, 2011, p. 10).

A autora, por meio das falas registradas, observou “o exercício da reiteração da heterossexualidade realizado pela escola, em um processo que naturaliza a heterossexualidade e silencia a homossexualidade” (Ibidem), além de reproduzir uma ideia normatizada de masculinidade, que se estrutura a partir do distanciamento da feminilidade. O professor homossexual relatou a necessidade de ter de fingir sua orientação sexual por medo da reação dos/as estudantes: “a todo momento testam a sexualidade do professor, os meninos e as meninas. [...] ‘Professor, você é casado?’ [...] ‘A sua namorada é bonita?’ [...] ‘Ah professor... acho que você é gay, hein?’” (Ibidem, p. 11). Para os outros professores, a homofobia assume um caráter de brincadeira e estaria vinculada a comportamentos pessoais, e não a um mecanismo social.

No artigo “As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar” (2013), Ileana Wenz, Marco Paulo Stigger e Dagmar Meyer, sob influência de Foucault e dos Estudos Culturais e de Gênero, relatam um estudo em que observaram como são atribuídos significados de gênero no recreio, em uma escola pública de Porto Alegre. Por meio da observação de brincadeiras nos intervalos e em outros momentos, durante um ano, e também de entrevistas com 58 crianças de EF, buscou-se investigar a construção de possíveis divisões por gênero nesses espaços. A pergunta central foi: “Quais são os significados sociais atribuídos ao corpo e ao gênero nas práticas corporais que permeiam o recreio?” (WENWTZ; STIGGER; MEYER, 2013, p. 118), a partir da qual outras questões foram elaboradas. Os/as autores/as enfatizam as observações que fizeram em campo e relatam que, na maior parte das vezes, as meninas estavam de um lado e os meninos de outro; geralmente, eles jogando bola e elas pulando corda. Não se faz uma simplificação dessa divisão, mas se afirma que o recreio é “também um espaço de aprendizagem social, no qual as normas e as regras acerca de diferentes aspectos da cultura dos estudantes são apreendidas” (Ibidem, p. 119). Os esportes são dominados pelos meninos, enquanto as meninas se dedicam a outras brincadeiras, exemplificando um tipo de delimitação espacial e comportamental, que apresenta regras de

funcionamento. Segundo eles/as, “o gênero atravessa as próprias brincadeiras das crianças” (Ibidem, p. 123), contribuindo para a produção de imagens femininas e masculinas.

Um exemplo apresentado é o de João, um menino que gostava de brincadeiras consideradas femininas e nunca jogava futebol; ficava com as meninas e não tinha proximidade com os meninos. Por esses motivos, recebeu o apelido de “bicha” dos colegas e de crianças de outras séries, além de um estagiário que, em determinado momento, apontou: “Olha o jeito que ele caminha” (Ibidem, p. 124), ao tentar justificar o apelido. Esses comportamentos diante de João mostraram-se corriqueiros na escola. Outros termos constatados entre meninas foram “bichinhas”, “gays” e “boiolas” para se referirem a meninos que fugiam dos estereótipos de masculinidade. No caso de termos dirigidos a elas, destacou-se a referência a padrões estéticos; uma das alunas afirmou que colegas a chamam de “baranga”. Por meio da pesquisa, os/as autores/as defendem que existe uma ocupação por parte das crianças de acordo com o gênero, além da construção da heterossexualidade como a norma nas práticas escolares.

Para encerrar, a dissertação “Os enunciados sobre sexualidade que circulam no espaço escolar – Análise de um dispositivo” (2015), de Cristiane Lopes, pauta-se na perspectiva arquegenealógica de Foucault para fazer uma análise de enunciados de docentes e estudantes do Vale do Itajaí, Santa Catarina, e dos PCN, com o objetivo de entender quais concepções sobre esses temas circulam em tais instâncias. Na primeira parte do trabalho, a autora faz um histórico da produção de sexualidades, desde os gregos até a modernidade, apresentando a escola como uma das instituições responsáveis pelo modelamento de subjetividades, as quais são submetidas a formas de governo. Em relação aos PCN, destaca o propósito central em abordar e promover questões de saúde por meio de tópicos como prevenção, doenças, gravidez etc. O documento cita uma única vez o termo “homossexualidade”, localizando-a em um contexto de polêmicas – em temáticas como aborto, virgindade, pornografia e prostituição. Assim, na análise de Lopes, os enunciados registrados nesse documento produzem um efeito de verdade que associam sexualidade a riscos e perigos à saúde e ao bem-estar, caso não praticada de forma consciente.

No que se refere à análise dos enunciados, a autora utilizou-se apenas da primeira pergunta de um questionário maior – “Sexualidade é:” –, respondida por estudantes de EF e EM e por docentes que estavam presentes em sala durante a aplicação do questionário. Um dado apontado foi a recusa de muitos/as a participarem da pesquisa; apenas cerca de 25% responderam às questões. Para a etapa seguinte, de entrevistas, nenhum/a estudante de EF aceitou participar, bem como a

maioria dos/as docentes. No quadro das principais respostas, destacam-se algumas compreensões recorrentes em relação à sexualidade: “algo criado por Deus”, “Ele criou o homem e a mulher”, “relação sexual”, “ser heterossexual”, “homem com mulher”, “algo natural presente no organismo”, “o sexo que a pessoa nasce”, “modo de dar continuidade à geração”, “atividade sexual”, “ato de fazer sexo”, “reprodução” e “opção sexual de cada ser” (LOPES, 2015, p. 95- 96). Apesar de haver falas que se contrapõem, a autora afirma que prevalece a ideia de uma “sexualidade a-histórica, um universal ou um *a priori* natural ou transcendental, algo anterior ao próprio indivíduo e que determina sua existência” (Ibidem, p. 99), indicando a heterossexualidade como a referência de norma e os desvios a ela como distúrbios. Um dos professores, demonstrando incômodo sobre como trabalhar a questão da homossexualidade, defendeu que apenas os indivíduos que a vivem devem ser responsáveis por esse “problema”:

Eu não me sinto à vontade pra falar de homossexualidade, porque eu não tenho essa questão embutida no meu íntimo, né?! E a formação não existe, então É DIFÍCIL! Mas quem vivencia esses problemas, fica mais fácil de falar sobre o assunto. Então eu não me sinto à vontade! Mas toda a parte de sexologia, de reprodução, isso tudo a gente mostra e explica como funciona! A sexualidade é que eu não gosto de discutir até por causa da forma que eu fui criado! (Ibidem, p. 108).

Lopes conclui, diante do conjunto de enunciados analisados, que houve três tipos predominantes: aqueles que entendem a sexualidade como “determinada, seja pelo discurso religioso, seja pelo discurso médico e biológico”; os que a definem como uma “escolha”; e ainda aqueles que a veem como “prática”, ou ato de ter relações sexuais (Ibidem, p. 115-116). Encerra sua pesquisa com a reiteração da noção de sexualidade como um dispositivo que organiza as vidas.

Agora, para um entendimento sistemático da organização desta dissertação, apresentamos aqui a sua estrutura: 1) Introdução, em que foram explicitados tema, metodologia, campo de pesquisa, objetivos e levantamento de produções acadêmicas já existentes na área; 2) Considerações teóricas sobre o aspecto discursivo, parte em que serão aprofundadas questões teórico-metodológicas; 3) Sexualidade e gênero como uma questão para a escola, em que será feita uma aproximação dos temas com o campo escolar, contextualizando o trabalho desenvolvido e fornecendo dados para seu embasamento; 4) Verdade, parte em que tal conceito será definido de acordo com Foucault e relacionado com cenas dos episódios registrados no Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP; 5) Normalidade, em que tal conceito será definido

também de acordo com a perspectiva foucaultiana e igualmente relacionado com episódios registrados no Projeto; 6) Encerramento, parte conclusiva do trabalho; Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero, com a descrição dos 11 encontros dos quais participamos; Apêndice B – Levantamento acadêmico; Apêndice C – Trechos do Edital PNLD 2019; Anexo A – Temas levantados do 8º ano EF e 3º ano EM; Anexo B – Termo de consentimento livre e esclarecido.

## 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ASPECTO DISCURSIVO

“A linguagem é um dos principais centros de regulação social e uma das chaves (nem sempre bem ponderada) para a compreensão de como as sociedades se reproduzem e mudam”.  
(MECCIA, 2006, p. 40, tradução nossa)<sup>4</sup>

Não há discurso desligado do poder, tampouco linguagem desprovida de história. As categorias das quais nos utilizamos para discorrer academicamente e nos relacionar socialmente são polissêmicas e passíveis de ressignificações. Deparamo-nos, então, com desafios e limites da nomeação. Como elaborar teorias se os sistemas de classificação são, em si, arbitrários? Como fazer uso de teorias se elas são provisórias? Como falar de outras vidas usando as nossas próprias terminologias? Uma primeira tentativa de resposta talvez nos leve a desconfiar da noção de veracidade reivindicada a determinados discursos, de modo que passemos a não mais consumi-los como se fossem verdades absolutas, evidenciando sua estabilidade temporária e sua participação fundamental nas negociações e no estabelecimento de distinções sociais.

Em *La cuestión gay – Um enfoque sociológico*, o sociólogo argentino Ernesto Meccia, sob influência de Foucault, confere à linguagem papel determinante na forma como as sociedades se organizam. Não existe uma ordem prévia de um lado e categorias que a descrevem de outro. Ele entende o discurso como prática social, que se localiza em um contexto histórico e que produz consequências expressivas nos processos de regulação social. Quando pensamos na diferenciação que se faz entre pessoas heterossexuais e homossexuais, por exemplo, estamos nos remetendo a todo um conjunto de técnicas discursivas e não discursivas que as colocam em lugares sociais distintos. Unir determinados sujeitos em um grupo pelas suas supostas semelhanças implica diferenciá-los, por consequência, de outros grupos (MECCIA, 2006).

A essas categorizações são atribuídos valores e definidas regras, principalmente no que diz respeito ao funcionamento social. Que imagens podem ser visíveis? Quais expressões são aceitas em determinados locais públicos? Que tipos de subjetividade são desejáveis? Os limites e suas implicações materiais vão, então, ganhando forma; daí o interesse em questionarmos as categorias que se pretendem absolutas ou que almejam explicar o mundo de forma atemporal e universal.

---

<sup>4</sup> “El lenguaje es uno de los principales centros de la regulación social y una de las claves (no siempre bien ponderada) para comprender cómo es que las sociedades se reproducen y cambian”.

Como nos diz o historiador e sociólogo inglês Jeffrey Weeks, em *Sexuality and its discontents – Meanings, myths and modern sexualities*, há toda uma organização em torno da vida sexual, isto é, há um conjunto de especificidades e nomes que a torna inteligível, e através do qual uma consequente distribuição parcial de valores se torna realizável. Segundo ele,

entre as formas mais cruciais de mediação estão as categorias, os conceitos e as linguagens que organizam a vida sexual, que nos dizem o que é “bom” ou “mau”, “perverso” ou “saudável”, “normal” ou “anormal”, comportamento “apropriado” ou “inapropriado” (WEEKS, 1990, p. 7, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Sob essa perspectiva, os sujeitos – dotados de sexualidade e gênero – são produtos de um conjunto de práticas tanto discursivas quanto não discursivas. Por isso, pensar em poder significa considerar, inevitavelmente, os enunciados manifestos. A historiadora norte-americana Hanne Blank, no livro *The surprisingly short history of heterosexuality*, também defende que as palavras e as formas como as usamos são enraizadas em um tempo e espaço específicos. Exatamente por isso, a autora nos alerta a buscarmos identificar quem tem o poder de nomear e catalogar as coisas, a fim de entendermos suas motivações e os modos como os fazem (BLANK, 2012). Blank traça um panorama sobre a construção da heterossexualidade, defendendo que essa categoria passou a existir e circular somente a partir da segunda metade do século XIX. Assim, tanto a heterossexualidade quanto o sujeito heterossexual são criações de um momento e um local histórico e particular, são palavras e ideias desenvolvidas por pessoas.

Foucault, no volume I de sua *História da sexualidade*, de 1976, já havia apontado para a emergência da sexualidade como nova instância de verdade do sujeito. Ela não estaria relacionada diretamente à natureza ou à biologia; seria, pelo contrário, um dispositivo histórico do poder. O século XIX foi marcado não por uma proibição da sexualidade, mas por uma proliferação incessante de discursos sobre ela, que deu início a toda uma gestão da economia do prazer. Desse modo, segundo ele, “cumprir falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 2006a, p. 30-31). Assim, ele defende a ideia de regulação em detrimento da ideia de repressão. No

---

<sup>5</sup> “Amongst the most crucial forms of mediation are the categories, concepts and languages which organise sexual life, which tell us what is ‘good’ or ‘bad’, ‘evil’ or ‘healthy’, ‘normal’ or ‘abnormal’, ‘appropriate’ or ‘inappropriate’ behavior”.

desenvolvimento do que o filósofo chamou de *scientia sexualis* ocidental, o corpo foi inscrito socialmente em meio a discursos sobre sexualidade, produzindo saberes disciplinares e produtivos, legitimados por uma ciência que se ansiava reveladora de verdades. A proliferação desses discursos proporcionou a construção de um saber sobre o prazer:

Diz-se, frequentemente, que não fomos capazes de imaginar novos prazeres. Pelo menos, inventamos um outro prazer: o prazer da verdade do prazer, prazer de sabê-la, exibi-la, descobri-la, de fascinar-se ao vê-la, dizê-la, cativar e capturar os outros através dela, de confiá-la secretamente, desalojá-la por meio de astúcia; prazer específico do discurso verdadeiro sobre o prazer (Ibidem, p. 81).

Foucault aponta que de quatro diferentes campos do saber decorrem quatro tipos de sujeitos: da medicina, a mulher histérica (ou a histerização do corpo da mulher); da pedagogia, a criança masturbadora (ou a pedagogização do sexo da criança); da demografia, o casal malthusiano (ou a socialização das condutas voltadas à procriação); da justiça penal, o adulto perverso (ou a psiquiatrização do prazer perverso). Estabelecem-se, desse modo, quatro conjuntos estratégicos, também tidos como tecnologias da sexualidade, que produzem poderes e saberes sobre o sexo (Ibidem, p. 89). Na *Microfísica do poder*, de 1979, o autor segue nessa linha, argumentando que, por meio de todo um aparato de disciplinas militares e escolares, isto é, de um poder sobre o corpo, é que foi possível um saber sobre ele, um saber fisiológico. “O poder, longe de impedir o saber, o produz” (FOUCAULT, 2010a, p.147-149). Com o passar do tempo, notou-se que para controlar o corpo – e especialmente a sexualidade – não era mais imprescindível a rigidez de antes. Outras formas, ferramentas e táticas foram sendo desenvolvidas, descentralizando o poder do aparelho do Estado. A confissão, por exemplo, tornou-se elemento-chave nesse processo, tanto para os sujeitos quanto para as instituições (por meio de práticas, programas ou projetos institucionais), e em diferentes níveis de acordo com o contexto em que se dá. Uma vez que as coisas emergem a partir de suas classificações, a enunciação em forma de confissão possibilita aos sujeitos uma noção de identidade – com passado, presente e futuro –, aliada a uma descoberta do seu próprio “eu” no campo da sexualidade, à qual se refere Foucault quando discorre sobre o prazer no saber, sobre a produção de um saber verdadeiro sobre si mesmo.

A perspectiva de análise do discurso proposta por Foucault considera o discurso não como uma livre representação ou expressão do pensamento, mas como uma prática ordenada que segue um conjunto de regras; um acontecimento, portanto. Não se trata de uma análise puramente

linguística. As principais características destacadas por ele são: importa saber quem, de que forma e onde o discurso foi realizado, e não apenas o seu conteúdo ou as palavras utilizadas; nem todo discurso conta a depender da circunstância – muitos são reiterados a todo o momento enquanto outros nem chegam a ser formulados; e a distinção feita entre discursos verdadeiros e falsos, isto é, a prevalência daqueles tidos como verdadeiros por meio de procedimentos de exclusão daqueles considerados falsos (FOUCAULT, 2000). Apesar de não serem “em si nem verdadeiros nem falsos” (Idem, 2010a, p. 7), por meio de uma análise discursiva é possível identificar o que se tem como verdadeiro ou falso em determinado contexto, que conceitos são esses, como são manejados, a que se referem, quais pessoas são autorizadas a defini-los e a colocá-los em prática, e como eles estão relacionados a modos específicos de regulação social. Logo, um enunciado existe em relação a outro, nunca isoladamente ou fora de regras: “ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências” (FOUCAULT, 2000, p. 114).

De volta à *História da sexualidade*, quando trata da *scientia sexualis*, Foucault fala também sobre outros artifícios que foram concebidos a fim de preservar uma compreensão binária relativa ao sexo, como a ideia de família burguesa, anunciada como a unidade de uma ordem social complexa. Foi no final do século XIX que se definiu cientificamente a homossexualidade e o sujeito homossexual – mesmo período histórico de invenção da heterossexualidade e do sujeito heterossexual, como reforça Blank –, por meio de dispositivos espalhados na sociedade, como o casamento, o estabelecimento de disciplinas e áreas do saber, a divisão dos espaços sociais com base na oposição de gênero masculino *versus* feminino, entre outros. Vista como patologia, transtorno e disfunção, a homossexualidade foi nomeada e inserida em manuais médicos, o que ajudou a consolidar os limites já esboçados entre normalidade e anormalidade.

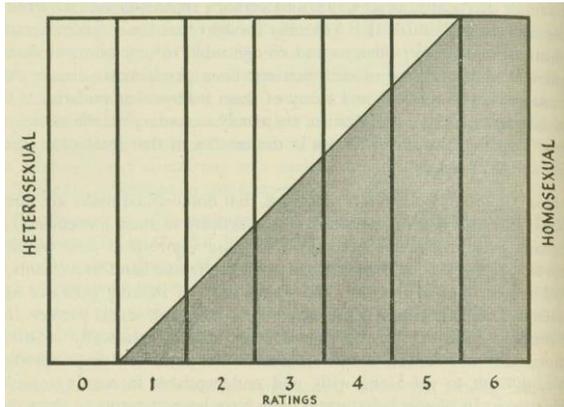
Em 1886, por exemplo, o psiquiatra alemão Richard von Krafft-Ebing publicou uma lista de cerca de 200 anomalias sexuais, dentre as quais estava a homossexualidade, em seu livro *Psychopathia Sexualis*. A Organização Mundial da Saúde (OMS) manteve-a em sua classificação internacional de doenças de 1977 a 1990. A Associação Americana de Psiquiatria inseriu-a em sua lista de transtornos mentais no início de 1950, retirando-a em 1973, dois anos antes da Associação Americana de Psicologia adotar a mesma atitude. No Brasil, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) deixou de considerá-la doença em 1985. Desde então, entretanto, houve tentativas de reiterá-

la como doença por parte de profissionais da área. Em dezembro de 2017, um juiz do Distrito Federal autorizou que tais profissionais possam oferecer tratamentos de “reversão sexual” – também chamados de “cura gay” – a pacientes que os/as procurem voluntariamente, inibindo que o CFP puna essas ações. A autorização abre precedentes para outras atuações no sentido de tratar a homossexualidade como anomalia, doença a ser curada (GARCIA, 2017, n.p.).

Foucault mostra-nos que o governo não se dá apenas no âmbito das leis e dos contratos, mas também por meio de normas e classificações, configurando um conjunto plural de técnicas de regulação. O empenho em nomear sujeitos e comportamentos possibilitou o surgimento de uma taxonomia tida como científica, que legitimou e tornou a heterossexualidade uma normalidade física e psicológica, já que a definição de um sexo doente implicava a definição de um sexo entendido como saudável. Referindo-se ao trabalho da socióloga inglesa Mary McIntosh sobre a existência de rótulos que constroem comportamentos, o antropólogo naturalizado brasileiro Peter Fry anuncia, em *Para inglês ver*, que “as taxonomias são profecias que se cumprem. Postula-se, por exemplo, a existência de um tipo natural, o homossexual com sua essência, especificidade, e ele logo passa a existir” (FRY, 1982, p. 8), como alvo de investigações. Utilizar categorias das áreas médica e científica, assim, pode determinar o modo como compreendemos e organizamos a nossa vida.

No final da década de 1940, o biólogo norte-americano Alfred Kinsey organizou uma série de estudos sobre o comportamento humano em relação a práticas sexuais. Ele é considerado um dos fundadores da área da Sexologia, bem como do Instituto de Pesquisas do Sexo da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos (1947), hoje chamado Instituto Kinsey para Pesquisa sobre Sexo, Gênero e Reprodução. Centenas de pessoas foram entrevistadas e os resultados possibilitaram a criação da Escala Kinsey (ver figura 1), que mostra uma variação gradual entre as extremidades “heterossexual” e “homossexual”. Defende-se que comportamentos, pensamentos e sentimentos em relação a pessoas do mesmo sexo ou do sexo oposto nem sempre são consistentes ao longo do tempo. Então, em vez de enquadrar as pessoas em três categorias (heterossexual, homossexual ou bissexual), propôs-se uma escala de sete pontos: de 0 a 6, com uma categoria adicional X.

Figura 1 – Escala Kinsey



Fonte: KINSEY (1948)

Na legenda da escala, consta a seguinte descrição:

- 0 – exclusivamente heterossexual
- 1 – predominantemente heterossexual, apenas incidentalmente homossexual
- 2 – predominantemente heterossexual, mas mais do que incidentalmente homossexual
- 3 – igualmente metade heterossexual e metade homossexual
- 4 – predominantemente homossexual, mas mais do que incidentalmente heterossexual
- 5 – predominantemente homossexual, apenas incidentalmente heterossexual
- 6 – exclusivamente homossexual
- X – nenhum contato ou reação sócio-sexual

Propõe-se o questionamento das polaridades, a fim de tirar a fixidez das experiências sexuais e defender a ideia de variação natural. Segundo a pesquisa, as pessoas podem ter determinadas práticas e, logo depois, interrompê-las. Os caminhos são intercambiáveis, há possibilidade de passagens entre os pontos da escala. É preciso reconhecer a importância na época dessa mudança de perspectiva; a classificação proposta gerou impacto social e acadêmico, tornando-se ponto de referência para diversos outros estudos. No entanto, o trabalho tem sido alvo de críticas desde sua publicação, sobretudo por questões metodológicas. Uma delas diz respeito ao uso de categorias prontas com as quais o estudo opera, como se elas fossem a-históricas e universais; outra, à aplicação da escala, já que seria impraticável localizar aspectos tão subjetivos dos indivíduos em um sistema assim.

Reiterando, Foucault propõe um tipo de análise que não pretende desvendar verdades por trás de discursos manifestos, mas sim exercitar a observação e a crítica das suas condições de emergência, bem como dos saberes e poderes relacionados a eles. Sugere que o objeto de reflexão

deixe de ser a hipotética validade ou veracidade dos enunciados e passe a ser a sua constituição no interior de uma série de discursos. Em entrevista concedida em 1982, o autor explica que, à época, tentava fazer uma “arqueologia dos discursos sobre sexualidade”, inaugurando uma perspectiva de estudos sobre a relação entre o que é permitido ou não fazer e o que é permitido ou não dizer a respeito das condutas sexuais. Para investigar sobre o estatuto de verdade conferido à sexualidade, parte-se da ideia de que a verdade se reduz a um dizer verdadeiro, isto é, a um modo de falar conforme o que é admitido como verdadeiro em determinada época e sociedade (VEYNE, 2011). Ela tem história e é artificial, uma vez que é produto da realização humana; por consequência, é mais produzida do que descoberta. Nas palavras de Foucault, “a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2007, p. 12). Por isso, ela só pode prevalecer por meio de procedimentos de exclusão dos discursos que não são considerados verdadeiros.

Quanto aos desafios e limites da nomeação, podemos citar três termos usuais tanto academicamente quanto socialmente, que exemplificam essa complexidade: “orientação sexual”, “homofobia” e “LGBT”. Embora tenham tido grande importância nas disputas conduzidas por movimentos sociais e, ainda, tenham contribuído no desenvolvimento de estudos acadêmicos, esses termos merecem ser vistos criticamente. De acordo com Blank, “temos usado um conjunto muito limitado de ideias e terminologias do século XIX para falar sobre um panorama do século XXI, decididamente mais amplo, da biologia, medicina, direito, teoria social e comportamento humano” (BLANK, 2012, p. XIII-XIV, tradução nossa)<sup>6</sup>. Assim, lança-nos a seguinte pergunta: é possível uma pessoa chamada intersexual – nascida com órgãos lidos como femininos e masculinos – ter “orientação sexual”<sup>7</sup> como a conhecemos? Podemos pensar também em alguém que seja parceiro/a de uma pessoa que se identifica como não binária ou de uma travesti. Essa categoria seria útil nesses casos? A autora alega que esses pressupostos não são meras percepções inocentes, pois são responsáveis por moldar comportamentos e pensamentos. Classificações como “heterossexual”, “homossexual” e “bissexual” se baseiam no pressuposto de que existem exclusivamente dois sexos

---

<sup>6</sup> “*We are still using a very limited nineteenth-century set of ideas and terminology to talk about a decidedly more expansive twenty-first-century landscape of biology, medicine, law, social theory, and human behavior*”.

<sup>7</sup> A expressão, bastante usada por movimentos sociais, faz referência à direção em que o desejo de uma pessoa é orientado – se em relação a homens ou mulheres –, e contribui para a consolidação das noções de heterossexualidade (desejo pelo gênero oposto), homossexualidade (desejo pelo mesmo gênero) e bissexualidade (desejo por ambos).

biológicos distintos – desconsiderando as pessoas chamadas intersexuais, que comportam os dois –, a partir dos quais constroem-se gêneros correspondentes e coerentes.

No texto “*Beyond ‘homophobia’ – Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century*”, o professor norte-americano Gregory Herek trata do termo “homofobia” desde o início de seu uso nos Estados Unidos, no final de 1960, destacando-o como uma categoria em disputa e não como a representação natural de um fato. A partir daquela década, o termo foi bastante útil, uma vez que chamou a atenção da sociedade para o problema do estigma e do preconceito anti-homossexual, além de se firmar como uma ferramenta para ativistas. No entanto, Herek nos mostra que a palavra e seus significados apresentam algumas limitações que merecem ser ponderadas, como o fato de significar um medo (fobia) em relação a homossexuais; segundo ele, o que caracteriza atitudes e crimes de ódio contra homossexuais são raiva e desgosto, não exatamente medo. Aponta também para o entendimento que se tem da homofobia como patologia, como se fosse um fenômeno individual desligado da cultura, e destaca a sua relação com o androcentrismo, uma vez que as teorizações sobre homofobia acabaram focando em atitudes contra homens homossexuais, deixando de lado aquelas direcionadas a mulheres lésbicas – lesbofobia seria um termo mais pontual para tais casos. O autor recomenda que um novo vocabulário se desenvolva, de modo a abarcar os processos psicológicos, sociais e culturais que estão na base dessas opressões (HEREK, 2004). Para Foucault, também, “um combate não pode se perpetuar sempre nos mesmos termos, caso contrário ele se esteriliza, se imobiliza, sucumbe a armadilhas. Logo, uma mudança de frente de batalha. E, conseqüentemente, uma mudança de vocabulário” (FOUCAULT, 2015, p. 7).

Isso não implica uma renúncia à produção de saberes ou às realizações do campo das ciências, mas uma percepção atenta e crítica sobre o discurso e tudo o que se liga a ele, como suas delimitações e condições de surgimento e uso. O que Foucault sugere é que tomemos três decisões às quais nosso pensamento tende a resistir: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (Idem, 2000, p. 51).

Um terceiro exemplo é o da sigla LGBT, definida em 2008 na 1ª Conferência Nacional chamada GLBT na época, realizada em Brasília. A mudança pretendia dar destaque às mulheres lésbicas, devido a uma contestação interna no próprio movimento, na tentativa de empoderar lugares de fala que eram negligenciados. Há diversas controvérsias sobre a sigla e muitas pessoas

a consideram problemática, já que, embora pretenda abarcar várias identidades e orientações reivindicadas, ao mesmo tempo exclui inevitavelmente outras, além de geralmente ser utilizada para afirmar a existência de identidades fixas.

Esses são apenas alguns termos significativos de como o discurso se constitui como campo de disputa, e não como simples representação do mundo. A categoria “cisgênero”, criada para se diferenciar de “transgênero” e incorporada na metade de 2015 ao *Dicionário Oxford de Língua Inglesa*, pode ser citada também como um caso mais atual. Enquanto “transgênero” se refere a uma pessoa cuja identidade de gênero não corresponde à leitura que socialmente se faz sobre o genital com o qual ela nasce, “cisgênero” representaria um alinhamento entre essas duas coisas. Para setores dos movimentos LGBT, essa correspondência tida como natural pela sociedade precisa ser nomeada para que se dê visibilidade à sua condição de “constructo social”, assim como a transgeneridade. No entanto, há resistência por parte de outros setores e também de pesquisadores/as acadêmicos/as, que questionam e às vezes rejeitam esse termo por considerarem-no carregado de um potencial reducionista na descrição de subjetividades. Não cabe aqui uma pretensão ou tentativa de resolução desse conflito; ele é aludido para que se note a complexa rede de influências e efeitos sobre o mundo do discurso. Foucault sugeria, já em 1978, questionarmos sobre noções cristalizadas que, embora possam nos ter sido úteis de diversas formas e para diferentes fins, acabam carregando também certos perigos, como a própria noção de sexualidade:

porque, se ela nos permitiu lutar, também carrega consigo certo número de perigos. Há todo um psicologismo da sexualidade, todo um biologismo da sexualidade e, conseqüentemente, toda uma captura possível dessa sexualidade por médicos, por psicólogos, pelas instâncias da normalização (FOUCAULT, 2015, p. 5).

No Brasil, até este ano de 2018, as pessoas transexuais que pretendem realizar a cirurgia de redesignação sexual devem ter acima de 21 anos e são obrigadas a passar por um processo de, no mínimo, dois anos, o qual envolve avaliação e acompanhamento ambulatorial com equipe multiprofissional. Após adquirir o diagnóstico de transexualidade por meio do laudo psicológico/psiquiátrico favorável, que corresponde a uma disforia de gênero e a um transtorno mental, a pessoa está apta a passar pela redesignação. Para que ela tenha direito à cirurgia, é preciso primeiro que aceite a designação de doente mental.

Até 1997, essas cirurgias eram proibidas no país, sendo feitas de modo clandestino ou no exterior. Em 2008, o governo federal oficializou esse processo, implantando-o por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Atualmente, há cinco hospitais habilitados para a realização do processo transexualizador, nos estados de Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco. Em 2017, o Ministério da Saúde passou a oferecer mais quatro novos serviços de ambulatório (para pessoas acima de 18 anos) para procedimentos transexualizadores, como hormonioterapia e acompanhamento psicológico antes e depois da cirurgia, nos estados de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo. São, portanto, nove centros habilitados pelo SUS. Entre 2008 e 2016, foram realizados 349 procedimentos hospitalares e 13.863 ambulatoriais (LEAL, 2017, n.p.).

Na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) – uma espécie de convenção médica que define as doenças, suas características e seus códigos empregados internacionalmente por profissionais da saúde –, dentro do capítulo V “Transtornos mentais e comportamentais”, o item F64 “Transtornos da identidade sexual” apresenta algumas categorias, dentre as quais encontram-se “transexualismo”, “travestismo bivalente” e “transtorno de identidade sexual na infância”, e o item F65 “Transtornos da preferência sexual” apresenta, por exemplo, “fetichismo”, “travestismo fetichista”, “pedofilia” e “sodomasoquismo” (CID-10, 2008). Notam-se condutas sexuais e de gênero catalogadas como transtornos, o que confere prontamente a seus sujeitos o atributo de doentes, anormais. Além do mais, enquadram-se na mesma categoria de um crime, a pedofilia.

Para a filósofa norte-americana Judith Butler, no livro *Undoing gender*, publicado em 2004, “ser diagnosticado com desordem de identidade de gênero é ser considerado, de certa forma, doente, errado, fora da ordem, anormal, e sofrer certa estigmatização como consequência do diagnóstico dado” (BUTLER, 2004, p. 76, tradução nossa)<sup>8</sup>. A autora torna esse debate mais complexo ao trazer o conceito de autonomia. De acordo com ela, o diagnóstico tem o seu valor nos casos em que as pessoas o mantêm para alcançar certos objetivos, como a cirurgia, e assim realizar sua autonomia – ele teria valor porque facilitaria uma maneira economicamente viável de transição. Por outro lado, as pessoas que preferem não carregar tal diagnóstico o fazem a fim de não serem

---

<sup>8</sup> “To be diagnosed with gender identity disorder (GID) is to be found, in some way, to be ill, wrong, out of order, abnormal, and to suffer a certain stigmatization as a consequence of the diagnosis being given at all”.

consideradas ou tratadas de modo patológico, o que também permite a elas alcançar sua autonomia. Vemos aqui os limites reais da noção de autonomia. Para Butler, dessa forma, “autonomia é um modo socialmente condicionado de viver no mundo” (Ibidem, p. 77, tradução nossa)<sup>9</sup>. Podemos conferir às normas novos significados, reformulá-las em outras direções, interpretá-las de modos diferentes e, ainda, rearranjá-las de maneiras não usuais; mas, ainda assim, essas possibilidades serão limitadas.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) – um sistema classificatório criado pela Associação Americana de Psiquiatria que indica como deve ser feito o diagnóstico nos casos de transtornos mentais – deixou de categorizar a transexualidade como transtorno em sua versão de 2013. No entanto, passou a usar “disforia de gênero” para se referir às ocorrências em que se observa uma incongruência entre o gênero e o sexo de nascimento da pessoa (DSM-V, 2014), mantendo uma compreensão patologizante semelhante àquela presente na versão anterior. Desde 2009, o movimento internacional pela despatologização das identidades trans, chamado *Stop Trans Pathologization*, tem ampliado a sua atuação no mundo. Em outubro de 2017, a campanha contava com o envolvimento de mais de 400 grupos da África, América Latina, América do Norte, Ásia, Europa e Oceania, em busca de ações como a “retirada da menção de sexo dos documentos oficiais [...]; abolição dos tratamentos de normalização binária<sup>10</sup> para pessoas intersexo [...]; livre acesso aos tratamentos hormonais e às cirurgias (sem a tutela psiquiátrica)” (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 573).

Não desqualificamos as ciências médicas nem deslegitimamos prudências consideradas necessárias em casos como a transexualidade, mas apresentamos um fato em que as relações entre saber e poder se tornam evidentes, de modo que seria muito difícil tentar localizar ou estabelecer os limites entre eles. Um sistema normativo seria capaz de dar conta do conjunto de subjetividades existentes? A figura da brasileira Indianara Siqueira, por exemplo, mostra a possibilidade de um “entre-lugar” e coloca em xeque a justiça e suas leis, problematizando o modo de governar baseado na divisão binária de sexo e gênero. Ela foi autuada em 2012 durante a Marcha das Vadias, no Rio de Janeiro, por andar com os seios à mostra, o que seria enquadrado no crime de ultraje público ao pudor. Ao argumentar que, pela lei, ela seria um homem – uma vez que seus documentos assim a

---

<sup>9</sup> “Autonomy is a socially conditioned way of living in the world”.

<sup>10</sup> Normalização binária refere-se à intervenção médica realizada logo cedo em pessoas identificadas como intersexuais, para que sejam encaixadas em um sexo único.

definem –, afirmou que poderia andar sem camiseta pelas ruas. Recusou-se a assinar o boletim de ocorrência e teve prisão decretada por desacato. Na delegacia, foi liberada após pagamento de fiança e o processo foi arquivado posteriormente em razão da ausência do policial que a autuou.

O corpo e a existência de Indianara desafiam normas, subvertendo a chamada matriz de inteligibilidade, que pressupõe uma correspondência determinada entre sexo, gênero e desejo (BUTLER, 2015). Não se trata exclusivamente de ultraje ao pudor, como foi justificado, mas de uma desestabilização das expectativas a partir das quais leis foram criadas e estabelecidas socialmente. A justiça, por vezes, depara-se com impasses; as soluções para um caso como esse ainda não foram prescritas em termos de governo, e parece haver uma espécie de desinteresse, uma vez que seriam abertos precedentes importantes. Se Indianara fosse condenada, o governo a teria reconhecido legalmente como mulher, o que anularia a relevância do dado referente a seu sexo biológico em documentos pessoais; se a reconhecesse declaradamente como homem, estaria concedendo a ela o direito de caminhar pelas ruas sem camiseta, o que comprovaria uma disparidade entre os direitos de homens e mulheres na sociedade.

Foucault, no capítulo final do primeiro volume da *História da sexualidade*, trata de como o poder sobre a vida se desenvolveu a partir do século XVII, por meio de um biopoder que incide sobre o corpo-máquina e o corpo-espécie, isto é, o corpo do indivíduo na perspectiva do detalhe e o corpo da população na perspectiva macro. Assim, a vida se torna objeto político e o sexo, um grande “foco de disputa política”, isso porque o “sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie (FOUCAULT, 2006a, p. 158-159). Na terceira parte de *Vigiar e punir*, de 1975, intitulada “Disciplina”, o autor discorre sobre o surgimento da preocupação com a natalidade e a saúde da população no século XVIII, apontando para o desenvolvimento de um crescente saber demográfico que visasse à intervenção estatal (Idem, 2002). Em se tratando do indivíduo em si, criaram-se normas relativas ao uso do corpo e, logo, a um conjunto de práticas e arranjos sociais – aspecto que Foucault chamou de disciplina. E, em relação ao controle da população como um todo, desenvolveu-se uma série de ações governamentais que, ao mesmo tempo, baseavam-se em estatísticas sobre a espécie e também as produziam – o que ele chamou de biopolítica. O poder do Estado seria tão forte justamente por ser, ao mesmo tempo, individualizante e totalizador, apresentando uma “combinação tão astuciosa de duas técnicas” (Idem, 2010b, p. 279).

O biopoder atua de modo positivo sobre a vida, “busca administrar e aumentar suas forças, para distribuí-las em um campo de valor e utilidade” (CASTRO, 2015, p. 103). Nesse sentido,

reiterando, a sexualidade assume importância por se situar no cruzamento entre a disciplina e a biopolítica. Desenvolveu-se toda uma gestão coercitiva, que coloca o sexo como ponto fictício central pelo qual todas as pessoas devem passar para “ter acesso à sua própria inteligibilidade [...], à totalidade de seu corpo [...], à sua identidade” (Ibidem, p. 169-170). Para Foucault, a noção de sexo é criação do dispositivo da sexualidade e elemento necessário para o seu funcionamento.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento do Estado moderno ocidental, no texto “O sujeito e o poder”, de 1982, ele discute o conceito de poder pastoral – um tipo de tecnologia originada em instituições cristãs que, embora tenha perdido sua eficácia, não desapareceu, apenas “se ampliou e se multiplicou fora da instituição eclesiástica” (FOUCAULT, 2010b, p. 280). É importante aludirmos a essa tecnologia, uma vez que está ligada à produção da verdade do indivíduo por meio da ideia de salvação. Butler também aborda esse conceito, destacando o deslocamento ocorrido do foco religioso para a sociedade civil, isto é, a sua difusão no campo do governo das populações em diferentes áreas. Para ela,

poder pastoral é aquela forma de poder por meio da qual a administração da alma opera. O objetivo de realmente conhecer a alma através da boa consciência e da salvação é poderoso, e apenas os indivíduos bem treinados estão em posição de alcançá-lo. Ao aceitar o conhecimento sobre si próprios que lhes é oferecido, aqueles cujas almas são administradas desse modo acabam por aceitar que o pastor tem um discurso de verdade autoritário sobre quem eles são, e acabam por falar sobre si próprios através desse mesmo discurso de verdade (BUTLER, 2004, p. 62, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Se, antes, o pastor era a figura detentora de um discurso de verdade sobre as pessoas, o Estado passou a ser “a matriz moderna de individualização ou uma nova forma de poder pastoral” (FOUCAULT, 2010b, p. 281). Entende-se o poder como relação entre parceiros, e não alguns indivíduos exercendo poder sobre outros. Ainda, a palavra salvação assume diversos significados para além do religioso, como saúde, bem-estar, segurança e outros objetivos “mundanos” que surgiram. Foucault propõe a ideia de que governar, nesse sentido, seja “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (Ibidem, p. 288), a partir da qual explica o termo conduta, escolhido por ele para caracterizar as relações de poder:

---

<sup>11</sup> “*Pastoral power is thus that form of power by which the administration of the soul takes place. The claim to really know the soul toward good conscience and salvation is a powerful one, and only certain well-trained individuals are in a position to make it. By accepting the knowledge about themselves that is offered, those whose souls are administered in this way come to accept that the pastor has an authoritative discourse of truth about who they are, and come to speak about themselves through the same discourse of truth*”.

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar em um campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” (Ibidem).

Definir o exercício do poder dessa forma implica considerar um elemento essencial: a liberdade. Ele ressalta que o poder só pode ser exercido sobre sujeitos tidos como livres, isto é, sujeitos (individuais ou coletivos) que “têm diante de si um campo de possibilidades” de ação (Ibidem, p. 289). Logo, a autoridade não se exerce mais de modos rígidos e impositivos.

Entramos aqui em um conceito nuclear para a perspectiva adotada nesta pesquisa: o conceito de governamentalidade proposto por Foucault. No texto publicado em 1978, “A governamentalidade”, o autor cria um panorama histórico para propor sua reflexão sobre governo, o qual teria sido conduzido pelo surgimento do problema específico da população no século XVI. De acordo com ele, naquele período, coloca-se o “problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com que método etc. Problemática geral do governo em geral” (FOUCAULT, 2010a, p. 278). Inicia-se o desenvolvimento do que ele chamou de “Ciência do Estado”, com um conjunto amplo de análises e saberes que têm como objeto privilegiado a população (Ibidem, p. 285).

O autor retoma *O príncipe*, de Nicolau Maquiavel, publicado em 1532, para exemplificar a concepção de governo em voga, que teria foco central no principado, buscando mantê-lo, reforçá-lo e protegê-lo, diferente da noção de arte de governar que se desenrola a partir de então. Alude também a La Mothe Le Vayer que, no século XVII, delineou três tipos de governo: de si mesmo (moral), da família (economia) e do Estado (política), propondo que haveria uma continuidade ascendente ou descendente entre eles. No primeiro caso, para governar o Estado, seria necessário governar a si mesmo, família, bens e patrimônios; no segundo, no Estado bem governado, os pais saberiam governar suas famílias, bens e patrimônios (Ibidem, p. 280). Foucault mostra que houve uma mudança relevante de perspectiva, com ênfase no século XVIII, a qual alterou o conjunto de modos e técnicas de controle de si e da população. Com o passar do tempo, estabeleceu-se que o governo teria finalidades específicas, e que governar seria “governar coisas” (Ibidem, p. 283), não se tratando exatamente de impor leis, mas de “utilizar mais táticas do que leis, ou utilizar ao

máximo as leis como táticas” (Ibidem, p. 284). A família deixou de ser um modelo de governo e passou a fazer parte do conceito maior de população, tornando-se um instrumento primordial. A partir da segunda metade do século XVIII, uma série de técnicas e campanhas para agir sobre a população ganhou espaço, deixando claro que os saberes de governo se tornariam indissociáveis dos saberes sobre a população, considerada tanto globalmente como em profundidade e no detalhe (Ibidem, p. 291). A era da governamentalidade – que permanece até hoje – teve início.

Em seus estudos, Foucault reflete especialmente sobre o governo como modalidade de poder possibilitado por um conjunto de “instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas” que tem como alvo a população; a economia política como forma de saber; e os dispositivos de segurança como instrumentos (Ibidem, p. 292). Para ele, houve um processo “através do qual o Estado de justiça da Idade Média [...] foi pouco a pouco governamentalizado” (Ibidem); o mais importante, para a modernidade, não foi a estatização da sociedade, mas a governamentalização do Estado. Vale pontuar que o termo governamentalidade vem do francês *gouvernementalité*, que não existe nos principais dicionários de língua francesa, de acordo com Alfredo Veiga-Neto. Ele argumenta em favor dessa tradução para o português, em detrimento de “governabilidade”, por se referir à “qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental”, e não a uma “qualidade daquele ou daquilo que se pode governar ou que se deixa governar, que é dócil, que é obediente” (VEIGA-NETO, 2002, p. 20-30). Lembrando, é na liberdade de cada indivíduo que a governamentalidade se assenta. Assim, os diferentes interesses que surgem a partir das liberdades individuais devem ser governados e regulados de forma que a própria liberdade e a segurança de todos sejam garantidas. A modernidade se tornaria marcada pelo “permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autônomos nas suas escolhas” (AQUINO; REGO, 2014, p. 76).

No texto “O olhar do psicólogo”<sup>12</sup>, de 1990, o professor inglês Nikolas Rose segue a perspectiva foucaultiana para discorrer sobre o governo como “conduta da conduta”. Ele enfatiza três níveis: não se trata apenas do governo do Estado, mas de todas as pessoas governando e conduzindo as condutas de outras pessoas; o governo de si mesmo, ou o autogoverno; e a própria pessoa refletindo sobre a relação de que é governada e governa ao mesmo tempo. Apresenta ainda

---

<sup>12</sup> Texto traduzido para o português por Ana Laura Godinho Lima, não publicado. Título original: “*The gaze of the psychologist*”, parte do livro *Governing the soul* (1990), de Nikolas Rose.

duas condições para que o governo seja possível: que a população seja estudada e que os conhecimentos produzidos sejam “facilmente legíveis, transportáveis, comparáveis, quantificáveis, mensuráveis, visuais”, isto é, que “a ciência possa ser representada visualmente”. Com isso, cria-se a noção de que as decisões de governo sempre se baseiam em “verdades científicas” (ROSE, 1990).

Além do mais, para Foucault, a governamentalidade refere-se a uma administração que visa necessariamente alcançar determinados objetivos, por meio de racionalidades políticas e tecnologias humanas. No livro *Inventando nossos selves*, de 1998, Rose prossegue nessa linha e apresenta uma análise extensa da história da psicologia, reiterando que o governo depende do saber, especialmente o saber positivo daquele a ser governado. Ele vincula a psicologia à história do governo, defendendo que nos últimos três séculos a administração dos indivíduos ganhou coloração psicológica, que o governo passou a ser cada vez mais psicologizado e que o saber sobre a subjetividade se tornou fundamental para o exercício do poder. Dessa forma, evidencia que nossa relação com nós mesmos não é ontológica, e sim histórica; daí a proposta de observarmos e localizarmos a subjetivação em meio a um complexo de aparatos, práticas e técnicas dentro dos quais somos produzidos (Idem, 2011).

O cuidado de si, como nos diz Foucault, localiza-se justamente nessa relação de forças entre o indivíduo e os outros, na “efetivação das contracondutas, no sentido de não ser governado de uma determinada maneira, a partir de certos métodos, e em nome de agentes determinados”, como num jogo estratégico entre liberdades, de modo que a governamentalidade possibilitou entender o cuidado ético de si como inseparável do cuidado político dos outros (CANDIOTTO, 2010, p. 162-172). Para o governo, a pergunta-chave que se formou nesse cenário foi “De que forma governar indivíduos livres que exerçam um tipo apropriado de liberdade?”. E, para os indivíduos com posicionamento crítico diante disso, “Como não ser governado?”. Para o segundo caso, Foucault apontou uma alternativa: “paradoxalmente, o cuidado de si, como princípio de inquietude, acarreta um descuidar-se do eu normalizado” (Idem, p. 163). Para isso, seria necessário identificar que normas são essas em circulação, como são constituídas e como nos constituem como indivíduos, bem como atentar para a dimensão discursiva que acaba por delimitar o conjunto possível de ações sobre os corpos – os nossos e os dos outros.

Voltemos agora ao tema específico da sexualidade. Butler defende que o sexo é “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, [...] é um construto ideal que é

forçosamente materializado através do tempo” (BUTLER, 2010, p. 153-154). Portanto, o gênero não é mero construto cultural imposto sobre a superfície do corpo, da matéria; a relação entre natureza e cultura passa a ser questionada, de modo que a própria noção de sexo como algo anterior ao gênero é tida também como uma produção (Ibidem, p. 156-158). A ideia de matriz heterossexual proposta designa uma “grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados” (Idem, 2003, p. 216), complexificando a compreensão desses conceitos que comumente são colocados em locais separados, como se não exercessem influência uns sobre os outros, e cujos significados são muitas vezes tidos como universais.

Em *Problemas de gênero*, de 1990, Butler recusa a ideia de estabilidade de gênero, reforçando sua crítica à divisão entre sexo e gênero. De acordo com ela, não há um gênero que decorre do sexo, seria o contrário; isto é, imaginamos que haja um sexo a partir do que construímos como gênero. Aponta então para uma armadilha do construcionismo, segundo o qual haveria a natureza (sexo) e algo fora dela, cultural, sobre o qual se constroem coisas (gênero). No livro, ela desenvolve uma crítica também ao movimento feminista, já que “o próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes” (Idem, 2015, p. 18). Vale lembrar que o conceito de gênero surgiu com o propósito de diferenciar aspectos fisiológicos daqueles construídos culturalmente, que traçariam as diferenças entre mulheres e homens. Por isso, o termo era utilizado como contraponto a sexo e, nessa abordagem, referia-se aos chamados papéis sociais, como uma categoria social imposta ao corpo sexuado. Butler problematiza esse entendimento, sugerindo que a “construção da categoria ‘gênero’ emerge como discurso produtor de sexos inteligíveis dentro do binarismo masculino/feminino” (LUCKMANN; NARDI, 2017, p. 1246). Ela utiliza a expressão “fábulas de gênero” (BUTLER, 2015, p. 13) para destacar que a denominação e a concepção de fatos naturais são produzidas socialmente, não correspondendo a verdades inquestionáveis sobre a natureza. Nas palavras da autora:

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (Ibidem, p. 27).

O binarismo de gênero seria fundamental nesse processo, responsável pelo cerceamento da subjetividade dos indivíduos, pois delimitaria as possibilidades de existir e se relacionar no mundo. Se um sujeito só se torna inteligível ao se reconhecer e ser reconhecido em um dos dois gêneros,

há de se observar que existe em ação um movimento contínuo de busca por uma coerência – lembremos da matriz de inteligibilidade da qual Butler fala. Essa característica não seria lógica ou inerente à pessoa, mas instituída e mantida socialmente por meio de normas de inteligibilidade.

O corpo, sob essa perspectiva, é entendido como um processo, ele tem uma genealogia. É inegável que tenha seu caráter material, isso é admitido por Butler; no entanto, ela defende que é especialmente na dimensão discursiva que são impostos limites e condições que determinam as formas imagináveis do gênero. Não à toa, por meio da linguagem, nomeamos um bebê como “menino” ou “menina” desde o período da gestação, promovendo uma espécie de apagamento de sua produção histórica, como se o sexo determinasse o gênero e este, por sua vez, levasse a um posterior desejo pelo sexo oposto. Antes mesmo de nascer, o corpo já é inscrito em um campo discursivo. Fica evidente que a linguagem é fundamental na constituição do sujeito, que ela não apenas descreve algo, mas produz significados, como masculinidades e feminilidades, principalmente por meio do processo de interpelação, de um chamado que convoca esse sujeito.

Butler propõe que entendamos o gênero como performativo não em um sentido teatral – como se um indivíduo interpretasse algo ou optasse livremente ser uma coisa hoje e outra amanhã –, mas como resultante de um processo contínuo e complexo, que é posto em prática desde muito cedo por meio de inúmeras normas sociais e limites discursivos. Logo, dizer que algo é performativo significa dizer que ele produz uma série de efeitos. O modo como falamos, andamos e agimos consolida, dia após dia, uma impressão de ser homem ou mulher, e essa impressão não é infundada, mas se baseia em verdades estabelecidas para os gêneros. Nas palavras dela, temos que “o gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (Ibidem, p. 69). O gênero é da ordem do que se faz, e não do que se é. A identidade de gênero seria então uma sequência de atos repetidos que, performativamente, constituem o sujeito, conferindo a ele uma aparente naturalidade.

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (Ibidem, p. 235).

Em diferentes instâncias, como na escola, na família, na medicina, na religião e na mídia, esses “performativos de gênero” – os atos, gestos e atuações dos quais Butler fala –, são constantemente reiterados. No entanto, eles não terão sempre os mesmos resultados, “os efeitos dos performativos são sempre imprevisíveis” (LOURO, 2013, p. 33). Assim, a performatividade permite que haja um deslocamento de sentidos, e é especialmente nessa ideia que se baseia a teoria *queer*, que questiona as categorias identitárias e as “certezas” em relação a sexualidade e gênero. Butler já alertava que a própria necessidade de se afirmar a todo momento que homens e mulheres são diferentes por natureza indica que há uma falha na produção desses ideais, o que nos permite ver brechas, possibilidades de instabilizar o que está consolidado. Em Foucault, o cuidado de si aparece como forma de resistência; em Butler, a performatividade.

De acordo com o professor Richard Miskolci, os estudos *queer*, tanto quanto os pós-coloniais, seriam subdivisões dos Estudos Culturais (MISKOLCI, 2009). A partir da apropriação do termo *queer* – que em português significa estranho, esquisito, e passou a ser usado de forma pejorativa nos Estados Unidos por volta da década de 1970, contra pessoas identificadas como não heterossexuais –, desenvolveu-se um campo que pretende colocar noções como abjeção, subjetivação, norma e corpo no centro de suas reflexões teóricas. O conceito de identidade, por exemplo, que é bastante mobilizado por movimentos sociais, é colocado sob a luz da crítica por essa vertente, o que causa impasses entre essa proposta e grupos de ativismo que buscam a efetivação de políticas públicas. O foco passa das identidades para as normas sociais, da análise de figuras como homossexuais para a crítica aos regimes que as estabelecem e as regulam.

Desde sua origem, os estudos *queer* distinguem-se dos chamados estudos sociológicos de “minorias”, os quais priorizavam a questão identitária e entendiam as pessoas homossexuais como um grupo minoritário, reproduzindo assim a norma heterossexual. O *queer* problematiza essa perspectiva e se interessa pelo que chamou de heteronormatividade, ou seja, os processos que produzem e mantêm a heterossexualidade como eixo organizador dos indivíduos e da população. Visa desenvolver análises críticas dos procedimentos que produzem os sujeitos considerados normais a partir daqueles tidos como anormais, preocupando-se com os sistemas de normalização. Para isso, dá atenção às diferenças, às subversões; olha para o abjeto, que é da ordem do obscuro, ou seja, aquilo que está fora de cena e não pode ser visto. Propõe-se uma reflexão sofisticada, que busca reconhecer os limites do que é visível ou não, estudado ou não, dito ou não.

Porém, nesse aspecto, é preciso fazer um apontamento e reconhecer que entramos em um terreno arriscado. A ideia do *queer* de destacar as diferenças pode ser capciosa se considerarmos o conceito foucaultiano de governamentalidade. Visibilizar as diferenças tem uma função específica de governo: proporcionar uma melhor administração, um controle mais eficaz. Se houvesse, junto a esse destaque, algum tipo de ruptura real com normas ou instituições, poderíamos acompanhar essa tarefa; mas tendemos a observar que – ainda que a empreitada *queer* busque entender os modos de produção das diferenças e as condições que as mantêm na marginalização –, quanto mais visíveis forem as diferenças, mais fácil será de governá-las, uma vez que “uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração” (FOUCAULT, 2010b, p. 291). Isso marca um desafio: será possível elaborar um discurso sem caracterizar tais indivíduos como “diferentes”?

Nesta pesquisa, pretendemos seguir um conselho de Foucault, que advertia os/as leitores/as a fazerem uso de suas ideias e de seus livros como se fossem ferramentas dispostas em uma caixa, de acordo com suas necessidades no momento, sem que houvesse uma filiação teórica rígida. Objetivamos então ter em mente todas as reflexões trazidas até aqui para, nos capítulos seguintes, pensarmos sobre sexualidade e gênero no contexto escolar e desenvolvermos nossa discussão a partir da análise empírica do trabalho.

### 3 SEXUALIDADE E GÊNERO COMO UMA QUESTÃO PARA A ESCOLA

A instituição escolar é particularmente importante quando pensamos nos temas sexualidade e gênero, pois se trata de um local em que crianças e adolescentes passam boa parte de suas vidas interagindo e formando suas subjetividades. Em meio a descobertas e embates, eles/as estão o tempo todo fazendo negociações e buscando formas de adesão ou resistência social. Ao ser talvez a principal instituição socialmente encarregada de acolher as novas gerações no mundo da cultura, a escola apresenta-se como um espaço privilegiado para que essas questões possam ser discutidas.

No texto “Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista”, de 1998, a socióloga inglesa Valerie Walkerdine faz uma crítica à normatização da ideia de desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas que a sustentam: “Os próprios aparatos fornecem uma norma, um padrão da boa e possível pedagogia. Não encontraremos nenhuma sala de aula que esteja fora de órbita de alguma constelação de aparatos discursivos e administrativos” (WALKERDINE, 1998, p. 155-156). Sob influência de Foucault, ela defende que tais práticas são também aparatos que fornecem técnicas de regulação social. Nesse sentido, pode-se dizer que a escola “delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 2011, p. 62). Há a produção cotidiana de gestos, movimentos e sentidos que são incorporados pelos/as estudantes, tais como modos de sentar, andar e falar. Ainda “a ausência da fala” diante de situações surge “como uma garantia da ‘norma’” (Ibidem, p. 72).

Considerando a ideia de que o sexo é um ponto fictício pelo qual as pessoas devem passar para que se tornem seres inteligíveis na sociedade, Foucault defendia que a configuração organizacional da escola, tanto física quanto administrativa, diz de forma prolixa sobre a sexualidade das crianças (FOUCAULT, 2006a). Há de se considerar uma margem de acaso e imprevisibilidade no estabelecimento de certas características das instituições como um todo, mas elas podem ser vistas também como tecnologias na medida em que, de acordo com Rose,

buscam uma orquestração calculada das atividades dos seres humanos sob uma racionalidade prática dirigida a certos objetivos. Elas tentam simultaneamente maximizar certas capacidades dos indivíduos e restringir outras de acordo com determinados conhecimentos (médico, psicológico e pedagógico), com vista a determinados fins (responsabilidade, disciplina, diligência etc.) (ROSE, 2011, p. 213).

Há sempre objetivos determinados a serem alcançados. Como Rose esclarece, tanto as atividades desenvolvidas pelos indivíduos e orquestradas pelas instituições quanto as capacidades individuais que as instituições buscam maximizar ou restringir são guiadas por uma racionalidade e baseadas em conhecimentos específicos. A ideia de “orquestrar” é bastante útil, pois remete a uma busca por equilíbrio, por um arranjo ideal, por procedimentos e planejamentos articulados, por ajustes e conciliações de partes que poderiam parecer incompatíveis, mas que, na orquestra, tornam-se parte de um mesmo todo. Seria possível então investigar os mecanismos desenvolvidos em contextos reais para que as reflexões acerca da escola se desloquem do debate simplista que usualmente a coloca no lugar de salvadora de problemas sociais ou de culpada por esses problemas.

Para Rose, a escola estimula também o autogoverno. Ele afirma que, no momento em que as crianças alcançam o autogoverno, isto é, tornam-se objetos do próprio cuidado, é possível deixá-las livres no espaço escolar sem que sejam necessariamente controladas o tempo todo, uma vez que internalizaram o poder, as normas. Cabe lembrar que, na democracia liberal, governa-se por meio da liberdade, e não apesar dela.

A partir do entendimento da escola como tecnologia, pode-se elaborar análises críticas com diferentes enfoques, como olhar para o aspecto físico e organizacional da instituição, para a equipe de profissionais e estudantes, para as práticas e relações pessoais existentes ali, para a relação entre a escola e sua comunidade, para a estruturação disciplinar ou para os documentos que a regem e que caracterizam o ensino, tais como diretrizes, regulamentos, currículos e materiais didáticos. De acordo com o professor Tomaz Tadeu da Silva, é preciso considerar ainda o “currículo oculto”, constituído por:

todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...]; o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]; a ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (SILVA, 1999, p. 80).

Este não é um ambiente neutro, e sim marcado por negociações constantes e relações de poder em diferentes níveis. Atenemos aos materiais didáticos por ora; com frequência, eles são marcados por duas variáveis, a estereotipia e a idealização. Costumam voltar-se para a “standardização dos comportamentos, da ética, dos pressupostos culturais, da visão acerca da

família, do papel do Estado” (CITELLI, 1999, p. 53). São objetos difusores de códigos de valores e, portanto, dotados de intencionalidades.

Desde a década de 1930, no Brasil, existem mecanismos governamentais responsáveis pela legislação, controle e produção de materiais educativos. Em 1985, por exemplo, foi lançado o Programa Nacional do Livro Didático – hoje chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) – como política de Estado para avaliar, adquirir e distribuir materiais para a rede pública de ensino, no nível básico. Atualmente, é o maior programa mundial em distribuição gratuita desse tipo de material. Políticas como essas buscam administrar processos e produtos, e é importante não perdermos de vista que são mecanismos de regulação orientados por determinados propósitos.

Para descrever todos os critérios e objetivos do Programa, são lançados editais. Na última versão, ano 2019, que contemplará escolas dos anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), dentre os critérios de avaliação constam algumas ocorrências dos termos “sexualidade”, “orientação sexual” e “gênero” (verificar apêndice C – Trechos do edital PNLD 2019, em que constam os fragmentos extraídos do documento). Observa-se a não aceitação de estereótipos e preconceitos relacionados a gênero e orientação sexual, nem de abordagens que não apresentem perspectivas igualitárias. Os materiais submetidos devem assegurar que a sexualidade seja abordada como temática contemporânea que afeta a vida nas esferas local, regional e global. Esse é apenas um exemplo de que, em termos de governo, há uma preocupação explícita com tais questões na educação. No entanto, mesmo com esse tipo de recurso, ocorrem casos que fogem do escopo; não há como o Estado controlar todos os materiais que circulam em todas as escolas públicas, além daqueles utilizados nas particulares, que não são necessariamente submetidos às mesmas avaliações nem aos mesmos critérios.

Eventualmente, tem-se notícia do uso de conteúdo discriminatório em sala de aula, como o que foi publicado em uma apostila de Física de uma escola de Fortaleza, em 2013. Para trabalhar os princípios de atração e repulsão, foram representadas três situações: na primeira, há a imagem de dois meninos com duas setas apontando para sentidos opostos (repulsão); na segunda, a situação é semelhante, mas apresenta a imagem de duas meninas; na terceira, há a imagem de um menino e uma menina, com setas em convergência (atração). A denúncia feita por um estudante foi encaminhada ao Ministério Público do Ceará. Para a superintendência do colégio, “a imagem pura de duas crianças não tem nada a ver com homossexualismo [...]. O normal é que o sexo masculino

seja atraído pelo sexo feminino, não tem nada a ver com homofobia” (MARTINS, 2013). Afirmou-se ainda que a denúncia possivelmente partiu de uma escola concorrente.

Nos últimos anos, muitas pesquisas nacionais e internacionais têm sido realizadas no sentido de levantar dados estatísticos sobre situações de discriminação e violência no ambiente escolar. É prudente fazer uma ressalva a trabalhos de base majoritariamente quantitativa, uma vez que muitas variáveis acabam sendo desconsideradas, que tais trabalhos se utilizam de categorias já consolidadas (como homofobia e orientação sexual) para que possam ser efetivados, e que representam também dados administráveis. No entanto, os resultados coletados fornecem elementos que nos ajudam a mapear práticas realizadas nas escolas. Podemos citar quatro estudos que dizem respeito às temáticas aqui investigadas.

Na pesquisa *O perfil dos professores brasileiros*, publicada em 2004, foram entrevistados/as cerca de cinco mil professores/as das redes pública e privada. Constatou-se que para 59,7% é inadmissível que um sujeito se relacione com outro do mesmo sexo e que 21,2% tampouco gostariam de ter vizinhos/as homossexuais (UNESCO, 2004, p. 143-146).

O relatório *Juventudes e sexualidade*, do mesmo ano, mostrou que aproximadamente um quarto dos/as estudantes entrevistados/as não gostaria de ter um/a colega de classe homossexual, e que, em toda a pesquisa, os meninos “rechaçam com maior intensidade a homossexualidade” (ABRAMOVAY; CASTRO; SILVA, 2004, p. 280). Os/as autores/as falam que há também, nas falas de estudantes, “ideias preconcebidas, estereótipos” que corroboram para uma repulsa e um entendimento das relações homossexuais como “sujas”, além do uso pejorativo da linguagem na referência a tais relações ou sujeitos. Entre os apelidos, estão termos como “boiola”, “bicha”, “viado”, “travesti”, “sapatão” e “gay” (Ibidem, p. 285-287). Quanto a pais e mães de estudantes, em Fortaleza, por exemplo, constatou-se que 48% dos/as entrevistados/as “não gostariam que homossexuais fossem colegas de escola” de seus filhos e filhas (Ibidem, p. 303).

Em 2009, a pesquisa *Preconceito e discriminação no ambiente escolar*, realizada em 501 escolas brasileiras com mais de 18 mil respondentes, apontou que 87,3% deles/as afirmaram ter preconceito com relação à orientação sexual. Quanto a questões de gênero, o índice registrado foi ainda maior, de 93,5% (MAZZON, 2009, p. 13).

O *Relatório técnico final do Projeto Escola sem Homofobia*, de 2011, indicou os resultados de um estudo realizado em 11 capitais brasileiras, em mais de 40 escolas públicas. Dentre os principais, apontaram-se a negação de que haja homofobia na escola, a predominância da omissão

diante de episódios e discursos homofóbicos, a desinformação e o despreparo de educadores/as, a falta de reflexão sobre o tema e suas implicações de violência, e a presença de famílias como obstáculos às iniciativas que exploram a sexualidade nas escolas (DÍAZ; CHINAGLIA; DÍAZ, 2011). Consta o relato de casos de discriminação ocorridos durante a realização da pesquisa, como em uma escola de Curitiba, Paraná, em que um estudante recebeu ofensas, como “viado” e “caralho”, chutes e empurrões de dois colegas, os quais não foram contidos por ninguém da instituição (Ibidem, p. 32). Vale citar ainda outros apontamentos expostos no relatório. Nas escolas em que havia alguma espécie de educação sexual, viu-se que esta se limitava a uma perspectiva biológica, com abordagem a questões como “puberdade, gravidez na adolescência, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmissíveis (DST) e Aids” (Ibidem, p. 34), e era ministrada por educadores/as das áreas de Ciências, Biologia e Educação Física. Destacou-se também a compreensão da homossexualidade como doença, anormalidade, desvio ou perversão nos enunciados coletados, como mostram os exemplos (Ibidem, p. 40):

“Cientificamente existe um problema” (autoridade, Cuiabá).

“... falhou alguma coisa nele... o conceito é que pode ser uma doença, a pessoa já nasce assim homossexual” (professor/a, Cuiabá).

“Eu não acho normal, mas é uma escolha de cada um” (professor/a, Natal).

“Ah, eu sinto pena. Agora a gente não sabe se é uma doença... Se é... se é tratado no meio de irmãs, de mulheres ele fica assim, porque a gente ouve falar muito, né?” (professor/a, São Paulo).

“mas eu gostaria muito de saber isso, se é genético, se é sem-vergonhice, o que que é, se é carência...” (professor/a, Curitiba).

“Jamais vou tratar diferente, mas lá no meu íntimo assim, parece que não é algo normal, é uma coisa meio estranha” (professor/a, Porto Alegre).

“Eu estive lendo uma revista, eu posso dizer que era uma entrevista de um médico com outra pessoa e essa pessoa estava perguntando a respeito de como se dá a homossexualidade e o médico falou para ele que há vários tipos de homossexualidade, só que seria uma doença... a doença pode ser um tipo de glândula que cresce no cérebro. Algumas pessoas agem daquele jeito porque realmente querem?” (professor/a, Manaus).

“Eu não acho normal, eu não acho bonito, eu não. Pra mim não é normal. Eu acho que Deus fez o homem e a mulher. Só” (professor/a, Goiânia).

Outro dado relevante para nós, embora não tenha sido aprofundado no relatório, foi a constatação de que em todas as capitais havia “dificuldades de implementação da educação sexual nas escolas como tema transversal, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997” (Ibidem, p. 37).

Não nos valem de tais pesquisas com o intuito de classificar a escola como local exclusivamente de discriminação e exclusão, mas sim de considerar que, na prática, há comportamentos e enunciados verificados que contribuem para a constituição de normalidades e anormalidades, causando efeitos sobre as pessoas.

A fim de tratar do presente, cabe olhar para o passado e destacar também alguns acontecimentos na área da educação brasileira. Não se pretende, entretanto, sustentar uma noção de continuidade ou de progresso, como se as ciências e os saberes fossem responsáveis pela produção de discursos cada vez mais fidedignos e verdadeiros com o passar do tempo. O propósito aqui é outro, é o de levantar alguns marcos na formulação de políticas públicas que se referem em algum grau a questões de sexualidade e gênero na escola, considerando ainda episódios sociais tidos como relevantes.

As primeiras iniciativas conhecidas no Brasil relativas ao que se chamou de educação sexual remontam ao início do século XX, em que se deu a influência da perspectiva médico-higienista europeia, que buscava sobretudo combater a masturbação e as doenças venéreas, bem como preparar as mulheres para serem esposas e mães. Vinculando estritamente o sexo e a sexualidade a questões de saúde – tanto individual quanto familiar –, médicos e cientistas tornaram-se os principais agentes promotores desse tipo de discurso. Em 1928, foi aprovada uma proposta de educação sexual nas escolas durante um congresso nacional de educação. Dois anos depois, um colégio do Rio de Janeiro incluiu o tema em seu currículo, e o professor responsável sofreu processo jurídico e demissão. Lá também foi fundado, em 1933, o Círculo Brasileiro de Educação Sexual, que publicou o chamado *Boletim* até 1939. Pouco se sabe sobre outras iniciativas nesse período até por volta de 1950, uma vez que a “Igreja Católica mantinha severa repressão ao tema” (SAYÃO, 1997, p. 108).

A partir de 1960, algumas ações pontuais foram identificadas em escolas de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, dentre elas Ginásios Vocacionais e Experimentais. De 1963 a 1968, por exemplo, houve trabalhos sobre sexualidade com estudantes no Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo, ligado à Faculdade de Filosofia da USP. Com a ditadura instaurada, porém, iniciou-se

um período de intensa repressão. Em 1965, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do estado de São Paulo publicou uma portaria proibindo professores/as do ensino secundário de tratarem sobre sexualidade em sala de aula. Em 1968, uma deputada do Rio de Janeiro “apresentou um projeto de lei que propunha a introdução obrigatória da educação sexual em todas as escolas do país”, (Ibidem, p. 109), primárias e secundárias, mas ele foi rejeitado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Na metade da década de 1970, por influência de movimentos feministas e estudos de gênero, “reapareceu um interesse pela educação sexual”, notado pelas menções feitas em documentos oficiais, “tanto em parecer do Conselho Federal de Educação de 1974, como em guias curriculares para o ensino do primeiro grau do estado de São Paulo de 1975”, embora a educação sexual tenha sido proibida pela Secretaria de Educação por ser de “responsabilidade exclusiva da família” (Ibidem, p. 109-110). No final daquela década, alguns congressos e encontros foram realizados, e livros relacionando juventude e sexualidade foram publicados.

A década de 1980 marca um ponto de viragem ocasionado pela epidemia de HIV/Aids no país. Muitas escolas passaram a aderir ao debate sobre sexualidade, pautadas na perspectiva da prevenção de doenças e de gravidez indesejada, vinculadas à disciplina de Ciências. Em São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer, em 1989, orientação sexual nas escolas de primeiro grau e educação infantil, bem como formação para professores/as (Ibidem). Para a pesquisadora Anna Luiza de Oliveira, o processo de redemocratização pelo qual o país passou possibilitou alguns acontecimentos, a saber: a veiculação mais ampla do tema na mídia e no meio artístico; o maior envolvimento da população em assuntos de Estado por meio da promulgação da Constituição Brasileira em 1988; o aparecimento e a participação de ONGs no cenário político; a inclusão do país em acordos internacionais no campo dos direitos humanos; e o surgimento de grupos de pesquisa e a publicação de produções científicas sobre sexualidade, gênero e educação (OLIVEIRA, 2011).

A partir de 1990, aumentou o número de conferências e de políticas públicas destinadas a jovens. Foi nessa época que a educação sexual se estabeleceu como uma espécie de subárea da saúde, constituída por discursos da biologia e de noções como “sexo seguro”. Em 1994, foi publicado, pelo então Ministério da Educação e do Desporto, o documento “Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade”, dentro da série Educação Preventiva Integral, com base em recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO) e da OMS, que se preocupava, dentre outras coisas, com uma “correta educação sexual” (BRASIL, 1994, p. 38).

A Aids produziu uma nova colocação do sexo em discurso, especialmente a ideia de “sexo seguro” contra uma “promiscuidade” em ascensão, que reforçava a ligação entre a doença e a homossexualidade e promovia a expressão “*bad blood*” (em português, “sangue ruim”) – que se referia às pessoas contaminadas e portadoras do risco. Até 1990, mais de 13 mil casos foram registrados no país e, no ano seguinte, iniciou-se a distribuição gratuita de antirretrovirais. Em 1992, o Ministério da Saúde incluiu o tratamento no SUS. A maior população infectada era composta por homens, mas nos anos 2000 a proporção entre pessoas até 23 anos de idade passou a ser de dez mulheres para cada oito homens (AGÊNCIA, 2011). A fim de fazer emergir um sistema de saúde pública no combate à Aids, houve forte associação entre Estado, movimentos sociais e academia. O trabalho tinha como foco a promoção da prevenção e de políticas públicas, configurando um exemplo de governamentalidade. Hoje, o programa brasileiro é considerado internacionalmente como modelo a ser seguido.

Em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para Ensino Fundamental, incluindo Orientação Sexual<sup>13</sup> como um dos Temas Transversais; o documento apresenta abordagem também preventiva, pretendendo educar os/as estudantes quanto a práticas “seguras” de sexo, evitando aquelas “de risco” – na década anterior, o HIV/Aids passou a ser conhecido como “câncer gay”, dada a alta incidência sobre homens homossexuais, colocando a homossexualidade na categoria de risco.

Dado que os PCN são documentos referenciais na área da educação e foram elaborados por um órgão do governo, vale dedicarmos atenção ao seu conteúdo. Na apresentação, afirma-se como meta o “ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos”, colocando no centro do debate “as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação” (BRASIL, 1997b, p. 13). O material é composto por dez volumes, organizados da seguinte forma: um documento de introdução, seis referentes às áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia,

---

<sup>13</sup> Esse trabalho transversal sob o nome de Orientação Sexual – antes mais chamado de Educação Sexual – acabou produzindo uma confusão etimológica, uma vez que essa terminologia já vinha sendo utilizada na época pelos movimentos sociais para se referir à direção em que o desejo de uma pessoa é orientado – se em relação a homens e/ou mulheres.

Arte e Educação Física) e três referentes aos Temas Transversais (com os tópicos Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde).

Em relação ao Tema Transversal chamado Orientação Sexual, especificamente, temos já no início do texto um reconhecimento de que as manifestações da sexualidade acontecem em todas as faixas etárias e que “ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais pelos profissionais da escola” (Idem, 1997c, p. 77). Além da família, são enfatizadas outras fontes de influência das crianças, como os livros, a escola e a mídia; principalmente a TV seria responsável por veicular peças erotizadas, campanhas de prevenção e programas jornalísticos/científicos que geram “excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais” (Ibidem) das crianças. Estas, por sua vez, não teriam capacidade de “compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade” (Ibidem). Essas questões são trazidas para dentro da escola, local onde culturalmente se espera que haja, de acordo com o texto, o desenvolvimento de ações de crítica, reflexão e ensino. Essa instituição acaba por sempre intervir nas situações com as quais se depara, querendo ou não.

Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não outras, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento (Ibidem, p. 78).

Afirma-se que o trabalho com esse tema no currículo de Ciências, enfocando apenas o seu caráter biológico, não satisfaz as curiosidades das crianças, o que geraria ainda mais “ansiedade e tensão” e poderia interferir no “aprendizado dos conteúdos escolares” (Ibidem). Por isso, defende-se que haja oferta de espaços – articulados com as áreas do conhecimento – em que “as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões” sobre sexualidade: “o trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes”, com base no argumento de que “diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão” (Ibidem) – as fontes desses estudos não são citadas. Há grande semelhança entre a descrição deste espaço nos PCN e a apresentação do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação, conforme vimos na Introdução deste trabalho.

A promoção da saúde almejada nos PCN refere-se basicamente ao trabalho de prevenção de doenças, violências sexuais e gravidez indesejada, tanto que este Tema Transversal e o intitulado Saúde são tidos como “componentes de um mesmo conjunto temático”, já que “todos os blocos de conteúdo dos dois temas se permeiam e se entrelaçam, não sendo possível trabalhá-los de forma desconectada” (Idem, 1997d, p. 264). No trabalho de Orientação Sexual, defende-se que “as informações *corretas* aliadas ao trabalho de *autoconhecimento* e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a *consciência* sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas” (Idem, 1997c, p. 79, grifo nosso), o que configura um exemplo de estímulo ao autogoverno. Aconselha-se que educadores/as reconheçam os interesses e as curiosidades das crianças, dado que são parte fundamental de seu desenvolvimento; a sexualidade é, portanto, considerada elemento-chave no desenvolvimento de todo indivíduo.

Quando se fala sobre a postura de tais profissionais, afirma-se que eles/as transmitem valores no dia a dia de seu trabalho, por isso seria necessário receberem uma formação específica, continuada e supervisionada sobre o tema, de modo que possam assumir uma postura ética diante dos/as estudantes. Para que este trabalho seja bom e para que haja uma relação de confiança entre todos/as, o texto afirma que os/as professores/as devem estar disponíveis para conversar sobre os assuntos trazidos, não emitindo juízos de valor e respondendo aos questionamentos de forma direta e esclarecedora. Não à toa, essa relação de confiança é valorizada nas atividades do Projeto Sexualidade e Gênero. O coordenador, que foi um de seus fundadores e, por aproximadamente 20 anos, um dos principais responsáveis pelo seu funcionamento, inicia até hoje as suas dinâmicas em sala estabelecendo um pacto de confiança e respeito entre os/as envolvidos/as (ver descrição do início das atividades 2, 4, 8 e 9 no apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero).

Destaca-se no documento a importância de um discurso de verdade trazido pelos/as professores/as:

Informações *corretas* do ponto de vista *científico* ou esclarecimentos sobre as questões trazidas pelos alunos são fundamentais para seu bem-estar e tranquilidade, para uma maior consciência de seu próprio corpo e melhores condições de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez indesejada e abuso sexual (Ibidem, p. 84, grifo nosso).

Esse discurso seria imprescindível para o sucesso do trabalho, que estaria alocado no bem-estar e na tranquilidade dos/as estudantes, no conhecimento sobre o próprio corpo e sobre métodos de cuidado com a saúde. Adiante, no texto, explicita-se o objetivo da Orientação Sexual na escola: “contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (Ibidem, p. 91). Para isso, são prescritas duas possíveis formas de trabalho: dentro da programação curricular e extraprogramação, sempre que surgirem questões. A partir da antiga 5ª série do EF, sugere-se uma sistematização dessa iniciativa, bem como a formalização de um espaço específico, a depender das condições de cada instituição. Isso porque, nessa faixa etária, as crianças já teriam como “canalizar suas dúvidas ou questões sobre sexualidade para um momento especialmente reservado para tal, com um professor disponível” (Ibidem, p. 88). A partir da puberdade, os/as estudantes passam a levantar questões mais “polêmicas em sexualidade, já apresentam necessidade e melhores condições de refletir sobre temáticas como aborto, virgindade, homossexualidade, pornografia, prostituição e outras” (Ibidem).

Esse ponto que diz respeito à sistematização do trabalho nos remete ao funcionamento do Projeto Sexualidade e Gênero. Defende-se que cabe ao/à profissional da educação, dentre outras tarefas, a “organização dos temas (a partir das questões trazidas pelos alunos)” e a “inclusão de tópicos essenciais por vezes não levantados pelos jovens” (Ibidem). No início de cada ano letivo, como foi dito na Introdução, o levantamento de temas de interesse era feito como atividade zero no Projeto por meio de questionários e conversas (verificar anexo A – Temas levantados do 8º ano EF e 3º ano EM) – até 2017, quando isso se perdeu, segundo o coordenador.

No texto “Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, mencionado no levantamento de produções acadêmicas, a autora Helena Altmann desenvolve uma análise bem fundamentada sobre esses documentos com um viés foucaultiano, por isso destacaremos alguns pontos. Ela defende que a publicação dos PCN provocou uma incitação ao discurso sobre o sexo na escola, uma “explosão discursiva” (ALTMANN, 2001, p. 582) a partir da década de 1990, de caráter informativo e com abordagem preventiva. Não só estudantes passaram a ser instigados/as a falar por meio de metodologias participativas; houve ainda um impacto na esfera nacional com a crescente “produção bibliográfica tanto de livros didáticos quanto de livros voltados para orientação de professores e professoras” (Ibidem, p. 580) sobre os PCN e seus Temas Transversais, além da ocorrência de cursos e palestras.

De acordo com a autora, desenvolveu-se um “saber escolar sobre a sexualidade, saber este que constitui sujeitos” (Ibidem, p. 582). E ele é bastante útil, pois permite um “aumento do controle e da possibilidade de intervenção sobre as ações dos indivíduos” (Ibidem). Isso nos remete ao conceito de governamentalidade, uma vez que exercitar o poder significa “estruturar o campo de ação dos outros” (Ibidem). Uma das justificativas dadas nos PCN para a criação deste Tema Transversal foi justamente o crescimento de “casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV” (Ibidem). Assim, o Estado passa a se interessar declaradamente pela sexualidade da população; a conduta sexual dos indivíduos não se restringe ao âmbito privado, mas torna-se abertamente objeto de interesse público.

Voltando agora à construção do histórico de políticas públicas no Brasil, nos anos 2000 surgiram comitês, conselhos, programas e projetos relacionados a questões de sexualidade e gênero, na tentativa de assegurar maior inclusão e direitos a essa população. No âmbito nacional, em 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT, na Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Em 2003, iniciou-se o Grupo de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que passou a reunir docentes, pesquisadores/as e estudantes. Outro marco foi o lançamento, em 2004, do Programa Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homossexual, pelo Ministério da Saúde junto ao Conselho Nacional, que apresenta 53 matrizes e articula diversos ministérios. No mesmo ano, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi inaugurada pelo MEC “a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2011?).

Em 2008, a I Conferência Nacional LGBT aprovou diversas propostas, que foram consolidadas em 2009 no Plano Nacional de Políticas de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, o qual apresenta “diretrizes e ações para a elaboração de políticas públicas voltadas para esse segmento, mobilizando o poder público e a sociedade civil organizada na consolidação de um pacto democrático” (BRASIL, 2009, p. 9). Um ano depois, publicou-se o documento final da Conferência Nacional de Educação, incorporando demandas presentes no Plano citado anteriormente, nos Planos Nacionais de Políticas para Mulheres I e II e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em 2011, aconteceu a II Conferência Nacional LGBT e um dos resultados foi a revisão do Plano Nacional. No ano seguinte, o documento Diretrizes Nacionais

para a Educação em Direitos Humanos explicitou que sexualidade e gênero fazem parte de uma pauta nacional, afirmando que todas as pessoas devem ter possibilidade de usufruir de uma educação democrática e não discriminatória, independentemente do sexo, orientação sexual e identidade de gênero. Em 2015, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBT definiu parâmetros para o acesso de pessoas travestis e transexuais aos sistemas e instituições de ensino, por meio do uso do nome social<sup>14</sup>. No início de 2018, o MEC homologou uma resolução autorizando o nome social em todas as escolas de educação básica.

A fim de contextualizar a realidade local desta pesquisa, será feito um breve levantamento das principais iniciativas a partir de 2000. Na esfera estadual (São Paulo), a lei n. 10.948 foi promulgada em 2001 para punir manifestações atentatórias ou discriminatórias contra pessoas LGBT. A I Conferência Estadual de Políticas Públicas e Direitos Humanos LGBT aconteceu em 2008, mesmo ano da Conferência Nacional. Em 2009, inaugurou-se a Coordenação de Políticas para a Diversidade Sexual, voltada à elaboração de iniciativas públicas no Estado. Em 2010, inaugurou-se o Conselho Estadual dos Direitos da População LGBT, fruto de demandas da sociedade civil. Naquele mesmo ano, foi lançado o Plano Estadual de Enfrentamento à Homofobia e Promoção da Cidadania LGBT, composto por metas e ações. Em 2011 e 2016, aconteceram, respectivamente, a II e a III Conferência Estadual LGBT.

Na esfera municipal, em 2005, a Coordenação de Políticas para LGBT e o Conselho Municipal de Atenção à Diversidade Sexual foram criados, dentro da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Em 2008, a Prefeitura inaugurou o Centro de Referência e Defesa da Diversidade, um espaço voltado ao acolhimento e à inclusão social, e promoveu a I Conferência Municipal LGBT de São Paulo. Em 2011, inaugurou-se o Centro de Referência em Direitos Humanos na Prevenção e Combate à Homofobia, que foi reformulado e substituído em 2015 pelo Centro de Cidadania LGBT. Ainda em 2011, aconteceu a II Conferência Municipal LGBT. No ano de 2015, a Prefeitura lançou o programa Transcidadania, que ofereceu bolsa de estudos e qualificação profissional a cem travestis e transexuais por dois anos, e inaugurou o Núcleo de Gênero e Sexualidade, uma portaria cujo objetivo é implementar políticas nas unidades educacionais. No início de 2016, aconteceu a III Conferência Municipal LGBT e, no final daquele ano, a capital paulista foi reconhecida com o selo internacional *Rainbow City*, como ambiente

---

<sup>14</sup> Nome social é a designação pela qual a pessoa se identifica e é socialmente reconhecida.

amigável para LGBT. Até este ano de 2018, a Prefeitura inaugurou quatro unidades de Centros de Cidadania, oferecendo assessoria jurídica e atendimentos psicológico e social, além de realizar palestras, debates, oficinas e outras ações.

Esse histórico traçado evidencia ainda mais que sexualidade e gênero são alvo de iniciativas governamentais em diferentes setores e, portanto, são relevantes para o Estado. Nota-se um grande investimento em termos de verbas públicas, estruturação de organismos e desenvolvimento de ações e políticas, que toma a educação e a instituição escolar como essenciais para a promoção da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual. Essa constatação é um dado importante para esta pesquisa, pois corrobora com a ideia de governamentalidade já discutida. O histórico, ainda, ajuda-nos a visualizar o cenário no qual estamos inseridos/as.

Olhar especialmente para a instituição escolar como espaço de constantes disputas é outra tarefa significativa para nós, já que assim podemos obter subsídios para melhor caracterizá-la. Recentemente, alguns episódios ganharam destaque na mídia e também nos fornecem indicativos de como a escola é um espaço de embates. Antes de mencioná-los, é importante ponderar que o acesso a eles, aqui, deu-se exclusivamente por intermédio das matérias publicadas nos seguintes portais de conteúdo online: Nova Escola, G1, UOL, HuffPost Brasil, Correio Popular, Jornal Estado de Minas e Estadão. Isso quer dizer que, de antemão, há uma mediação por parte dos editoriais, que fizeram uma seleção e organização a seu modo das falas enunciadas nos dias dos acontecimentos, tornando irrealizável qualquer tentativa de acesso à totalidade dessas ocorrências, bem como de todas as pessoas envolvidas, as falas proferidas e os interesses em jogo. Não pretendemos abarcar o conjunto de discursos mediados pelos editoriais como parte do corpus de análise, mas considerar que tais disputas ocorreram no Brasil e ganharam destaque em grandes veículos da imprensa.

Em 2011, o projeto Escola sem Homofobia – vinculado ao Programa Brasil sem Homofobia – foi finalizado e esteve prestes a ser distribuído, quando setores sociais e do Congresso Nacional se opuseram à sua veiculação. O foco era a formação tanto de educadores/as quanto de estudantes em relação aos temas sexualidade e gênero, por meio de um kit educativo (caderno, boletins, peças audiovisuais, cartaz e cartas de apresentação) e de capacitação de técnicos/as da educação e de movimentos LGBT para a utilização do material. Popularmente chamado de “kit gay”, esse material foi acusado de “estimular o homossexualismo e a promiscuidade” (SOARES, 2011, n.p.).

Após acusações, o governo federal suspendeu o projeto, apesar de ter gasto 1,9 milhão de reais na sua elaboração.

Em Guarulhos, São Paulo, dois livros infantis foram distribuídos no primeiro semestre de 2015 na rede municipal de ensino: um sobre um time de futebol composto por meninos, em que uma menina se candidata para completar o grupo, e outro sobre uma menina cuja mãe está grávida, em que são passadas informações sobre gravidez de forma lúdica. O objetivo, segundo a Prefeitura, foi “orientar as crianças sobre os princípios básicos da educação sexual. E educá-las contra o preconceito, a homofobia” (GLOBO, 2015b, n.p.). Todavia, isso se tornou uma polêmica e virou tópico de sessão pública na Câmara Municipal. O presidente da Comissão de Direitos Humanos, que defendeu a retirada dos materiais entregues às escolas, afirmou:

É uma situação que pode levar as crianças a se desviarem da vida que é o correto, homem e mulher, casamento, e seguir a sua vida em frente. Não já querer ter uma tendência à homossexualidade. Como eu disse, nós não somos contra os homossexuais. Não somos homofóbicos. O que nós queremos é que a família cuide dessa parte. E não o município ou o estado (Ibidem).

Na fala, expressam-se afirmativas sobre comportamentos tidos como corretos, que servem de modelo a ser seguido, além da recusa do posto de “homofóbico” e da defesa de que a família formada por um homem e uma mulher é a instituição exclusiva a ser responsabilizada por tais questões. A diretora do Departamento de Orientações Educacionais da Secretaria Municipal de Educação, por sua vez, posicionou-se da seguinte forma:

Os livros que estão causando essa polêmica, eles falam da igualdade de gênero, que a gente quer trabalhar isso com as crianças, pra que a gente possa ter uma geração de pessoas que não sejam preconceituosas e que entendam a igualdade de gênero como uma coisa positiva na nossa sociedade, pra gente poder acabar com essa coisa estereotipada e de dominação sexista, porque essas falas são muito recorrentes nas escolas (Ibidem).

Ela, falando de um lugar diferente do vereador, expressa uma preocupação em relação à “igualdade de gênero” na sociedade como um todo e no contexto escolar, pois enxerga nas escolas falas recorrentes que expressam estereótipos e sexismo.

Em Sorocaba, São Paulo, a Câmara Municipal aprovou, no segundo semestre de 2015, um projeto de lei proibindo estudantes transgêneros/as de usarem os banheiros das escolas com base em suas identidades de gênero, assim como o uso de uniforme ou indumentária contrária ao gênero

correspondente socialmente ao sexo biológico de nascimento. O vereador responsável, pastor da Igreja Universal do Reino de Deus, disse: “Antes que começassem a implantar isso a torto e a direito, resolvi me antecipar [...]. Não sou homofóbico nem contra o direito dos gays. Fiz uma proposta utilizando os meios democráticos, e ela foi vencedora” (SCHIAVONI, 2015, n.p.). Aqui também é expressa a recusa do posto de “homofóbico” e uma atitude de prevenção em relação a transgêneros. Durante a sessão, grupos contrários à proposta estiveram presentes, como o Fórum LGBT de Sorocaba, o qual afirmou que se trata de “um verdadeiro desrespeito aos direitos LGBT”; citou ainda o episódio de aprovação do PME da cidade, que “deixou de fora a discussão de identidade de gênero. É evidente que a questão da sexualidade e do gênero tem que ser debatida nas escolas, não podem excluir como se essa não fosse uma questão importante”. O organizador da Parada LGBT de Sorocaba expressou repúdio à lei, que seria “transfóbica [...], um total retrocesso” (Ibidem).

Em setembro de 2015, houve a criação do Comitê de Gênero, pelo MEC. Dias depois, devido à pressão feita por setores religiosos da esfera política e da sociedade civil, alterou-se seu nome para Comitê de Combate à Discriminação, e foram modificadas as suas principais funções. A princípio, o Comitê propunha-se a atender a necessidade de “enfrentar as desigualdades de gênero”, a incorporar “conteúdos curriculares que contemplassem e respeitassem as diversidades relativas a gênero”, e a promover “direitos relacionados a gênero e enfrentamento das diversas formas de preconceito, discriminação e violência”. Com a alteração, tais funções foram suspensas e os tópicos tornaram-se gerais, dizendo respeito a “cidadania” e “direitos humanos” (CASTRO, 2015, n.p.).

Em outubro daquele ano, teve repercussão a reação de grupos políticos e sociais em relação ao tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” – e a uma das perguntas da prova de múltipla escolha, que citava a frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, do livro *O segundo sexo* (1949), da escritora francesa Simone de Beauvoir. Dias depois, em resposta a essa iniciativa do governo federal, a Câmara Municipal de Campinas aprovou uma moção que se dizia “contra a inserção de questão de temática de ideologia de gênero, por meio de pensamento de Simone de Beauvoir, na prova do Enem de 2015” (VARELLA, 2015, n.p.). A pergunta, segundo a moção, teria sido “doutrinadora”, afrontando “a família e os bons costumes” (Ibidem). De acordo com o vereador autor do texto, a proposta “é demoníaca. Eles estão querendo empurrar goela abaixo da população o que está no

Enem. Nos posicionamos de maneira contrária. A grande maioria é favorável à lei da natureza: homem é homem e mulher é mulher” (Ibidem). Outro vereador afirmou: “A realidade é que você nasce mulher, sim. Agora, vem com essa história e acha que tem que impor na sociedade brasileira, sabendo que nossa sociedade tem tradição cristã. Foi fundada na insígnia da cruz” (Ibidem). Mais vereadores também fizeram referência a Deus e à sua “vontade”. Expressa-se, pois, um argumento baseado em preceitos cristãos e em uma ideia de “lei da natureza”. Para o ministro da Educação, entretanto, a questão da prova tratou de discutir “a condição histórica da mulher, que não votava até os anos 30 e que era tida como um ser ligeiramente acima de crianças e de loucos” (Ibidem), assim como para outro vereador que considera a questão importante pois “testa o conhecimento básico de história do século XX. A misoginia dos vereadores é tão forte que a simples menção de uma figura forte do feminismo, como Simone de Beauvoir, causa um desejo de fazer um repúdio” (Ibidem).

No início de 2016, na cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, foi aprovada uma lei (com posterior veto em trechos) que proíbe o uso de qualquer material didático e paradidático sobre diversidade sexual nas escolas. No projeto inicial, proibiu-se a alusão a temas como “orientações sobre a prática da homoafetividade”, “combate à homofobia”, “direitos de homossexuais” e “desconstrução da heteronormatividade” (BARREIRA, 2016, n.p.). As escolas e os/as professores/as foram impedidos/as, por lei, de tocar em qualquer tema que remeta à diversidade sexual naquele município. A interdição não se refere ao debate da sexualidade estabelecida como padrão, mas às suas formas “diversas”.

No mesmo período, um professor da rede municipal de Campinas, São Paulo, foi afastado pela Secretaria de Educação e, na sequência, processado administrativamente, o que pode levar à sua exoneração. No desfile de 7 de setembro do ano anterior, ele vestiu uma saia e os/as estudantes levaram cartazes com dizeres como “paz”, “homofobia não” e “respeito”. De acordo com seu relato, trata-se de censura ao debate de gênero, além de estar em andamento uma perseguição contra ele, já que é o único envolvido no desfile que está sendo processado (MIRANDA, 2016, n.p.).

Na primeira metade de 2016, nas votações de aprovação do Plano Estadual de Educação da Bahia e do Plano Municipal de Educação de Salvador, houve embate entre grupos favoráveis e contrários à inserção dos temas sexualidade e gênero em tais documentos. Educadores/as e estudantes fizeram protestos na Assembleia Legislativa e na Câmara de Vereadores; foram registradas trocas de agressões entre legisladores/as (GLOBO, 2016, n.p.). Ambos documentos

foram aprovados sem quaisquer menções a esses tópicos. Situação semelhante ocorreu em mais cidades e Estados do país – quando o objeto era a aprovação de seus Planos de Educação –, uma vez que se coloca em debate a responsabilidade ou não da escola abordar sexualidade e gênero de forma mais oficial, amparada nesses documentos.

Em julho de 2017, uma escola particular cristã de Belo Horizonte, Minas Gerais, foi palco de discussões entre, de um lado, um grupo de 128 responsáveis por estudantes e, de outro, a própria instituição. Esse grupo emitiu uma notificação extrajudicial contestando a abordagem aos temas sexualidade e gênero nas aulas de Ensino Religioso e Ciências. O caso ganhou repercussão e trouxe à tona opiniões diversas sobre “ideologia de gênero” e o lugar que a escola ocupa na formação dos indivíduos. A instituição publicou uma carta aberta reafirmando seu posicionamento, a favor de um projeto pedagógico que contempla “a sociedade pluralista em que vivemos, abordando, de forma dialogal e respeitosa, os desafios do mundo contemporâneo” (NASCIMENTO, 2017, n.p.), e destacando a função da escola em ser um “espaço coletivo construído pela relação entre as pessoas, no qual todos os indivíduos devem ser respeitados em sua singularidade” (Ibidem).

Na mesma época, outra escola particular cristã, na cidade de São Paulo, publicou um convite para um curso dirigido a mães, pais e responsáveis sobre sexualidade e gênero, ministrado pelo médico Dráuzio Varella. O evento foi alvo de críticas; em uma petição contrária, afirmava-se que a palestra promoveria a “agenda de gênero [...], que já foi condenada pelo Santo Padre, o Papa Francisco, por atacar à identidade humana naquilo que o ser humano tem de mais belo, a sexualidade” (CAMBRICOLI, 2017, n.p.). Em resposta, um dos padres representantes da escola afirmou: “todos sabemos que os humanos são uma espécie que se divide apenas em dois gêneros, por razões genéticas. Portanto, a palestra não tratará de ideologia de gênero, apenas de questões que afetam a vida humana, especialmente os jovens, relacionadas à sexualidade” (Ibidem). Mesmo com as queixas, o evento foi bastante procurado pelo público. As 300 vagas iniciais foram preenchidas, e a escola logo teve de ampliá-las para 500. O responsável por um site que publicou reclamações quanto à palestra disse, em reportagem ao Estadão, que o objetivo era combater “ideias perniciosas” (Ibidem) e não promover discurso de ódio; afirmou que a população brasileira já se colocou contrária a esse debate, citando como exemplo a exclusão do termo “gênero” no Plano Nacional de Educação após manifestações populares.

No final de 2017, foi apresentado na Câmara de Vereadores da cidade de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, um projeto de lei para proibir a discussão sobre sexualidade e gênero na rede

municipal de ensino. Ele instituiria o “Programa Escola Sem Ideologia de Gênero”, impedindo todo o poder público, as instituições e os/as docentes de falarem sobre esses temas no ambiente escolar. Segundo o vereador autor da proposta, chegaram até ele “várias reclamações de que estava havendo doutrinação das crianças, banheiros compartilhados, materiais impróprios. As pessoas vieram ao nosso encontro para que nós tomássemos providências” (TEODORO, 2017, n.p.). Durante a tramitação, houve manifestações contrárias à sua aprovação. Por haver dúvidas quanto à constitucionalidade da matéria, o documento foi enviado para avaliação da assessoria jurídica. Naquele mesmo dia, outros dois projetos controversos foram apresentados: um proibindo a divulgação e o acesso de estudantes a conteúdos com “imagens eróticas, de órgãos genitais e de relação sexual” (Ibidem), e outro instituindo o dia do orgulho hétero na cidade. O autor deste segundo projeto o defendeu dizendo: “Acredito que a família existe hoje graças ao hétero. Às vezes a gente acaba ficando discriminado também” (Ibidem).

Em todos os casos supracitados, nota-se o entendimento da lei como ferramenta estratégica no sentido de prevenir e punir qualquer possibilidade de vivência que não seja a heterossexual, por diferentes motivações. Fica também expressa a relação entre o campo político e a educação, dado que há um cerceamento das práticas escolares através da aprovação de leis. Há múltiplos agentes envolvidos nesses episódios, exemplificando o que Foucault fala sobre as vontades de verdade e de poder que circulam e coexistem na sociedade. A sexualidade, como nos diz Weeks, parece ter se tornado um campo de disputa moral e política, configurando-se como um solo fértil para pânico morais; os últimos dois séculos foram marcados por uma série desses pânico – relacionados à sexualidade infantil, prostituição, homossexualidade, noção de decência, doenças venéreas, pornografia, entre outros. A antropóloga norte-americana Gayle Rubin, referindo-se ao trabalho de Weeks, dá ênfase ao potencial que um pânico moral tem de cristalizar medos e ansiedades, conferindo a determinados grupos sociais a característica de imoralidade (RUBIN, 2003).

Falaremos agora, especialmente, sobre os Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação pelas seguintes razões: terem participação da sociedade civil na elaboração, aprovação e monitoramento; apresentarem força de lei, sendo documentos referenciais que balizam ações em diferentes esferas educacionais – bem como os PCN; existirem como proposta no Brasil desde a década de 1930, tendo um considerável histórico; representarem discursos oficiais, uma vez que são aprovados e publicados pelo governo, assumindo uma

legitimidade no campo da educação e um estatuto de verdade; e explicitarem que, assim como a educação e a escola, também constituem um lugar de conflito, são objeto de disputa política.

Os Planos representam um dos instrumentos da política pública educacional e, por terem se tornado decenais, ultrapassam os mandatos partidários que em média são de quatro anos, buscando evitar uma descontinuidade das iniciativas<sup>15</sup>. O caderno “A construção e a revisão participativas dos Planos de Educação”, publicado em 2015 na coleção De Olho nos Planos<sup>16</sup>, apresenta alguns marcos. Como mencionado, desde a década de 1930 existe a proposta de um Plano com “objetivo de coordenar e fiscalizar a política educacional de médio e longo prazos [...], a partir da criação do Conselho Nacional de Educação, em 1931, e da divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932” (AÇÃO, 2013, p. 8). Dois anos depois, a Constituição de 1934 previa como competência federal “fixar o Plano de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país” (Ibidem); no entanto, a proposta não foi concluída. Na década de 1960, houve uma nova tentativa de esboço pelo Conselho Federal de Educação, que também não teve continuidade. Com a ditadura, entre 1970 e 1980 a iniciativa ficou restrita ao poder governamental.

Apenas com a Constituição Federal de 1988, instituiu-se a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ficou determinado que a União teria um ano para enviar o PNE ao Congresso; todavia, foi somente em 2000 que isso aconteceu. Aprovou-se o PNE com vigência de 2001 a 2010, “resultado do embate de dois projetos que tramitaram simultaneamente no Congresso Nacional: o projeto da sociedade civil, construído nas Conferências Nacionais de Educação, e o projeto do governo” (Ibidem, p. 9). Algumas análises posteriores apontaram que esse Plano, no entanto, não foi utilizado para o planejamento da educação nacional pelas autoridades e nem

---

<sup>15</sup> A seguir, encontra-se a situação dos Planos de Educação estaduais e municipais de acordo com consulta realizada em abril de 2018 no portal PNE em Movimento, do MEC. A partir da aprovação da lei n. 13.005, o distrito, os estados e os municípios brasileiros teriam um ano a partir de 2014 para que elaborassem, adequassem e aprovassem os seus respectivos documentos. A situação encontrada quatro anos depois foi a seguinte: o estado do Rio de Janeiro estava com o seu documento-base elaborado e o estado de Minas Gerais havia enviado seu projeto ao legislativo. Todos os outros haviam aprovado o seu Plano Estadual de Educação. Quanto aos documentos referentes a cada município do estado de São Paulo, a situação no momento da pesquisa foi: três municípios haviam enviado o projeto de lei ao legislativo e o restante estava com lei sancionada, incluindo a cidade de São Paulo.

<sup>16</sup> Coleção elaborada pelas organizações Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação.

aproveitado pela sociedade para a reivindicação de direitos, pois esta não entendia que o documento anunciado correspondia às suas demandas. Esses episódios expressam que, desde as primeiras iniciativas, estão envolvidos interesses de diferentes atores sociais e poderes públicos, caracterizando um Plano de Educação como instância emblemática de disputas.

O segundo e último PNE foi instituído em 2014 pela lei n. 13.005, para ser a referência central de todos os outros; no documento, apresentam-se os seus propósitos, os modos pensados para sua execução em um período de tempo, e as participações e os recursos requeridos para isso. São 20 metas, cada uma com suas respectivas estratégias. Todas elas dizem respeito às seguintes diretrizes:

I) erradicação do analfabetismo; II) universalização do atendimento escolar; III) superação das *desigualdades educacionais*, com ênfase na promoção da cidadania e na *erradicação de todas as formas de discriminação*; IV) melhoria da qualidade da educação; V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX) valorização dos/as profissionais da educação; X) *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental* (BRASIL, 2014a, p. 32, grifo nosso).

Os trechos acima foram destacados apenas por fazerem alusão a questões de respeito à diversidade e direitos humanos. Segundo o MEC, o PNE “volta-se na direção da promoção de mudanças a partir de determinadas interpretações da realidade, dos problemas e das suas causas, refletindo valores, ideias, atitudes políticas e determinado projeto de sociedade” (BRASIL, 2014b, p. 7). Não é imparcial e nem fruto de um processo exclusivamente consensual entre as partes envolvidas. A Emenda Constitucional n. 59/2009, além de ter mudado a condição do PNE – que passou de uma disposição transitória para uma exigência constitucional com periodicidade decenal –, colocou-o como articulador do Sistema Nacional de Educação, incluindo previsão do Produto Interno Bruto para o seu financiamento. A partir dela, tornou-se possível a realização, em 2010, da Conferência Nacional de Educação e a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE), fruto da deliberação da Conferência; o FNE foi concebido como espaço de interlocução entre sociedade civil e Estado.

Reiteramos que a participação da sociedade civil é um requisito em todo processo referente aos Planos, caracterizando-se como um trabalho intencional, e não espontâneo. A tentativa, por meio dessa participação, é de identificar problemas e propostas de cada realidade local, de modo a ser possível o desenvolvimento de estratégias que respondam a demandas sociais. O mapeamento e a organização desses elementos são as duas fases iniciais, que culminam em um documento-base que é disponibilizado para consulta pública e votação em Conferência de Educação. Na sequência, elaboram-se um projeto de lei para ser enviado ao poder legislativo, o qual pode fazer alterações no documento; uma vez aprovada, a lei é sancionada.

No caso do PNE 2014, houve uma polêmica referente à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais. Havia, no Plano anterior, destaque à promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014a, p. 22). Esse trecho foi substituído e aprovado pelo Senado por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Ibidem), tornando-se mais geral. A seguir, apresentaremos alguns fragmentos que podem fazer alusão a sexualidade e gênero nos Planos nacional, estadual e municipal. Em primeiro lugar, serão transcritos os excertos do PNE 2014.

A começar pelo artigo 2º, temos as duas diretrizes já transcritas anteriormente: “III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e “X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014a, p. 32). Na meta 2, há a estratégia 2.4: “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola [...]” (Ibidem, p. 51-52). Na meta 3, há a estratégia 3.13: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Ibidem, p. 55). Na meta 7, há a estratégia 7.23: “garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual [...]” (Ibidem, p. 65). Na meta 12, há a estratégia 12.9: “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação [...]” (Ibidem, p. 74). Na meta 13, há a estratégia 13.4: “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas [...], combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-

raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência” (Ibidem, p. 76). Por fim, na meta 14, há a estratégia 14.8: “estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências” (Ibidem, p. 78).

As menções diretas a sexualidade e gênero estão na estratégia 7.23, que fala da “violência doméstica e sexual”, e na 14.8, que se refere à “participação das mulheres” em cursos de pós-graduação. Observa-se que há destaque a grupos tidos como historicamente desfavorecidos, tais como deficientes e indígenas. Daí é possível partir para uma reflexão sobre como e quem define se determinado grupo e tipo de discriminação merecem ou não ser nomeados em um Plano de Educação – o mesmo acontece nos documentos estadual e municipal.

No caso do Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo, foram encontradas, além da mesma diretriz III, a “IX) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental” (SÃO PAULO, 2016) – no PNE, o texto dessa diretriz não especificava a modalidade de diversidade. Na meta 1, há a estratégia 1.2: “contemplar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a formulação de políticas para a Educação Infantil, princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental [...]” (Ibidem). Na meta 2, há a estratégia 2.5: “criar e fortalecer, em colaboração com os Municípios, mecanismos de acompanhamento e monitoramento das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola [...]” (Ibidem). Na meta 3, há a estratégia 3.9: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por qualquer forma de preconceito e discriminação” (Ibidem). Na meta 4, há a estratégia 4.4: “[...] combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional [...]” (Ibidem). Na meta 7, há a estratégia 7.27: “garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas [...]” (Ibidem). E, por fim, na meta 12, há a estratégia 12.10: “ampliar, na forma da lei, a participação proporcional de grupos historicamente excluídos na educação superior pública [...]” (Ibidem). Não há menção direta a sexualidade e gênero neste PEE.

No Plano Municipal de Educação (PME) de São Paulo, aprovado em setembro de 2015, apresentam-se 14 diretrizes, dentre as quais: III) “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (SÃO

PAULO, 2015, p. 1) e X) “difusão dos princípios da equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência” (Ibidem). Na meta 3, há as estratégias 3.13: “implementar a Educação em Direitos Humanos na Educação Básica, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e preconceito [...]” (Ibidem, p. 4); 3.17: “desagregar, cruzar e analisar anualmente todos os indicadores educacionais em relação à renda, raça/etnia, sexo, campo/cidade, deficiências e aprimorar o preenchimento do quesito raça/cor no Censo Escolar [...]” (Ibidem, p. 5); 3.18: “garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas extraescolares, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências [...]” (Ibidem); 3.19: “instaurar para as instituições escolares protocolo para registro e encaminhamento de denúncias de violências e discriminações de raça/etnia, origem regional ou nacional, deficiências, intolerância religiosa, e todas as formas de discriminação [...]” (Ibidem); 3.20: “promover ações contínuas de formação da comunidade escolar [...], visando a superar preconceitos, discriminações e qualquer tipo de violência em ambiente escolar” (Ibidem); e 3.33: “implementar [...] sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades [...], onde as diferenças não se desdobrem em desigualdades [...]” (Ibidem, p. 6). Na meta 6, há a estratégia 6.2: “fortalecer [...] o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminações, preconceitos e violências na escola [...]” (Ibidem, p. 8); a 6.5: “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por qualquer forma de discriminação, violência e preconceito, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Ibidem); e a 6.9: “política voltada para a superação da exclusão, evasão e repetência escolares [...], considerando o respeito às diferenças e as desigualdades entre os educandos” (Ibidem). Na meta 7, por fim, há a estratégia 7.4: “implementar políticas de prevenção à evasão ou qualquer forma de discriminação e preconceito, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Ibidem, p. 9).

Há menção a “violência doméstica e sexual” e, pela primeira e única vez, a “sexo”, no sentido usual que se refere à biologia, isto é, ao genital lido como feminino ou masculino com o qual a pessoa nasce. Ainda, usa-se uma vez a palavra “equidade”.

A primeira constatação que se faz é de que, no PME, há um índice mais elevado de uso desses termos do que nos outros Planos. As menções diretas a sexualidade e gênero nesses textos são as seguintes: “violência doméstica e sexual” (PNE e PME), “participação das mulheres” (PNE) e “sexo” (PME). Em 2015, na época da elaboração e aprovação do PME, a Câmara Municipal de São Paulo tornou-se palco de discussões sobre a inclusão ou não de menções a sexualidade e gênero. Na proposta inicial, havia termos como “gênero”, “identidade de gênero”, “diversidade”, “sexualidade” e “orientação sexual”. Em junho, houve protestos da sociedade civil em frente à Câmara, em que se expressaram duas posições: uma contrária à proposta e outra a favor dela. O vereador que elaborou o texto aprovado no final afirmou: “houve consenso de que não teria de ter gênero. [...] A gente acha que não é correto criança discutir sexualidade, se quer ser menino ou quer ser menina” (GLOBO, 2015a, n.p.). Por fim, aprovou-se o texto com as ocorrências discursivas listadas.

Sabe-se que escola é uma instituição que busca trabalhar e desenvolver um conjunto de habilidades, capacidades e comportamentos nos/as estudantes, criando expectativas e metas a serem atingidas. Assim parece acontecer com as dimensões da sexualidade e do gênero na vida das pessoas e em sua vivência social: há expectativas às quais as pessoas são levadas ou compelidas a corresponder. Para Weeks, “nossas definições, convenções, crenças, identidades e comportamentos sexuais não são o resultado de uma simples evolução, como se tivessem sido causados por algum fenômeno natural: eles têm sido modelados no interior de relações definidas de poder” (WEEKS, 2010, p. 42). Os espaços públicos de socialização, como a escola, colaboram para a constituição de subjetividades baseadas geralmente em binarismos e coerências desejadas, possibilitando um conjunto de experiências já delimitadas de antemão, com suas regras e normas estabelecidas. Questões de sexualidade e gênero podem se expressar de várias formas nesse ambiente:

na distribuição de direitos e deveres entre alunas e alunos, nas posições de mando e obediência, em imagens e significados expressos nos livros didáticos, nas trajetórias de desempenho escolar de meninos e meninas e também no acolhimento e/ou na negação de algumas expressões da sexualidade em seu interior, sendo até mesmo muitas vezes confundidas e sobrepostas as menções ao gênero e à sexualidade, tanto no âmbito das escolas como entre formuladores de políticas públicas da área (VIANNA et al., 2011).

Em referência aos episódios citados sobre os Planos, a SECADI emitiu em agosto de 2015 uma nota técnica em que ressalta que “a escola (já) ensina, em diferentes momentos e espaços,

sobre masculinidade, feminilidade, sexo, afeto, conjugalidade, família”, participando de forma ativa na “construção dos corpos e identidades dos sujeitos da educação, especialmente, das suas e dos seus estudantes” (BRASIL, 2015, p. 2). Fala-se que os conceitos de “gênero” e “orientação sexual” podem ajudar na compreensão de desigualdades, além de serem centrais na compreensão de “diferentes formas de discriminação e violência” (Ibidem, p. 4). Sob essa mesma perspectiva, dois meses antes, o grupo de trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” da ANPED também havia emitido uma carta pública citando o caso de supressão de termos como “gênero” e “orientação sexual” de documentos educacionais, em que argumenta a favor do respeito às decisões derivadas de discussões realizadas nas Conferências de Educação – compostas por “docentes, estudantes, familiares e/ou responsáveis por estudantes, gestoras/es de políticas públicas de educação” (ANPED, 2015), expressando assim como há diferentes interesses em jogo.

Foram muitas as constatações de embates coletadas nesta pesquisa em relação ao trabalho com sexualidade e gênero na escola, conforme os dados fornecidos pelas publicações acadêmicas analisadas, pelas pesquisas quantitativas e pelos episódios veiculados na mídia<sup>17</sup>, que nos permitem compreender a realidade da escola como um cenário complexo, com muitas variáveis. Além das 11 atividades do Projeto Sexualidade e Gênero, acompanhamos também sete reuniões da equipe docente do Projeto, de março a maio de 2016, a fim de observar a elaboração das propostas, as discussões internas e a organização do grupo. Nessas duas instâncias, identificamos um conjunto amplo de dificuldades enfrentadas, as quais serão expostas a seguir.

Nas reuniões, os pontos mais tocados foram em relação aos seguintes aspectos: ao dia a dia escolar e a ocorrências na Escola de Aplicação; a experiências da equipe docente na Escola; à falta

---

<sup>17</sup> De forma breve, retomamos alguns desses embates: uma vez que se referem a questões subjetivas, o entendimento e a vivência da sexualidade e do gênero são variáveis de pessoa a pessoa, o que dificulta uma abordagem em sala de aula e uma formação docente parciais, neutras ou objetivas para tratar desses temas, que não se sustentem em “verdades científicas” ou em uma visão limitada à biologia. Em geral, as iniciativas trazem enfoques atrelados à saúde, remetendo a um controle populacional (DST, gravidez, contracepção etc.). A escola é tida, muitas vezes, como instituição responsável pela promoção da saúde. A demanda por debates vem dos/as próprios/as estudantes, mas é raro que a equipe profissional se sinta preparada para lidar com esse interesse. Os conflitos gerados em sala com estudantes e, fora de sala, com as famílias requerem um trabalho complexo de gestão, para o qual a escola geralmente também não se sente preparada. Há a necessidade de um local capacitado de fala, conferido a uma autoridade que detém um discurso de verdade. O gênero apresenta-se como uma ferramenta bastante útil no dia a dia escolar – na classificação de crianças e adolescentes, na organização dos espaços e das atividades etc. –, por parte tanto de profissionais quanto de estudantes. Faz parte do cotidiano escolar o emprego de palavras ofensivas e piadas que elegem a heterossexualidade como a norma, além de ideias padronizadas de masculinidade e feminilidade. Há um esbarramento em crenças e valores de ordem religiosa, que muitas vezes dificulta ou impossibilita esse trabalho.

de qualificação e preparo relatada por docentes para guiar discussões no Projeto; e à percepção deles/as diante do que vivenciam com os/as estudantes.

Quanto ao primeiro item, houve relatos como: nas aulas de teatro, se um menino é selecionado para interpretar uma Barbie, por exemplo, ele não interpreta; os problemas com as cores rosa e azul são frequentes; nas aulas de dança, aparecem também muitas questões de gênero, como recusa de meninos a fazer determinados exercícios; em uma turma passada, de EF, um grupo de estudantes recebeu apelidos como “travesti”, “viadinho”, “gay” e “voz de orgasmo”; as ofensas e os comportamentos agressivos relacionados a sexualidade e gênero aparecem com muita frequência no cotidiano escolar; verifica-se “bullying” em diferentes momentos; formou-se um grupo de estudantes que foi chamado de “galera do Bolsonaro”<sup>18</sup>, e um dos meninos chegou a depredar cartazes feitos por estudantes menores; em outra turma, as meninas populares só eram vistas assim porque eram “aceitas” pelos meninos, havendo forte relação entre popularidade e machismo; dois casos de estudantes com famílias homoafetivas foram citados e, apesar de não haver bullying aparente, nota-se que o assunto é tabu, que o silêncio prevalece; por fim, falou-se sobre um episódio de assédio ocorrido na Escola e que ainda estava em aberto, de um menino que beijou uma menina embora ela tenha recusado, e de quanto isso estava prejudicando a saúde emocional dela.

Quanto ao segundo item – experiências da equipe docente na Escola –, levantou-se principalmente a dificuldade enfrentada por professoras em reuniões internas da equipe profissional da Escola, em relação a atitudes e jeitos de falar que revelam desrespeito por parte de alguns homens, como grosserias e cortes durante falas; uma professora comentou ainda que percebe seu lugar marcado na instituição, sobretudo por ser mulher, jovem e com poucos anos de atuação na Escola.

Quanto ao terceiro item – falta de qualificação e preparo relatada por docentes para guiar discussões no Projeto –, duas professoras demonstraram certo incômodo e estranhamento de entrarem no Projeto, por não terem formação específica na área, e de como sentiam dificuldade em lidar com esses temas e conduzir propostas com esse grau de complexidade em tão pouco tempo de aula (uma hora em geral), tendo que improvisar; houve questionamentos sobre a divisão entre

---

<sup>18</sup> Referência ao candidato à presidência (2018) Jair Bolsonaro, conhecido por seu conservadorismo declarado e por ter se envolvido em episódios de discriminação contra mulheres, indígenas, pessoas negras e LGBT.

alunos e alunas que a própria equipe propôs e colocou em prática em algumas atividades – para um dos professores, os/as estudantes ficaram mais à vontade, mas ele não sabia dizer ao certo se aquela divisão realmente fazia diferença; outro professor comentou sobre a necessidade que sente em fazer discussões no espaço dessas reuniões sobre artigos relacionados aos temas em questão, além de pensarem coletivamente as atividades a serem desenvolvidas; uma professora reforçou a dificuldade em terminar adequadamente as atividades pelo tempo de duração de uma hora; falou-se ainda sobre um outro professor, não integrante do Projeto, que realizou iniciativas sobre bullying, e a questão das ofensas como “viadinho” foi muito forte, pelo que circulou na comunidade escolar, mas esse trabalho não foi compartilhado entre os/as docentes; duas falas de estudantes foram citadas, que revelam reações de espanto quanto ao debate desses temas: “Nosso, isso aqui é pornografia!” (em relação a um jogo) e “Isso é das trevas!” (em relação à foto de um homem transexual).

Quanto ao último item – percepção de docentes diante do que vivenciam com os/as estudantes –, nota-se uma preocupação por parte dos meninos com questões relacionadas ao ato sexual, a “brochar” e a expectativas sobre ser “macho”; uma professora afirmou que, em uma atividade entre meninas com o tema rivalidade, não houve muita recusa por parte delas diante da objetificação das mulheres exposta, isto é, muitas delas acolheram essa ideia; um professor reforçou que no Projeto deveria haver mais propostas sobre transgêneros, porque a turma demonstra bastante interesse; além disso, expôs preocupação em relação à elaboração das atividades, que deveria se dar de forma mais colaborativa, uma vez que os assuntos e as perspectivas mudaram muito desde quando o Projeto começou, há mais de 20 anos.

Nas atividades, especificamente, notamos que as dificuldades se concentraram nos seguintes aspectos: desinteresse e ironia por parte de alunos meninos; intransigência dos/as próprios/as estudantes, com uso habitual de ofensas; episódios dentro da Escola; impossibilidade de encerramento adequado; e falta de preparo de docentes para tocar algumas discussões. Destacaremos a seguir algumas passagens registradas no relatório que ilustram esses pontos – nos quadros, as frases em *itálico* apresentam informações necessárias à compreensão da atividade, bem como transcrições de materiais utilizados pelos/as professores/as; as frases entre parênteses trazem comentários pós-análise do relatório.

Quadro 1 – Desinteresse e ironia por parte de alunos meninos

ATIVIDADE 1

*Profª. A oferece o texto “Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher”, de Aline Valek, Carta Capital, 5 de março de 2015.*

[...]

*Uma aluna lê o texto em voz alta. Dois alunos demonstram desinteresse, estão quase dormindo enquanto isso.*

PROFA. A: Incomoda?

ALUNAS [geral]: Incomoda!

ALUNOS [geral]: Não!

[...]

ALUNA: Mulher que vê um cara na rua já tem medo, não acontece isso com homem.

PROFA. A: Isso acontece com vocês, meninos?

ALUNO: Lógico!

*Começa um alvoroço, os meninos são irônicos em relação à pergunta da profª.*

ATIVIDADE 2

PROF. A: Todo comportamento hétero a sociedade acolhe, respeita etc. Se fosse um caso homossexual, como fica a reação das pessoas? E se, também, amanhã o [nome do aluno] vem de saia e mini blusa? Já sabe o que vai acontecer...

ALUNO [o referido pelo prof. A]: Pega mal pra mim, professor!

*Muito burburinho.*

ATIVIDADE 3

(Professora exhibe slides com fotos de cenas cotidianas, em que mulheres têm que lidar com assédio de homens.)

PROFA. A: As meninas passam por isso diariamente, né?

ALUNO: Ah, mas as meninas também fazem isso!

[...]

ALUNA: Tem muito caso no metrô, quem pega sabe. Mas não passa na mídia. O cara gozou na menina, eu acho que muito disso vem da população, que tá em volta, tá vendo e podia se indignar, mas fica quieta. Vê a menina sendo abusada e não faz nada. Isso é um absurdo!

ALUNA: Tem homens que acham que “ah, ela tá gostando”. Se eles fazem isso com os caras...

ALUNO: Lógico que faz, diariamente eles fazem isso. Um pedreiro ia achar isso aqui uma beleza! [apontando para os meninos]

[...]

*Produção da atividade: a turma começou a folhear revistas, procurar cartolinas etc. e formar os grupos para criar materiais. Durante a realização, um dos meninos saiu da sala e ficou conversando com colegas no pátio, demonstrando nenhum interesse pela atividade. Dos 4 que*

*ficaram em sala, 2 estavam participando do grupo, desenhando, e outros 2 estavam sem fazer nada. Já quase no final, uma aluna pediu para colocar uma música no telão “Flawless”, da Beyoncé, que fala sobre aceitação feminina, do próprio corpo. O menino que estava fora da sala voltou e ficou no celular até dar o sinal.*

#### ATIVIDADE 4

*A turma dispersa, risos, brincadeiras.*

[...]

*Durante essa etapa da atividade, as meninas permaneceram quietas em seus lugares, sem fazer piadas.*

[...]

*Era para os meninos ficarem quietos, mas a todo momento eles interferiam. Nessa hora, teve muito burburinho. O prof. A chamou muito a atenção deles.*

[...]

*Há um aluno atrapalhando muito a atividade, o tempo todo.*

[...]

PROF. A: Quando vocês tavam na gestação [...].

*Dois meninos interrompem porque querem fazer perguntas.*

[...]

*Risos, burburinho.*

#### ATIVIDADE 9

*Menino interrompe a fala da menina.*

#### ATIVIDADE 10

*A profa. B lê todas as manchetes e os alunos dão bastante risada, achando tudo um absurdo.*

[...]

ALUNO: Esse é um idiota!

ALUNO: Revista de corno!

ALUNO: Nossa... *[mostrando desprezo]*

ALUNO: É só pra chamar a atenção delas.

PROFA. B: É pra homem ou não?

ALUNO: O Justin Bieber na capa e escrito em rosa! Não é pra homem!

ALUNO: Sunga fio dental? Nossa...

*Muita risada.*

PROFA. B: Muito bem, essas revistas trazem que imagem de homem?

ALUNO: Corno.

ALUNO: Fracassado.

ALUNO: Pinto pequeno.

*Muita risada.*

ALUNO: Que não sabe fazer sexo, se vestir...  
 ALUNO: Não sabe viver, mano.  
 [...]  
 PROFA. B: O que as revistas dizem de um homem bacana?  
 ALUNO: Esse aí, ó!  
 ALUNO: Esse é muito lindo, gato, casava com ele! [*tirando sarro*]

#### ATIVIDADE 11

*A turma dá bastante risada, um aluno põe a mão no rosto de nojo. Durante a exibição, boa parte da turma prestou atenção. Um grupo de quatro alunos conversou o tempo todo. Seis alunos/as dormiram e três alunos ficaram colocando o casaco no rosto durante o filme todo, recusando-se a assistir. Em vários momentos, houve risada e deboche.*

ALUNO: Ah, ser bicha é legal, então... [*é irônico, faz sinal de não com a mão*]

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 2 – Intransigência dos/as próprios/as estudantes, com uso habitual de ofensas

#### ATIVIDADE 2

ALUNA: Acho nojento dois homens se beijando, isso é meio estranho. E as crianças? Acho que tudo depende da casa, do que os pais ensinam, é o que você leva de casa mesmo.

#### ATIVIDADE 3

PROFA. A: Uma mulher musculosa, alguém acha ela bonita?

ALUNO: Traveção.

[...]

ALUNA: Que nojo!

(Em relação à imagem de uma menina sem depilação.)

[...]

ALUNO: É um otário!

PROFA. A: Símbolo do machismo.

ALUNO: Mó viado esse cara, já comeu cu de traveco! [*o mesmo aluno que chamou o ator de “otário” anteriormente*]

(Em relação à imagem de um ator brasileiro que se envolveu em uma polêmica devido ao relato que fez, em um programa de TV ao vivo, de um estupro que cometeu contra uma mulher.)

#### ATIVIDADE 4

*Prof. A começa a atividade, alunos/as vão sentando aos poucos, cerca de 30. Alguns e algumas disseram que nunca tiveram aula desse Projeto (mas tiveram sim, depois o prof. A ajudou posteriormente a lembrar de quando fez atividades). Prof. A entrou depois da profa. A na sala*

*e foi ovacionado pela turma, aí todos/as ficaram em silêncio. A turma demonstrou maior respeito a ele; para a própria profa. A, em conversa pós-atividade, isso seria uma manifestação do “machismo impregnado”.*

[...]

*Depois de encerrada a atividade, a profa. A comentou comigo e com o prof. A: “Você vê o machismo, né? Até na hora de falar, eles ouvem e respeitam o professor”. Quando ela falava, a turma não respeitava muito. O prof. A comentou que o histórico daquela turma é um pouco complicado, que muitos meninos dali enfrentam e desrespeitam professoras mesmo. A profa. A encerrou: “Ainda tem isso, do sistema muito opressor, menino de 12 anos preocupado com ereção, brochar, que tem que estar sempre pronto”.*

#### ATIVIDADE 6

ALUNO [*em direção ao aluno anterior*]: Tá gostando? Tá gostando? Depois fala que não é bicha!

*A turma toda ri.*

ALUNO [*em resposta*]: Eu não sou o [*nome do menino*]!

*As risadas se intensificam.*

#### ATIVIDADE 9

ALUNO [*em direção ao menino anterior*]: Eita, seu bicha!

#### ATIVIDADE 10

ALUNO: Eu falo o tempo inteiro.

ALUNO: Porque você é uma bi...!

PROFA. B: Você quase falou “bicha”.

#### ATIVIDADE 11

PROFA. B: Vamos ver o filme, o nome é “Bichas” (de Marlon Parente, 2016).

ALUNO: Bichas??

ALUNO: Bichas, de [*nome de um aluno*]! [*em referência a um colega ao lado*]

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

### Quadro 3 – Episódios dentro da Escola

#### ATIVIDADE 2

PROF. A: Aqui na escola já tivemos casos que as meninas explicitaram o seu desejo uma pela outra e passaram a namorar dentro da escola. Chegaram a perguntar pra gente [*funcionários/as*

ou a direção da escola], professores, se a gente não ia fazer nada com essas meninas. O casal hétero não é alvo dessa repressão, por que será que o casal homossexual é?

### ATIVIDADE 3

*Conversa pré-atividade com a profa. A sobre um caso de assédio ocorrido entre um aluno e uma aluna da Escola de Aplicação no primeiro semestre daquele ano (2015). Segundo a profa. A, a menina é boa aluna e estuda desde o 1º ano do EF na Escola, e o menino entrou em 2014. Ela denunciou o assédio para a direção, que falou com a família do menino. Advogados foram envolvidos no caso. Depois de 15 dias, a aluna voltou para a Escola, viu o menino e ficou transtornada. Ele, quando voltou, foi ovacionado pelos amigos, a sala toda dela está contra ela e do lado dele. Ela disse que não quer voltar para a Escola. O conselho escolar “convidou” o menino a mudar de escola, mas talvez ele não aceite e permaneça. A menina está bastante fragilizada e algumas professoras estão tentando dar força para ela. Eles estavam numa situação escolar, ele começou a pegar nela, conforme relato da aluna. Ela é evangélica. Diante da ação do menino, ela negou e ele insistiu. Outros alunos, amigos dele, falam que ela usa roupa curta. Um professor trouxe o caso em sala de aula, numa atividade, e a família do menino está processando o professor. O caso está aberto.*

### ATIVIDADE 5

PROFA. B: Escolhemos essa temática porque percebemos nessa turma, nessa escola, a questão da competitividade e rivalidade entre as meninas. Não só aqui, mas como fenômeno social.

### ATIVIDADE 8

(registro extra, feito após encerramento da atividade)

*A profa. A continuou me explicando que as frases e palavras daquela atividade com o 1º EM foram escritas em filipetas e penduradas nas grades de um espaço comum da Escola. Em pouco tempo, no mesmo dia, a equipe técnica/orientação entrou em contato com a professora pedindo que ela retirasse as filipetas e que a turma que fez fosse pedir desculpas em todas as salas. Isso está em suspenso ainda. Aparentemente, quem fez essa solicitação não leu a nota explicativa da atividade.*

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 4 – Impossibilidade de encerramento adequado

### ATIVIDADE 2

*Tocou o sinal, a atividade foi então encerrada pelo tempo.*

### ATIVIDADE 3

*Profa. A vai passando com mais rapidez pelos slides, devido ao curto tempo da atividade.*

#### ATIVIDADE 4

*Risos, burburinho. Um aluno pergunta de novo, mas não dá mais tempo para resposta.*

#### ATIVIDADE 5

PROFA. B: Eu ia mostrar um depoimento pra encerrar, mas não vai dar. As desavenças existem, ainda bem. Porém, cuidado com a ideia, os discursos que vocês reproduzem sem pensar [...].

#### ATIVIDADE 7

*Não foi possível fazer um encerramento pelas professoras devido ao tempo. A atividade se encerrou por aqui mesmo, sem uma conversa conclusiva.*

#### ATIVIDADE 8

*O sinal tocou e a atividade teve que ser encerrada sem uma conclusão muito elaborada.*

#### ATIVIDADE 10

*A profa. B encaminha a discussão para o final, mas, por falta de tempo, a proposta ficou inacabada.*

[...]

PROFA. B: Agora vamos fazer o exercício de criar uma chamada de capa de revista que represente, primeiro, a expectativa das mulheres em relação aos homens e, depois, a expectativa de vocês em relação a vocês mesmos.

*Os alunos começaram a criar oralmente mesmo.*

*O encerramento da atividade ficou comprometido pela falta de tempo*

#### ATIVIDADE 11

*Devido ao tempo, a atividade se encerrou após a turma fazer esse exercício. Conforme a profa. B, isso será retomado adiante em uma de suas aulas, para outra reflexão coletiva.*

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 5 – Falta de preparo de docentes para tocar algumas discussões

(Os fragmentos expostos anteriormente que se referem a ofensas durante atividades também valem como exemplo para este aspecto, uma vez que piadas e ironias dificilmente foram apontadas e problematizadas por docentes – como na atividade 2, em que o prof. B questionou alguns termos usados por estudantes:

PROF. B: [...] Não dá pra dizer que algo é nojento e não ter preconceito, isso é repulsa, certo?)

#### ATIVIDADE 6

ALUNA: É hoje que você vai destruir a nossa infância?

*No meio do falatório, uma aluna fez essa pergunta e as professoras ficaram impactadas. Elas preferiram dar continuidade à atividade sem responder à menina.*

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

Nosso objetivo nos próximos dois capítulos será olhar para iniciativas de trabalho de forma menos temática – em que o foco são os assuntos sexualidade e gênero estritamente – e buscar trazer para o centro do debate os conceitos de verdade e normalidade de um modo mais amplo. Esses dois conceitos, bastante mobilizados por Foucault, foram elencados por terem aparecido fortemente nos enunciados que circularam em todas as atividades analisadas do Projeto, de diferentes formas – as quais serão descritas adiante. Após análise desses discursos, foi possível conceber tanto verdade quanto normalidade como dois eixos formadores de saberes, poderes e subjetividades. A perspectiva defendida aqui estabelece, portanto, relação entre tais conceitos e o que foi registrado em sala de aula, a partir da verificação de um cenário bastante complexo de trabalho com sexualidade e gênero na escola.

## 4 VERDADE

“Será que precisamos verdadeiramente de um verdadeiro sexo?”  
(FOUCAULT, 1982, p. 1)

Neste capítulo e no próximo, trataremos de dois conceitos nucleares para Foucault – verdade e normalidade –, relacionando-os aos discursos registrados nas 11 atividades observadas do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP. Apesar de, aqui, olharmos para cada um separadamente, eles se relacionam diretamente: a noção de normalidade é constituída com base em verdades, e a construção de verdades se utiliza também da noção de normalidade. O prefácio desta dissertação apresenta um fragmento da *Microfísica do poder* (1979), em que Foucault problematiza a sexualidade como “o lugar privilegiado em que nossa ‘verdade’ profunda é lida, é dita” (FOUCAULT, 2010a, p. 229). Como ela adquiriu esse caráter, para além de sua importância na reprodução da espécie e no prazer dos indivíduos? Por que ela guarda a nossa “verdade” de sujeito? De acordo com o autor, “com seu sexo, você não vai simplesmente fabricar prazer, você vai fabricar verdade. Verdade que será a sua verdade” (Ibidem, p. 262). Entendida como um dispositivo, a sexualidade – bem como o conjunto de normas de gênero – marca os corpos e estabelece referenciais de normalidade e anormalidade, como vimos até aqui.

No contexto escolar, verificam-se regras institucionais que ajudam a colocar em funcionamento esse dispositivo, como o uso do banheiro separado por gênero, as atividades direcionadas exclusivamente a meninas ou a meninos, as vestimentas permitidas e indicadas para cada gênero, entre outras. Quando olhamos especificamente para as ocorrências discursivas no espaço do Projeto, conseguimos mapear que tipos de discurso produtores de sentido de verdade são mobilizados pelos/as estudantes e docentes ao falarem sobre sexualidade e gênero e, após análise do relatório completo, foi possível separá-los em cinco aspectos: técnico-científico, religioso, de convenção social, de autoridade e da experiência – os quais serão caracterizados adiante. Embora esses conjuntos não sejam tão delimitados e, por vezes, os enunciados possam ser alocados em mais de um, eles auxiliam muito na análise que buscamos fazer. De antemão, pode-se dizer que o conceito de verdade aparece com alta frequência e tem caráter bastante produtivo nas atividades, possibilitando afirmações, contra-argumentações e debates entre as pessoas envolvidas. As dinâmicas de funcionamento das atividades são complexas; os enunciados coexistem e, aqui, foram

separados apenas de acordo com o nosso interesse em observar como o conceito de verdade circulou nas atividades.

Os enunciados apontados neste capítulo apresentam, portanto, uma característica comum: o fato de produzirem efeitos de verdade, conforme será explicitado caso a caso. A pluralidade dos discursos mostra também como é possível elaborar e defender verdades de várias formas, utilizando-se de diferentes aspectos e artifícios – o que se relaciona ao que Foucault chamou de vontade de verdade. Manteremos o foco no modo como cada enunciado foi proferido para pensarmos em relações possíveis com o conceito aqui estudado. A análise de um material empírico possibilita levantar outros aspectos para além daqueles já discutidos nos capítulos anteriores – nos PCN, por exemplo, aparece fortemente um discurso médico; nas atividades do Projeto, esse discurso não aparece de modo explícito, mas aparecem outros.

Como já apresentamos, partimos da ideia de que a verdade é caracterizada como um dizer verdadeiro, um modo de falar conforme o que é admitido como verdadeiro em determinada época ou sociedade (VEYNE, 2011). Na perspectiva foucaultiana, a verdade tem história, é artificial, é “deste mundo” (FOUCAULT, 2007, p. 12), prevalecendo a partir da exclusão de discursos considerados não verdadeiros. Esse aspecto é fundamental para que entendamos que verdades vencem disputas e se estabelecem socialmente. Em um ato de poder, costumamos desqualificar aquilo que não é tido como verdade, e Foucault nos mostra que é pela nossa vontade, portanto, que privilegiamos determinadas verdades. Trata-se de um combate “em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha”, e não exatamente “em favor” dela (Idem, 2010a, p. 13); assim, ela não existe sem poder, nem fora dele. Há um regimento, uma “política geral” de verdade, isto é:

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 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 (Ibidem, p. 12).

O funcionamento desse regimento não é simples, e a instância discursiva talvez seja seu principal elemento. Os discursos não são apenas sistemas de significados, como discutimos, mas são responsáveis por fornecer lugares que colocam os sujeitos em determinadas relações consigo

mesmos, com os outros e com o mundo. Não existe um ser superior capaz de revelar verdades indiscutíveis.

Essa perspectiva que problematiza generalizações e afirmações a-históricas busca fazer o exercício de suspender juízos tendo em vista explicitar que as produções são humanas – no entanto, nem por isso todas têm a mesma função na constituição dos saberes. Analisar pontualmente os discursos que circulam em um contexto parece então ser uma tarefa importante, a qual é muitas vezes preterida. Não defendemos que tudo seja mera construção da linguagem; buscamos questionar com Foucault que as verdades são artificiais, no sentido de que não estiveram no mundo desde sempre, mas que passaram por longos e complexos processos até se estabelecerem. E, para isso, foram reiteradas de muitas formas, por diferentes agentes e em diversos lugares e épocas. De acordo com o autor, “não se trata de passar os universais pelo ralador da história, mas de fazer com que a história passe pelo fio de um pensamento que recusa os universais” (Idem, 2006b, p. 58). É nessa linha que procuramos seguir.

Em “Nietzsche, a genealogia e a história”, de 1979, Foucault problematiza a concepção de história como linear, contínua e provinda de uma origem. Essa origem seria o lugar da verdade, uma vez que

gosta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã. A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo [...] (Idem, 2010a, p. 18).

Ele afirma que tanto a verdade quanto sua origem têm sua “história na história” (Ibidem, p. 19). Em oposição à metafísica – que busca revelar a essência de algo ou o primeiro momento de um acontecimento –, Foucault, com sua perspectiva genealógica, defende um trabalho que agite “o que se percebia imóvel”, que fragmente “o que se pensava unido”, mostrando a “heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (Ibidem, p. 21). Se a verdade não existe como objeto dado e a-histórico, no entanto, “não quer dizer que ela deixe de ser *algo* determinado pelo jogo rarefeito estabelecido nas práticas históricas” (CANDIOTTO, 2006, p. 73).

Muitas verdades compõem campos de saberes que nos impedem ou desencorajam de olhar de outras formas para os acontecimentos, incluindo para os problemas identificados em espaços escolares, como a grande dificuldade encontrada nesta pesquisa em relação ao trabalho com sexualidade e gênero. Há limites em toda análise, por isso recorreremos às práticas registradas

particularmente no Projeto e nos concentramos nos enunciados tais quais foram ditos. Como não nos preocupamos com a veracidade desses enunciados, não tentaremos refutá-los, tampouco avaliar a qualidade das propostas desenvolvidas pelos/as docentes.

Os procedimentos por meio dos quais os indivíduos são incitados a falar sobre sexualidade ou gênero podem contribuir na produção de discursos de verdade sobre esses mesmos indivíduos, e isso é de grande relevância, principalmente quando esses discursos se referem a “diferenças”. Trazer à tona a pluralidade das formas de existir e se relacionar tem sua função na sociedade quando se almeja alcançar direitos civis, como já discutimos, mas visibilizar essas diferenças – que se referem a sujeitos tidos como desajustados – a partir de uma matriz de normas estabelecidas e utilizando-se das mesmas técnicas de Estado continua possibilitando às instituições melhor governá-los, funcionando como um elo intermediário, um governo à distância. Além disso, nesse caso, os conjuntos de normas instituídas se mantêm sem grandes dificuldades, bem como as verdades discursivas sobre sexualidade e gênero que as estruturam. De acordo com Candiotto,

a maioria dos dispositivos de verdade das políticas atuais sustenta governar em nome da vida, do seu cuidado e conservação, de sua qualidade e longevidade, no sentido de uma biopolítica; entretanto, tais dispositivos operam igualmente a partir de uma crescente submissão da vida à administração e ao controle de um biopoder (CANDIOTTO, 2010, p. 171).

Aqui, lembramo-nos do conceito de governamentalidade de Foucault para reforçar a atitude crítica proposta por ele, caracterizada pelo professor Julio Groppa Aquino como uma atitude “constante de suspeição em relação àquilo que somos ou que, por excesso de convicção, acostumamo-nos a pensar que somos” (AQUINO, 2014, p. 98). Para isso, Foucault sugere que o regime de produção do verdadeiro e do falso seja colocado no “seio da análise histórica e da crítica política” (Ibidem, p. 97), o que nos encoraja a seguir nessa pesquisa observando como as verdades são construídas no âmbito discursivo, em vez de endossar a majoritária quantidade de trabalhos que alegam ser necessário falar sobre sexualidade e gênero na escola sem ponderar os métodos, as condições e as dificuldades e os embates constatados em diferentes fontes, como buscamos fazer.

No texto “O que é a crítica?”, de 1990,<sup>19</sup> Foucault fala sobre a atitude crítica que se caracterizaria pela vontade de não ser governado, isto é, “como não ser governado *assim*, por isso,

---

<sup>19</sup> Conferência proferida em 27 de maio de 1978; texto publicado em 1990.

em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles” (FOUCAULT, 1990, p. 3). Assim como não há constituição de um “eu” fora do conjunto de normas que determinam as condições de constituição desse mesmo indivíduo, não há atitude crítica sem que ele se permita conhecer outros modos de existir que não sejam legitimados pelos regimes de verdade. Para que isso ocorra, no contexto escolar, a ideia de natureza da criança e da criança em desenvolvimento passam a ser problematizadas. Essa natureza não é descoberta, revelada, mas sim produzida nesses regimes de verdade; as “descobertas” pelas quais ela passa são tidas como estratégias do próprio saber pedagógico que, constantemente, produz e controla a criança como seu objeto de estudos (WALKERDINE, 1998). Desse modo, desconfia-se da existência de fases tão ordenadas com as quais as escolas usualmente trabalham, como uma fase da total inocência ou assexuada, por exemplo, e uma posterior – a puberdade –, caracterizada por descobertas já aguardadas pelos saberes em relação à sexualidade (Idem, 1999).

De acordo com Foucault, uma atitude “crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5). Butler, em “O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault”, de 2013, destaca que essa atitude crítica não se reduz a um ato único:

o estilo será crítico na medida em que não for previamente determinado, na medida em que incorporará uma contingência ao longo do tempo, que delimitará o alcance da capacidade ordenadora do poder que o rodeia. A estilização desta “vontade” produzirá, pois, um sujeito que não é prontamente cognoscível sob o parâmetro de verdade estabelecido (BUTLER, 2013, p. 170-171).

Há, portanto, forte relação entre crítica e verdade, uma vez que a atitude será crítica a partir da identificação e problematização dos parâmetros de verdade estabelecidos. A fim de possibilitar novas formas de olhar para o problema que levantamos neste trabalho, é importante, em primeiro lugar, que localizemos as verdades que estudantes e docentes expressam em suas falas sobre sexualidade e gênero. Seguindo sugestão de Foucault, trata-se de “descrever um nexos de saber-poder que permita entender o que constitui a aceitabilidade de um sistema” (FOUCAULT, 1990, p. 15). Nossa contribuição aqui se quer, portanto, parte de uma investigação maior.

Para discorrer especificamente sobre a relação entre sexo e verdade – ou a noção de “sexo verdadeiro” –, Foucault, em *Herculine Barbin – O diário de uma hermafrodita*, de 1982<sup>20</sup>, estuda as memórias escritas de uma pessoa “a quem a medicina e a justiça do século XIX perguntavam obstinadamente qual era a verdadeira identidade sexual” (Ibidem, 1982, p. 4)<sup>21</sup>. Quando nasceu, foi atribuído a Herculine o sexo feminino; depois de confissões que fez a um padre e um médico, por volta dos 20 anos de idade, Herculine foi obrigada/o a trocar seu sexo para o masculino por meio de processo judiciário e alteração do estado civil. Em seu diário, refere-se a sua anatomia como um erro da natureza, um “estado de desejo insaciável e solidão radical” (BUTLER, 2015, p. 171), que logo culminou em suicídio.

Foucault fala sobre como o estatuto de um “verdadeiro sexo” é histórico, determinado por diagnósticos que carregam consigo interesses morais. Por muitos séculos, admitiu-se – apesar dos suplícios advindos dessa condição – que uma pessoa tivesse dois sexos. De acordo com o autor, “as teorias biológicas da sexualidade, as concepções jurídicas do indivíduo, as formas de controle administrativo nos Estados Modernos acarretaram pouco a pouco a recusa da ideia de mistura dos dois sexos em um só corpo” durante o século XVIII (FOUCAULT, 1990, p. 1). Cada indivíduo, a partir disso, passa a ter reconhecidamente apenas um sexo e uma identidade sexual; nos casos de hermafroditas, trata-se, então, de “decifrar qual o verdadeiro sexo que se esconde sob aparências confusas” (Ibidem, p. 2) – tarefa atribuída ao campo dos saberes médicos, que produzem assim verdades médicas e atuam nos procedimentos cirúrgicos para a retirada de vestígios da dubiedade anatômica. Foucault alerta para como isso inviabiliza a livre escolha de cada sujeito, uma vez que há especialistas incumbidos de afirmar o sexo “natural” caso a caso, que a sociedade vigiará constantemente para que essa decisão seja mantida e que a justiça atuará, quando preciso, de modo a reforçar a legitimidade dessa natureza “revelada”. Além disso, a precisão de um sexo único demanda a direção do desejo que a pessoa deve ter, ao “verdadeiro sexo oposto”. Para Butler, a

---

<sup>20</sup> A pergunta que abre este capítulo foi retirada deste texto.

<sup>21</sup> No capítulo “Foucault, Herculine e a política da descontinuidade sexual”, de *Problemas de Gênero*, Butler faz uma análise rigorosa do texto de Foucault, estabelecendo contradições entre o que o autor escreveu na *História da sexualidade* e no texto mencionado. Uma das críticas é de que ele “deixa de reconhecer as relações de poder concretas que tanto constroem como condenam a sexualidade de Herculine. Na verdade, ele parece romancear o mundo de prazeres de Herculine, que é apresentado como ‘o limbo feliz de uma não identidade’” (BUTLER, 2015, p. 166). Apesar desta e das outras críticas justificadas por Butler, consideramos que Foucault apresenta com essa publicação um importante registro histórico sobre a intersexualidade.

existência de Herculine, assim, ocasiona uma “desorganização das regras que governam sexo/gênero/desejo” (BUTLER, 2015, p. 54).

No texto “O discurso médico e o da construção social na pesquisa sobre intersexualidade”, de 2009, as autoras Canguçu-Campinho, Bastos e Lima discorrem sobre como os saberes médicos atuam na construção dos significados sobre corpo e gênero. Elas recorrem a Fausto-Sterling (2000) para trazer a etimologia da palavra “hermafrodita”, que surgiu na Grécia e se relaciona a um mito que conta a vida de *hermaphroditos*:

Hermes (o filho de Zeus) e Afrodite (deusa da beleza e do amor sexual) tiveram um filho muito belo e uma ninfa apaixonou-se por ele, mas não sendo correspondida pediu aos deuses para que eles se tornassem um só, e assim foi feito, tornaram-se um só corpo (FAUSTO-STERLING apud CANGUÇU-CAMPINHO, BASTOS, LIMA, 2009, p. 1152).

Na sociedade ocidental, a intersexualidade – nomenclatura contemporânea que compreende o hermafroditismo – inscreve-se necessariamente no âmbito médico, em que é tida como “consequência de uma desordem orgânica (hormonal, genética ou cerebral) ou como doença psi” (Ibidem, p. 1154). As autoras reforçam o caráter histórico-cultural da intersexualidade e, logo, da categoria sexo, ao citarem o caso das Hijras, na Índia, pessoas não consideradas nem homens nem mulheres. Elas têm lugar e função social estabelecidos, o que extrapola a concepção binária difundida no Ocidente.

No Brasil, a resolução n. 1.664/2003, do Conselho Federal de Medicina, “define as normas técnicas necessárias para o tratamento de pacientes portadores de anomalias de diferenciação sexual” (CONSELHO, 2003) e apresenta, como uma de suas justificativas, o argumento de que não há “a longo prazo estudos sobre as repercussões individuais, sociais, legais, afetivas e até mesmo sexuais de uma pessoa que enquanto não se definiu sexualmente viveu anos sem um sexo estabelecido” (Ibidem). Esse fragmento cria um sentido de responsabilidade para as famílias e equipes médicas, que devem agir de acordo com uma racionalidade, deliberando “o sexo de criação mais recomendável” e uma “definição adequada do gênero e tratamento em tempo hábil” (Ibidem). Não se trata aqui de desqualificar os saberes médicos referentes a esses casos, mas de explicitar mais uma vez como conhecimento e poder se relacionam intrinsecamente.

Discussão semelhante vale para o caso de pessoas transexuais que recorrem a cirurgias de retificação genital. Como foi dito anteriormente, no Brasil, elas passam por um longo processo

guiado por normas institucionais para se tornarem aptas a essas operações. Do modo como é feito, muitas vezes esse processo acaba por cristalizar a ideia de transexualidade verdadeira – ou de uma pessoa verdadeiramente transexual. Os protocolos e diagnósticos estão diretamente ligados à noção de verdade do sujeito baseada em um binarismo e, ao mesmo tempo, na supressão de outra possibilidade de existir. De acordo com Butler, “a categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legitima ainda mais essa estratégia de regulação como regime de poder/conhecimento” (BUTLER, 2015, p. 168). Essa consideração cabe tanto para procedimentos institucionalizados pelo Estado quanto para pesquisas acadêmicas, movimentos sociais e práticas escolares.

Notamos como o binarismo é elemento-chave desse regime, constituindo enunciados e pontos de vista, determinando modos de ser e contribuindo na delimitação do que se entende por verdade e normalidade. Nas atividades do Projeto, está na base na maioria das falas estabelecendo pares de tensão, de opostos, e restringindo o que poderia ser tido como plural. Constatamos referências a binarismos em todas as 11 atividades, nos seguintes âmbitos: enunciados de estudantes e de docentes; materiais utilizados para o desenvolvimento das propostas (textos, imagens, vídeos, letras de música, gráficos etc.); orientações de separação das turmas em meninos e meninas (atividades 5 e 10); e separações espontâneas entre eles e elas. Essas referências remetem, principalmente, a diferenças biológicas (corpo, sexo, características físicas, órgãos), de gênero (homem x mulher, menino x menina, masculino x feminino, pai x mãe, azul x rosa, ativo x passivo), de desejo (heterossexual x homossexual), de raça (negro x branco) e a outros parâmetros como normalidade x anormalidade, inocência x perversão, natureza x cultura, sexo x identidade. Nem sempre tais binarismos foram defendidos nos enunciados dos/as estudantes e docentes ou nos conteúdos dos materiais – em alguns casos, eles foram questionados ou citados para que se iniciasse alguma outra discussão. Porém, o fato de existirem e prevalecerem esses referenciais é um forte indicativo de sua função na constituição de verdades e normalidades no contexto escolar, a partir de pares opostos. Assim, consideramos que binarismos, por terem uma força produtora evidente, devem ser explicitados e problematizados. A fim de evidenciá-los no espaço do Projeto, mencionaremos alguns exemplos de ocorrências discursivas de acordo com os quatro âmbitos indicados, que mostram como as noções de oposição são presentes (verificar apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero que apresenta a descrição na íntegra).

Na atividade 1 (3º ano EM), logo no início, os/as estudantes dividiram-se voluntariamente entre meninos e meninas. O assunto levantado pela professora foi machismo, a partir de perguntas como: “Os homens e as mulheres têm os mesmos direitos?” e do vídeo da campanha “*The Unfair Menu*”, em que pessoas estão num restaurante e recebem, em suas contas, a indicação de que os homens terão de pagar 30% a mais do que as mulheres; após desconforto geral, todos/as recebem “menus explicativos” com informações sobre desigualdade salarial no Brasil. Mais adiante, a professora iniciou uma dinâmica dividindo a lousa em “mulher” e “homem”, com dois bonecos diferentes, para que cada estudante falasse uma palavra relacionada; essas palavras foram anotadas na lousa. Depois, destacou aquelas alusivas a alguma “característica sexual” em cada caso e continuou a dinâmica, perguntando: “Quais dessas características não biológicas podem ser atribuídas então ao homem?”. A discussão continuou e a professora perguntou: “A partir desse exercício, então, eles são iguais?”, e um dos alunos respondeu: “Podem ter as mesmas características, mas não são ‘iguais’”. Ela continuou: “Homens e mulheres podem então ter as mesmas características. Gênero é uma construção cultural, histórica, não é um dado natural [...]”. Adiante, estudantes começaram a fazer relatos, sobretudo as meninas: “Só a gente limpa a casa, homem não limpa! [...]”; “O pai fala pro menino que ele tem que ser pegador. A menina ele tranca no quarto”; “Mulher que vê um cara na rua já tem medo, não acontece isso com homem”; “Em casa, eu tenho que fazer as coisas porque sou menina, meu irmão manda. Meu pai fala ‘você não pode ficar com seu tio porque ele é gay’”. Os meninos reforçaram essa visão, com comentários como: “Minha irmã que faz as coisas, minha mãe e vó mandam ‘tá bom assim’”. Ao final, a professora perguntou quem se interessava em participar do grupo do Projeto junto aos/às docentes – sete meninas se manifestaram e um menino foi falar sozinho com ela só após o encerramento. Para terminar, ela apresentou um texto que versa sobre o hábito cultural de xingarmos mulheres mesmo quando queremos nos dirigir a homens.

Na atividade 2 (7º ano EF), o professor iniciou o encontro com a música “Bola dividida”, de Luiz Ayrão, sobre uma mulher que se insinua para o amigo de seu namorado; o homem se desvia da insinuação, mas demonstra receio em ser confundido com gay por isso. O professor perguntou quais eram as expectativas existentes sobre o homem nesse caso, e as falas giraram em torno disso, como: “Ele quer mostrar que não é gay, que é macho”. Em resposta à pergunta de uma aluna “O que é androginou?”, ele respondeu: “significa que ele passa a ficar com traços femininos, perde a identidade masculina”. Uma menina citou em sua fala o termo “traveco”, e outros/as estudantes

começaram a dizer o que entendiam pela palavra: “Homem que se veste de mulher”; “Que faz cirurgia pra virar mulher”; “Que passa batom”; “Travesti passa maquiagem pra se sentir mulher, pra despertar o desejo de outro homem”; “Ele exagera!”; “Ele só quer ser mulher!”. Mais para o final, quando conversavam sobre discutir esses assuntos com a família, um aluno comentou: “Contrariar pai e mãe é difícil”.

Na atividade 3 (3º ano EM), foi lido o texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier, que fala sobre o hábito cultural de ofendermos as mulheres mesmo quando queremos nos dirigir a homens. A professora questionou: “E não tem equivalente no masculino, né? A gente xinga a mãe do cara, nunca o pai, né?”, e um aluno disse: “Quando um cara vai xingar outro, não xinga o pai, porque não tem peso nenhum, então ofende a mãe”. Outro assunto discutido foi assédio de homens contra mulheres, por meio de músicas, imagens, dados e relatos fornecidos pela professora e por algumas alunas. O debate pareceu não interessar muito aos meninos, que também não participaram ativamente dos cartazes elaborados pelas meninas – todos sobre violência contra mulheres.

Na atividade 4 (7º ano EF), o professor começou desenhando os dois símbolos de feminino e masculino para que a turma dissesse o que eles representavam, e na conversa houve falas como: “Sexo masculino e feminino”; “Gênero”; “menina é mais vaidosa”; “meninos só pensam em destruir”. A proposta do professor, na sequência, foi de que as meninas apontassem mudanças percebidas por elas nos meninos e vice-versa: “As meninas vão falar agora e os meninos ficam quietos”. A maioria das respostas tocou em mudanças fisiológicas, e poucas em alterações comportamentais: “Cresce peito e bunda”; “Menstruação”; “TPM”; “Pelos”; “Quadril”; “Muitas meninas mudaram no comportamento”; “Variação hormonal”; “Atração sexual, elas ficam mais atraentes”. Toda a atividade se concentrou em explicações mais biológicas sobre as mudanças apontadas pela turma.

Na atividade 5 (2º ano EM), a equipe docente havia decidido que as meninas ficariam separadas dos meninos e que em cada sala haveria uma proposta diferente. Nesta, a professora desenvolveu um exercício sobre competição e rivalidade entre mulheres, e as alunas comentaram que isso era colocado pela sociedade e pelas próprias mulheres. A professora comunicou que o tema foi decidido após docentes notarem que naquela turma e na escola como todo essa questão era presente; ela exibiu o vídeo de uma blogueira, cuja fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza e os homens não. Alunas fizeram comentários como: “As mulheres julgam muito mais”; “A rivalidade

entre mulheres é colocada pelas mulheres, por nada, a troco de nada. Homem, você vê, o gênero masculino é muito mais unido”. Algumas imagens foram exibidas pela professora, que também comentou: “Isso é mais associado às mulheres do que aos homens, né?”.

Nas atividades 6 e 7 (5º ano EF, duas turmas), foi desenvolvida a mesma proposta por meio do jogo “Brincando de corpo e gênero”, que trabalha com saberes biológicos e diferenças sexuais entre homens e mulheres a partir de imagens de corpos. É uma espécie de quebra-cabeça, cujas peças formam ao todo 11 figuras de corpos. Uma das alunas, após a apresentação da dinâmica, perguntou à professora: “É hoje que você vai destruir a nossa infância?”, estabelecendo que tais temas são responsáveis pela destruição de uma inocência característica da infância. Depois de formadas as imagens, começaram comentários sobre elas: “Pênis e vagina”; “Nuas e vestidas”; “Inocentes e não inocentes”; “Meninos e meninas”; “Órgãos internos de homem e de mulher”; “Diferenças entre crianças e adultos”; “Maior e menor”. Nota-se como o próprio jogo é baseado em conceitos binários. A professora orientou que cada estudante escrevesse, ao final, uma palavra que viesse à cabeça sobre a atividade desenvolvida, e houve respostas como: “Estranho”; “Horrorizada”; “Enjoada”; “Surpresa”. Os papéis disponíveis para isso eram de cor rosa ou azul, e os/as estudantes puderam pegar livremente; nenhum menino escolheu papel rosa, mas muitas meninas pegaram papéis azuis, até que esses acabaram e um menino se incomodou: “Ah, só tem rosa? [...] “Professora, tem outro papel? Azul, eu prefiro...”. Nesse mesmo momento, outro aluno também foi negociar com uma colega, porque ela tinha o azul e ele não queria ficar com o rosa. As cores, portanto, remetem diretamente aos dois gêneros, sendo que o masculino precisa ser mais preservado.

Na atividade 8 (6º ano EF), foi passado um episódio do desenho FlipJack, em que as pessoas confundem o personagem principal, que é menino, com uma menina. Um conhecido dele tenta ensiná-lo a “andar como homem” e mudar sua aparência colocando sujeira em seu rosto. O menino fica em crise também por conta de sua voz fina e procura uma cirurgia reparadora, até que encontra um “homem [forte] com voz de garotinha”, que na verdade se revela uma mulher. O menino diz que quer ir para a cirurgia. Vê-se na narrativa a ratificação de uma masculinidade a todo custo. A proposta da atividade foi que cada grupo de estudantes escrevesse um final para aquele episódio, decidindo se o personagem deveria ou não fazer cirurgia na voz para se parecer mais com menino. Muitos enunciados fizeram referência a uma “normalidade”, isto é, de que existem vozes e corpos específicos de menino e de menina, além de diferenças entre os dois sexos.

Na atividade 9 (9º ano EF), a professora explicou que o tema seria “O que as palavras falam sobre sexualidade e gênero?”, em relação ao que costumamos falar sem pensar muito. A turma foi dividida em dois grupos e, para cada letra do alfabeto sorteada, um/a estudante deveria correr até a lousa e escrever uma palavra. Os resultados foram: “caralho, foder, oral, jorda, língua, giromba, sexo, vagina, espermatozoide, útero, rabo, hetero, passivo, amor, dar” e “homossexual, amor, zoofilia, jiromba, vagina, sexo, orifício, dar, importante, cu”. Após essa etapa, eles/as tiveram que escolher uma palavra e explicar como ela tinha relação com sexualidade ou gênero e, ainda, se tinha conotação preconceituosa. Entre os comentários, houve: “Homossexual. Gênero”; “Sexo pode ser você falar que é homem ou mulher”; “Mas pode ser duas pessoas transando”; “No casal gay tem o passivo e o ativo. O passivo é o que dá”; “Hétero. Homem e mulher que se relacionam com o sexo oposto”; “Sexo. Masculino e feminino”; “Vagina. Órgão genital feminino”; “A mulher não pode comer o homem”; “Homossexualismo. Às vezes traz conotação ofensiva”. O encontro foi encerrado com a leitura do texto sobre xingamentos utilizado em duas atividades anteriores. A professora terminou dizendo: “Nenhum dos xingamentos estéticos tem equivalente masculino”.

Na atividade 10 (2º ano EM), assim como na 5, a equipe docente decidiu que os meninos ficariam separados das meninas. Aqui, a proposta foi trabalhar expectativas sociais sobre homens e mulheres – da mídia, da sociedade em geral e dos próprios alunos. A professora fez uma pesquisa na internet, na parte de imagens, com as expressões “Homem nota mil” e “Mulher nota mil” e explicou os resultados obtidos em cada caso: “é o rapaz que conseguiu tirar 1000 pontos no ENEM [...]. Em relação ao seu desempenho, conhecimento” e “Já para a mulher nota mil [...] apareceu um filme antigo, cenas do filme...” – em que os personagens homens produzem uma “mulher perfeita”. Depois de verem fotos dessa mulher, alunos fizeram comentários como: “É linda, maravilhosa” e “A barriguinha, a cinturinha. Nossa, meu Deus...”. A professora exibiu também o vídeo de um comediante, que fala sobre como seriam a mulher e o homem perfeitos, sob as perspectivas opostas; o conteúdo é bastante estereotipado, apresentando a mulher como fofqueira, consumista, com corpo sarado, e o homem como aquele que gosta de carro, videogame, futebol etc. – os alunos deram muita risada durante a exibição. A professora mostrou ainda capas de revistas fictícias e reais destinadas a homens, e a maior parte dos comentários demonstrou uma valorização por parte dos alunos sobre o corpo. Em dado momento, a professora perguntou: “Os homens todos desejam as mulheres da Playboy?”, e teve como resposta majoritária: “Sim! Todos!”. Na sequência, ela mencionou uma pesquisa de 2003 que mostrou a preocupação do brasileiro com a estética em

quadro intitulado “Homem que é homem...” e, antes de indicar os resultados, perguntou aos alunos o que eles achavam que saiu; as respostas foram: “Pega todas!”, “Se preocupa com a aparência”, “Não falha na hora H, não brocha”, “Joga bola”, “Tem pênis!”.

Na atividade 11 (8º ano EF), a professora exibiu o filme “Bichas” (2016), de Marlon Parente, um documentário que traz o relato de meninos jovens e gays, sobretudo histórias de autoaceitação, reação da família e episódios de preconceito. Em geral, o conteúdo tem abordagem otimista sobre sexualidade e gênero, convidando as pessoas a respeitarem as diversas possibilidades de experiência. Os entrevistados falam também sobre apropriação de palavras ofensivas, como o próprio termo que dá nome ao filme. É um material que, apesar de trazer especificamente relatos de meninos gays, problematiza noções padronizadas de gênero. Antes da exibição, muitos/as estudantes deram risada e um deles pôs a mão no rosto demonstrando nojo; um grupo de quatro meninos conversou o tempo todo, outros seis dormiram e, ainda, três ficaram colocando casacos no rosto, recusando-se a assistir. Houve bastante ironia e deboche em relação ao conteúdo. Após a exibição, a professora organizou a turma em roda e iniciou uma conversa. O primeiro comentário irônico de um aluno foi: “Ah, ser bicha é legal, então...”; o debate girou em torno de opiniões como: “Não tenho problema com a pessoa gay, mas acho nojento”; “Se quer ser gay, não tem problema, mas não fica mexendo comigo”; “Sou contra, mas gostei dos depoimentos. Acho nojento também”; “Sou contra, não apoio, mas respeito” – poucas falas foram de apoio ou concordância com a perspectiva defendida no filme. Para encerrar, a professora pediu que cada estudante escrevesse em um papel um xingamento que já usou ou recebeu, e praticamente todos os exemplos apresentaram referenciais de normalidade.

Atentar para o aspecto do binarismo nas atividades em sala – e os modos como ele se manifesta discursivamente –, possibilitou-nos identificar de forma mais clara como o referencial heteronormativo é o que prevalece, além de explicitar como a nossa compreensão do mundo, das relações sociais e de nós mesmos é marcada por saberes históricos e decididamente binários, limitados. Agora, depois de listar esses exemplos, trataremos da análise específica do conceito de verdade a partir da descrição dos cinco aspectos discursivos levantados no Projeto, seguida de quadros com os seus enunciados referentes:

- 1) Discurso técnico-científico – com base em coleta de dados, estatísticas, pesquisas, informações retiradas de jornais, revistas, livros, fontes acadêmicas. Quando há simples menção a dados quantitativos ou formulação com discussão científica embasada. Produz um sentido de verdade por meio de procedimentos e saberes tidos como objetivos e imparciais.
- 2) Discurso religioso – com base em religiões, fé, textos sagrados (como a Bíblia). Refere-se a crenças e valores defendidos em nome de um ser superior, que é inquestionável. A autoria é, portanto, indiscutível, e quem fala em nome dele apenas transmite uma mensagem.
- 3) Discurso de convenção social – caracteriza-se por sua difusão ao longo no tempo na sociedade. Em geral, são afirmações que não se justificam muito, são bastante reproduzidas e, com isso, adquirem caráter de permanência. Podem remeter ao senso comum, a ideias e costumes que são considerados de sabedoria popular.
- 4) Discurso de autoridade – a autoridade é tida como fonte confiável que provém do conhecimento de um/a especialista em determinado assunto. No contexto do Projeto, esse discurso é proferido pelo/a docente responsável pela atividade e costuma aparecer em forma de resposta afirmativa a dúvidas de estudantes ou de sugestão, conselho, orientação, tutela.
- 5) Discurso da experiência – com base em vivências pessoais de quem enuncia, de pessoas próximas ou de relatos de desconhecidas. Relaciona-se a saberes de ordem prática, advindos de experiências reais – daí sua importância.

Os quadros a seguir apresentam fragmentos do relatório elaborado nesta pesquisa, que descreve na íntegra todas as atividades do Projeto (para leitura completa, verificar apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero). Aqui, foram organizados de acordo com os aspectos discursivos citados acima. Nos quadros, as frases em *itálico* apresentam informações necessárias à compreensão da atividade, bem como transcrições de materiais utilizados pelos/as professores/as; as frases entre parênteses trazem comentários pós-análise do relatório.

## Quadro 6 – Aspecto técnico-científico

<p>ATIVIDADE 1</p> <p><i>Profa. A passa o vídeo da campanha “The Unfair Menu”, agência Agnelo Comunicação, de abril de 2015. Pessoas estão num restaurante e recebem, em suas contas, a indicação de que os homens ali presentes terão de pagar 30% a mais do que as mulheres. A princípio, isso causa estranhamento e desconforto entre todos/as: “é um absurdo”, “é discriminação de gênero”, “tá meio desleal”. O gerente então é chamado e as pessoas recebem “menus explicativos”, com as informações sobre desigualdade salarial no Brasil, em que os homens recebem em média 30% a mais do que as mulheres para desempenhar as mesmas funções. As pessoas, homens e mulheres, então reagem: “justo”, “justíssimo”, “brilhantes”.</i></p>
<p>ATIVIDADE 2</p> <p>ALUNA: Eu vi numa revista que tinha um menino que se sentia uma menina, você sabe, né? Então isso seria androginar? (Este foi o único enunciado em forma de pergunta com aspecto técnico-científico proferido por estudante.)</p>
<p>ATIVIDADE 3</p> <p>PROFA. A: O texto revela como até nossa linguagem tá contaminada pelo machismo, mesmo que velado. E não refletimos sobre isso, por isso trouxemos dados. [...] <i>Slide 11: imagem de uma pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 2014, que afirma que 78% das mulheres jovens, de 16 a 24 anos, relatam já ter passado por algum tipo de assédio (verbal e físico).</i></p> <p>PROFA. A: 78% das mulheres já sofreram assédio. Aqui na sala podemos dizer que 100% das meninas, né?</p> <p><i>As meninas se mantêm em silêncio, mas algumas mexem a cabeça afirmativamente, concordando com a fala da profa. A.</i> [...] Figura 9 – Campanha Frente Feminista USP</p> <p>Legenda: Uma em cada cinco mulheres afirma já ter sido vítima de violência em casa, na rua, no trabalho. [...] <i>Slide 12: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que 65% das pessoas entrevistadas concordam que “mulher agredida que continua com o marido gosta de apanhar” e 58,50% concordam que “se a mulher soubesse ‘se comportar’ haveria menos estupros”.</i> [...] <i>Slide 15: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que, em 2013, houve 5.664 mortes violentas de mulheres, isto é, uma a cada 1h30.</i></p>

PROFA. A: Uma mulher morre a cada uma hora e meia  
(Em relação aos dados fornecidos.)

[...]

PROFA. A: Vocês conhecem a lei?

(Refere-se à lei Maria da Penha, tema dos slides anteriores.)

#### ATIVIDADE 4

PROF. A: Quando vocês tavam na gestação, seus óvulos foram sendo formados. Em determinado momento, os óvulos começam a ser liberados. Chega a maturidade sexual. Biologicamente, ela [a mulher] tá preparada pra gerar filhos. Isso tem a ver com a variação hormonal, que não é igual pra todas as pessoas. Ela desenvolve seios, quadril, bunda e pelos, nas axilas, na região pubiana, vulva. Não vai acontecer ao mesmo tempo com todas.

[...]

PROF. A: Biologicamente, ela [a mulher] pode engravidar desde a primeira menstruação.

#### ATIVIDADE 9

*Prof. A explica que o mais adequado é falar “homossexualidade”, já que “homossexualismo” remete à ideia de doença.*

(Refere-se à longa discussão no movimento social e na academia sobre essa questão, durante as últimas décadas.)

#### ATIVIDADE 10

*A profa. B mostra dados de uma pesquisa publicada numa revista Veja de 2003 (fonte não localizada), em quadro intitulado “Homem que é homem...”, que mostra a preocupação do brasileiro com a aparência. Ela incita a discussão antes de mostrar os resultados:*

[...]

- 82% acham importante ter a pele bem cuidada
- 80% gastam mais de cinco minutos diários com a aparência
- 78% acham importante ter o corpo esbelto
- 72% se pesam regularmente
- 68% acham certo fazer cirurgia plástica somente por estética
- 25% já fizeram dieta
- 5% já fizeram cirurgia plástica

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 7 – Aspecto religioso

#### ATIVIDADE 2

ALUNO: Mataram um pai e um filho porque eles tavam abraçados. Desse caso do menino [o caso citado anteriormente pela outra aluna], eu não acho que é corpo errado, acho que é espiritual.

[...]

ALUNA: É como se o casal hétero fosse o certo e o resto errado. Na Bíblia tá escrito que hétero tá certo.

[...]

ALUNA: Eu sou católica. Essas pessoas que têm preconceito, eu acho que elas não têm amor na família. Carinho... não é pra ser preconceituoso. Católicos não apoiam a homossexualidade, não tô julgando, mas eu acho que é errado. É estranho e às vezes é nojento, não tô criticando.

[...]

ALUNA: Eu sou católica, isso não é preconceito. Eu não concordo, mas eu tenho respeito, tem gente que não tem, então é isso, tem que ter respeito.

#### ATIVIDADE 5

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal Cinco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

(Discurso repleto de enunciados de aspecto religioso, de convenção social e da experiência.)

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 8 – Aspecto de convenção social

#### ATIVIDADE 1

ALUNO: Vai demorar muito na sociedade pra igualdade virar real, não vai ser pra agora. (Sobre igualdade entre os gêneros masculino e feminino.)

[...]

PROFA. A: É uma questão histórica da sociedade.

[...]

*Profa. A oferece o texto “Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher”, de Aline Valek, Carta Capital, 5 de março de 2015.*

(Texto faz muitas referências ao aspecto de convenção social.)

[...]

ALUNA: Mulher é mulher e ponto.

[...]

ALUNA: A letra na escola. Menino é esculachado, menina é cuidadosa, carinhosa. Menino é mais ligado a matérias como Esportes.

[...]

ALUNO: Cabelo curto pra menino e comprido pra menina.

[...]

ALUNO: Atividades domésticas, tem essa diferença que se espera.

### ATIVIDADE 2

PROF. A: [...] A música era pra aquecer, apareceram algumas questões que vocês tinham levantado antes. Que nem o [*nome do aluno*] falou, “traveco”, o que é? Vocês sabem?

ALUNA: Homem que se veste de mulher.

ALUNO: Que faz cirurgia pra virar mulher.

ALUNA: Não, que se veste com roupas, que passa batom.

[...]

ALUNA: Travesti passa maquiagem pra se sentir mulher, pra despertar o desejo de outro homem.

ALUNA: Ele exagera!

ALUNA: Ou ele só quer ser mulher!

[...]

PROF. A: Tem muitas coisas que vocês reproduzem, que vocês ouviram falar... Sem saber de fato o significado.

[...]

ALUNA: Ela nasce assim.

(Em referência ao caso citado por uma das alunas, de “um menino que se sentia menina”.)

[...]

ALUNA: Das lésbicas, geralmente, tem uma mais homem e outra mais afeminada. Se a pessoa se veste do sexo oposto, é porque ela quer ser totalmente assim.

[...]

ALUNO: É normal ser hétero.

[...]

ALUNO: Não é preconceito, mas a gente cresce e desde pequeno vê nossos pais se beijando, e quando vai crescendo vai vendo coisas diferentes... e estranha. Uma criança com dois pais, estranharia ver.

ALUNO: Você vai ter uma visão mais afeminada.

(Referindo-se a essa criança com dois pais.)

[...]

ALUNO: Tem gente que cria filho e quando vê um casal de lésbicas se beijarem... A gente ensina a menina a gostar de homem e quando ela vê um casal de lésbicas, ela vai ser influenciada.

### ATIVIDADE 3

PROFA. C: E não tem equivalente no masculino, né? A gente xinga a mãe do cara, nunca o pai, né?

[...]

PROFA. A: Olha agora alguns exemplos de “artivismos” [*arte + ativismo*], em resposta a isso.

### ATIVIDADE 4

*Prof. A desenha no chão os símbolos de feminino e masculino e pergunta à turma o que eles significam.*

ALUNA: Sexo masculino e feminino.

ALUNO: Gênero.

ALUNO: Ouvi dizer que o símbolo masculino é uma espada numa bainha.

PROF. A: É da mitologia grega. Masculino: escudo e lança de Ares. Feminino: espelho de Afrodite. Por que o feminino tá relacionado a isso desde aquela época?

ALUNA: Porque menina é mais vaidosa.

ALUNO: Porque os meninos só pensam em destruir.

PROF. A: Tá mais relacionado a ir pra fora, guerra? Mulher fica em casa, dentro de casa. Essa questão a gente carrega socialmente até hoje.

ALUNA: Afrodite era símbolo da mulher porque era do amor.

PROFA. A: E Ares? Da guerra!

[...]

ALUNO: Toda menina tá assim [*ele imita, faz a perna cruzada*].

[...]

PROFA. A: Pras mulheres, socialmente, não é bom ter pelos, mas isso é uma construção social, não é assim em todo lugar. Mas os meninos podem, por exemplo, raspar se eles quiserem, isso é tudo social.

#### ATIVIDADE 5

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal 5inco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

(Discurso repleto de enunciados de aspecto de convenção social, religioso e da experiência.)

[...]

ALUNA: A sociedade impõe.

[...]

ALUNA: Mesmo que você não queira achar, você precisa ser melhor que a outra. É do ser humano isso, você tem que estar maior que a outra pessoa.

[...]

ALUNA: Acho que isso é normal do ser humano. Ninguém quer ser pior que alguém, não só mulher.

[...]

ALUNA: As mulheres julgam muito mais.

[...]

ALUNA: A rivalidade entre as mulheres é colocada pelas mulheres, por nada, a troco de nada. Homem, você vê, o gênero masculino é muito mais unido.

[...]

(Material utilizado pela professora, com imagens e textos, traz conjunto de discursos de convenção social sobre rivalidade entre mulheres; apenas alguns problematizam essa questão. Exemplo: figura 20, que mostra um menino e uma menina se abraçando e a frase “Amizade entre homem e mulher tem menos falsidade”.)

ALUNA: Isso é muito verdade.

*A maioria das meninas disse “é verdade!”.*

ALUNA: Mas tem mais interesse também.

#### ATIVIDADE 9

(Na proposta, a turma foi separada em dois grupos; cada estudante teve que escrever uma palavra relacionada a sexualidade ou gênero na lousa, com a letra inicial sorteada. A dinâmica foi rápida e a maioria dos enunciados trouxe os aspectos de convenção social e da experiência, remetendo a saberes sobre sexo, ato sexual, corpo, biologia etc.)

PROFA. A: Esse Projeto é muito antigo. E agora é muito maior, a nossa ideia é discutir e refletir com vocês sobre questões que envolvam sexualidade e gênero. Essa atividade traz à tona o tema “O que as palavras falam sobre sexualidade e gênero?”, as palavras que a gente costuma dizer e não pensar muito. Vamos dividir vocês em dois grupos de 15 alunos/as.

[...]

(Palavras escritas na lousa pelos dois grupos:)

Caralho; foder; oral; jorda; língua; giromba; sexo; vagina; espermatozoide; útero; rabo; hetero; passivo; amor; dar.

Homossexual; amor; zoofilia; jiromba; vagina; sexo; orifício; dar; importante; cú.

PROFA. A: Agora uma tarefa: cada um vai escolher uma palavra do outro grupo e dizer como ela tem a ver, e se ela tem conotação preconceituosa ou não.

[...]

ALUNA: Importante. Importante usar camisinha.

[...]

ALUNA: E o sexo é importante.

[...]

ALUNA: Dar. Quando a mulher libera.

[...]

ALUNA: Homossexual. Gênero.

ALUNA: Gostar do mesmo gênero.

[...]

ALUNO: No casal de gay tem o passivo e o ativo. O passivo é o que dá.

[...]

ALUNO: Hétero. Homem e mulher que se relacionam com o sexo oposto.

[...]

ALUNO: Sexo. Masculino e feminino.

[...]

ALUNO: Se você é homossexual, você sofre preconceito. Não a palavra exatamente.

[...]

ALUNO: Vocês falam que é ofensivo, mas é comum, não tá errado.

[...]

ALUNO: A mulher não pode comer o homem.

[...]

ALUNO: Seja gay, seja mulher, é porque a pessoa tem orifício. Aí tem sentido pejorativo. Acaba tendo porque, na sociedade, quando você dá você se submete, a outra pessoa vai te comer. “Vai dar o cu” sempre no sentido do submisso ao outro. “Ficou dando a noite inteira”.

PROF. A: Temos que pensar que a ideia de submissão não é legal para o sexo.

[...]

ALUNO: Mas é a única forma! Ela não tem o pênis!

#### ATIVIDADE 10

(Proposta só com meninos. A professora apresentou uma pesquisa que fez na internet com as expressões “Homem nota mil” e “Mulher nota mil”. As imagens resultantes trazem aspectos de convenção social do que se entende por essas expressões: para o homem, é o rapaz que conseguiu tirar 1000 pontos no ENEM – relação com desempenho, conhecimento –, além de aparecerem notas de dinheiro; para a mulher, apareceram cenas de um filme em que os personagens homens produzem uma mulher considerada perfeita.)

PROFA. B: Como ela é?

ALUNO: É linda, maravilhosa.

[...]

ALUNO: A barriguinha, a cinturinha. Nossa, meu Deus...

[...]

*A profa. B passa o vídeo “Como seria o homem e a mulher perfeita”, de Thiago Ventura. O conteúdo é bastante estereotipado, fala da mulher que gosta de fofoca, é consumista, tem seios grandes, corpo sarado etc. Em relação ao homem perfeito, sob a visão feminina, é aquele que gosta de carro, videogame, futebol etc.*

(Vídeo apresenta diversos enunciados de aspecto de convenção social.)

[...]

ALUNO: Da hora que ele traz a irmã dela junto pra você comer! [*em referência a um trecho em que a mulher perfeita “cederia” a irmã dela para o homem “comer”*]

PROFA. B: Quem é o homem perfeito e a mulher perfeita?

ALUNO: Que satisfaz as vontades do outro.

ALUNO: Não tem defeitos.

ALUNO: Que agrada.

ALUNO: Bonito.

ALUNO: No mundo perfeito, não teria defeito nenhum.

[...]

ALUNO: A mulher é associada a tudo.

PROFA. B: O imaginário da mulher é mais forte, né?

ALUNO: Acho que não existe alguma assim no mundo.

PROFA. B: Quem cria essa ideia?

ALUNO: Mídia.

ALUNO: Sociedade.

ALUNO: As pessoas.

[...]

(Professora apresenta capas de revistas fictícias dirigidas a homens, ironizando discursos bastante comuns que aparecem em revistas populares destinadas a mulheres.)

*A profa. B lê todas as manchetes e os alunos dão bastante risada, achando tudo um absurdo.*

[...]

PROFA. B: Muito bem, essas revistas trazem que imagem de homem?

ALUNO: Corno.

ALUNO: Fracassado.

ALUNO: Pinto pequeno.

*Muita risada.*

ALUNO: Que não sabe fazer sexo, se vestir...

ALUNO: Não sabe viver, mano.

[...]

(Professora mostra, na sequência, capas reais de revistas destinadas a homens.)

ALUNO: Eu conheço! É pra você ser musculoso, de exercícios...

ALUNO: Sexo oral, sedução.

PROFA. B: O que as revistas dizem de um homem bacana?

ALUNO: Esse aí, ó!

ALUNO: Esse é muito lindo, gato, casava com ele! [*tirando sarro*]

PROFA. B: As mulheres querem esses homens?

ALUNO: Mais desejam do que esperam.

PROFA. B: Esses homens existem?

ALUNO: Pior que existem...

ALUNO: Mas mexem muito nas fotos também.

PROFA. B: Vamos ler as manchetes.

*A profa. B lê as manchetes, que dizem respeito a corpo sarado, músculo, estilo, sexo oral, sedução, visual, trabalho, entre outros assuntos.*

ALUNO: Tem mulheres pequenininhas em todas as capas, ó.

PROFA. B: Que homem é esse?

ALUNO: É o que toda mulher espera.

ALUNO: E sabe... [*faz gestos de sexo, como se esse homem fosse o desejado pelas mulheres*]

PROFA. B: Vocês acham mesmo?

ALUNO: Depende.

ALUNO: Tem que ser carinhoso, que olhe nos olhos...

ALUNO: Tem umas que gostam de apanhar mesmo! [*faz gestos de tapas*]

ALUNO: Mulher não é tudo igual.

ALUNO: Tem mulheres que gostam de músicos, e eles não necessariamente são assim.

[...]

PROFA. B: Os homens todos desejam as mulheres da Playboy?

ALUNO: Sim! Todos!

(Professora apresenta resultados de uma pesquisa feita com homens sobre estética.)

ALUNO: Fazer plástica? Pra quê? Tem que ser natural... academia, parça.

ALUNO: Tá errado isso aí, mano.

[...]

PROFA. B: Então esse assunto é de homens também?

ALUNO: Raramente.

PROFA. B: E das mulheres?

ALUNO: O tempo inteiro!

#### ATIVIDADE 11

(Professora exhibe o filme “Bichas”, de Marlon Parente.)

PROFA. B: Por que vocês acham que o título do documentário é “bichas” e não “homossexuais”?

ALUNO: Porque bichas é mais comum.

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 9 – Aspecto de autoridade

#### ATIVIDADE 1

(Resposta da professora para a pergunta de uma aluna: “A discussão de gênero não é só pra homens ou mulheres, né? É geral, né?”)

PROFA. A: A princípio sim. A ideia é discutir esses gêneros. Na situação de uma balada, por exemplo, a menina é a piranha e o menino é o pegador. Gênero é uma questão de todo mundo.

(Perguntas de estudantes mostram uma busca de respostas “verdadeiras”, que podem ser dadas por alguém que ocupa esse lugar de autoridade, de conhecimento.)

[...]

PROFA. A: Sim, nosso trabalho como educador/a é pequeno, mas há a crença de que mudanças são possíveis mesmo, é um trabalho que não temos resultados instantâneos. O resultado é a formação, por isso acreditamos que discutir isso é importante, sim. E características femininas psicológicas, só de mulheres?

[...]

PROFA. A: E os transgêneros? Mulher não é mulher só pelo sexo.

[...]

PROFA. A: Homens e mulheres podem então ter as mesmas características. Gênero é uma construção cultural, histórica, não é um dado natural. As coisas são sempre construção de algum discurso. As mulheres são mais importantes em casa, por exemplo, têm que ser bonitas, magras, gostosas, “pra casar” etc. A gente é educado dessa maneira. Quem aqui, das meninas que têm irmão, lava a louça em casa?

[...]

PROFA. A: Pra vocês, meninas, que pensam em ter filhos, se vocês não se conscientizarem disso, vão criar seus filhos no mesmo padrão. Vamos prestar atenção no nosso dia a dia.

#### ATIVIDADE 2

(Resposta do professor para a pergunta de uma aluna: “O que é androginou? É gay?”)

PROF. A: Androginou significa que ele passa a ficar com traços femininos, perde a identidade masculina.

[...]

(Resposta do professor para a pergunta de uma aluna: “Tem algum problema um menino se vestir de menina? Brincadeira, nada sério?”)

PROF. A: Não. Culturalmente, como se reage a isso? A nossa sociedade é heteronormativa, o que significa isso?

[...]

PROF. A: É opção ou orientação? Hoje a gente fala orientação, porque a pessoa não tá fazendo uma escolha exatamente.

[...]

PROF. B: Existe muita coisa que vocês vão aprender aos poucos, que os padrões estão enraizados, que eles estão em nós também, a própria linguagem faz parte. Tem o mesmo peso falar “estranho” e “nojento”? Não! Não dá pra dizer que algo é nojento e não ter preconceito, isso é repulsa, certo? Ainda hoje, ok, o padrão é ser hétero, mas a gente podia falar de outras coisas, como o movimento de pessoas assexuadas, que também fogem do padrão, que não praticam sexo. A gente podia falar disso também, então a gente tem que ter cuidado quando a gente dá nome às coisas. Os valores, a gente precisa pensar que esses valores são carregados de uma história.

#### ATIVIDADE 4

PROF. A: É da mitologia grega. Masculino: escudo e lança de Ares. Feminino: espelho de Afrodite.

[...]

(Resposta do professor para a pergunta de um aluno: “Já existiu alguma menina de 19 anos que não menstruou?”)

PROF. A: É raro, mas pode acontecer, seria um problema hormonal provavelmente. Varia entre 10 a 14 anos.

[...]

PROF. A: Biologicamente, ela pode engravidar desde a primeira menstruação.

(Estudantes buscam respostas sobre ejaculação, espermatozoide, menopausa, menstruação, etc.).

[...]

PROF. A: [...] Isso tudo é mudança que vocês tão passando.

#### ATIVIDADE 5

PROFA. B: Eu ia mostrar um depoimento pra encerrar, mas não vai dar. As desavenças existem, ainda bem. Porém, cuidado com a ideia, os discursos que vocês reproduzem sem pensar, que as mulheres são falsas, que precisam ser melhores umas em relação às outras. A gente se fortalece quando a gente se apoia.

#### ATIVIDADE 9

*Prof. A explica que o mais adequado é falar “homossexualidade”, já que “homossexualismo” remete à ideia de doença.*

[...]

PROF. A: Temos que pensar que a ideia de submissão não é legal para o sexo.

[...]

PROF. A: Sexo é troca, não submissão.

[...]

PROF. A: Temos que terminar... Vamos pensar em respeito, troca, não submissão, ambos vão dar e receber prazer.

[...]

PROFA. A: A gente termina com esse indicativo. Pensem bem nas palavras que vocês usam no dia a dia.

#### ATIVIDADE 10

PROFA. B: Pra gente pensar que às vezes a gente repete coisas que a gente não sabe de onde vem, né. Vamos ver os resultados dessa pesquisa.

[...]

PROFA. B: Gente, existe uma expectativa única de ser homem ou mulher? Não, né... Cuidado com as coisas que a gente reproduz...

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

#### Quadro 10 – Aspecto da experiência

#### ATIVIDADE 1

(Leitura do texto “Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher”, de Aline Valek).

PROFA. A: Incomoda?

ALUNAS [geral]: Incomoda!

ALUNOS [geral]: Não!

ALUNA: É geral, todas se incomodam, porque é simplesmente a realidade, todas sentem isso.

PROFA. A: Onde pega mais em relação à sua idade?

ALUNA: Tudo! Você tem que ser perfeita. Se a menina é feia, ela é zoada.

[...]

PROFA. A: As meninas fazem isso também quando falam “piriguete” em relação a outra menina. Isso é tão introjetado que faz com que a gente se incomode lendo o texto, mas também a gente faz isso com nós mesmas.

[...]

ALUNA: Depende da nossa vivência.

[...]

PROFA. A: [...] A gente é educado dessa maneira. Quem aqui, das meninas que têm irmão, lava a louça em casa?

[...]

ALUNA: Só a gente limpa a casa, homem não limpa! Lava a roupa...

[...]

ALUNA: Em casa, eu tenho que fazer as coisas porque sou menina, meu irmão manda. Meu pai fala: “você não pode ficar com seu tio porque ele é gay”.

[...]

ALUNO: Minha irmã que faz as coisas, minha mãe e vó mandam “tá bom assim”.

[...]

ALUNOS [2]: Não sabia disso não.

ALUNA: Não sabia que existia isso não.

(Em relação ao comentário de um aluno sobre pessoas que se apaixonam independentemente do gênero).

## ATIVIDADE 2

PROF. A: Entre vocês, nas conversas, uma menina deu bola pra um menino e ele nem ligou. O que acontece?

ALUNO: Vão falar que é viado!

[...]

ALUNO: Garota abraça garota, mas se homem abraça outro já é “ah meu Deus”.

[...]

ALUNO: Sim, só beijo meu vô.

[...]

ALUNA: Outro dia eu tava andando de mão dada com a minha mãe, as pessoas ficavam olhando com nojo, como se eu fosse lésbica.

[...]

ALUNO: Não é preconceito, mas a gente cresce e desde pequeno vê nossos pais se beijando, e quando vai crescendo vai vendo coisas diferentes... e estranha. Uma criança com dois pais, estranharia ver.

[...]

PROF. A: Aqui na escola já tivemos casos que as meninas explicitaram o seu desejo uma pela outra e passaram a namorar dentro da escola. Chegaram a perguntar pra gente [*funcionários/as ou a direção da escola*], professores, se a gente não ia fazer nada com essas meninas. O casal hétero não é alvo dessa repressão, por que será que o casal homossexual é?

[...]

ALUNA: Ao mesmo tempo que você acha nojento, as pessoas também têm direito de achar nojento ser hétero, não tem opinião errada. Eu tenho direito de gostar de homem e de mulher. Eu acho que não tem certo nem errado.

[...]

ALUNA: E daí se tá escrito na Bíblia que o certo é homem e mulher? Eu acho que metade do mundo pelo menos não acredita nisso, na Bíblia. E essas pessoas católicas preconceituosas tão usando desculpa pra ter preconceito. Se é o que você gosta, ué, fica. Deixa o que você acredita pra você e o resto fazer o que quiser. Não usa aquilo pra julgar, sabe?

[...]

ALUNA: O problema dessa conversa é que a gente tem pessoas que a gente gosta que não concordam com isso, tipo nossos pais ou amigos, e são contra isso. E aí é complicado contrariar as coisas. Por exemplo, a menina é lésbica, mas os pais não aceitam, aí ela não vai largar a família por alguém que conheceu e gosta... Eu acho que é complicado, porque vai ter dois lados: o que luta contra isso e o que quer manter. É difícil contrariar, lutar contra.

[...]

ALUNA: Acho nojento dois homens se beijando, isso é meio estranho. E as crianças? Acho que tudo depende da casa, do que os pais ensinam, é o que você leva de casa mesmo.

### ATIVIDADE 3

ALUNA: É a realidade.

(Em relação ao texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier.)

[...]

PROFA. A: As meninas passam por isso diariamente, né?

ALUNO: Ah, mas as meninas também fazem isso!

[...]

ALUNO: Desde pequeno eu vejo isso, é normal...

(Em relação a uma propaganda de cerveja que traz uma mulher como objeto.)

[...]

PROFA. A: O que é violência?

ALUNA: É quando você fala não e o cara não para, fica insistindo.

ALUNA: Violência verbal também. “Gostosa” na rua.

[...]

ALUNA: No metrô, cara encoxando.

ALUNA: Dar cotovelada porque o cara insiste.

[...]

*Profa. A faz relato pessoal de duas histórias.*

PROFA. A: [*relato de tom bastante pessoal, mantido sob sigilo, sobre episódios de violência*]. Por isso a gente faz esses espaços e vai continuar fazendo.

PROFA. C: Violência marca, né?

[...]

PROFA. A: 78% das mulheres já sofreram assédio. Aqui na sala podemos dizer que 100% das meninas, né?

*As meninas se mantêm em silêncio, mas algumas mexem a cabeça afirmativamente, concordando com a fala da profa. A.*

ALUNA: Tem muito caso no metrô, quem pega sabe. Mas não passa na mídia. O cara gozou na menina, eu acho que muito disso vem da população, que tá em volta, tá vendo e podia se indignar, mas fica quieta. Vê a menina sendo abusada e não faz nada. Isso é um absurdo!

[...]

(A proposta final da atividade foi a elaboração de cartazes sobre o que foi discutido. Só as meninas criaram, e as frases foram:)

1. Gostosa? Sou mesmo! Não preciso que você me diga!
2. Tá osso p/ ti? Imagina p/ menina negra! #PoderAoPovo #PoderParaElas #MachistasOtários #NosDeixemEmPaz, e Meu corpo minhas regras.
3. Heroínas fortes e corajosas. Todo dia a rua é uma batalha para nós.

4. “Por trás de toda mulher bem-sucedida tem... ela mesma”. “Uma mulher sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta”.

5. [Montagem de imagens e frases questionando noções usuais sobre o corpo da mulher].

#### ATIVIDADE 4

(Meninos falaram sobre mudanças que notaram nas meninas:)

ALUNO: Muitas meninas mudaram no comportamento.

[...]

ALUNO: Atração sexual, elas ficam mais atraentes.

(Agora, ao contrário:)

ALUNA: Desejo, eles olham pras meninas e desejam.

#### ATIVIDADE 5

PROFA. B: Escolhemos essa temática porque percebemos nessa turma, nessa escola, a questão da competitividade e rivalidade entre as meninas. Não só aqui, mas como fenômeno social [...].

[...]

PROFA. B: Vocês já ouviram ou falaram essas frases?

ALUNA: Já.

ALUNA: Já vi, mas nunca falei, nunca recebi.

ALUNA: Já mandei, mas de brincadeira, tem até uma música.

[...]

(Professora exibiu vídeo da blogueira Kéfera, com discurso repleto de enunciados de aspecto da experiência, religioso e de convenção social para defender que homens e mulheres são totalmente diferentes.)

[...]

ALUNA: Não nasce no nosso pensamento do nada, mas quando você tá brincando de boneca com sua mãe, tia... “nossa, tá vendo? A sua boneca é mais bonita que a dela”. Sempre tem esses comentários.

[...]

ALUNA: Acho que a gente vai crescendo e essa coisa de competitividade vai mudando.

[...]

ALUNA: A gente se arruma pensando no cara, mas nas outras meninas também.

[...]

ALUNA: Eu não vou pra festa pra impressionar. Goto de me sentir bem.

[...]

ALUNA: Isso tem porque a gente é mulher, o menino pode ficar com outra menina, mas a gente não.

[...]

(Em relação à imagem que traz a frase “Amizade entre homem e mulher tem menos falsidade”.)

ALUNA: Isso é muito verdade.

*A maioria das meninas disse “é verdade!”.*

ATIVIDADE 9

PROFA. A: Eu falei que pra mim me soa preconceituoso.  
(Em relação ao termo “dar”, atribuído à mulher.)

ATIVIDADE 11

*A proposta é a exibição do documentário “Bichas” (2016), de Marlon Parente [...]. O filme é um documentário que traz o relato de alguns meninos jovens e gays, sobretudo histórias de autoaceitação, aceitação da família e também episódios de preconceito. Em geral, o seu conteúdo tem uma abordagem otimista sobre sexualidade e gênero, convidando as pessoas a respeitarem as diversas possibilidades de experiência. Os entrevistados falam bastante também sobre a apropriação de palavras ofensivas, como o próprio título do filme “bichas”.*

(Discursos repletos de enunciados com aspecto da experiência.)

[...]

ALUNA: Achei ótimo, eu já conheci gays que ficaram chateados com bullying, mas esses daí não muito.

[...]

ALUNA: Apoio, não sou contra, é legal você ser quem você é.

[...]

PROFA. B: O objetivo é pegar uma palavra que seria um xingamento e ressignificar. Mas esse não é o único termo, né? Vamos fazer um exercício: cada um vai receber um papel e escrever uma situação em que você ofendeu alguém, que xingamento você usou pra ofender, e do outro lado do papel uma ofensa que você recebeu. Não precisa falar quando ou quem, nem seu nome.

[...]

(Estudantes escrevem diversos xingamento com base em sua própria experiência, como: “filho da puta”, “esquisita”, “puta”, “gorda”, “viado”, “gay”, “vaca”, “baitola”, “bichinha”, “homossexual”, “boiola”.)

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

Desse modo, temos que o aspecto técnico-científico apareceu em metade das atividades, nas falas de docentes – à parte a exceção de uma aluna que fez menção a uma revista – e nos materiais utilizados para realização das propostas. O religioso foi o que menos apareceu, só em duas atividades e nas falas de estudantes. O de convenção social foi o que mais apareceu de todos os aspectos, em nove atividades, nas falas tanto de estudantes – com maior frequência – quanto de docentes, e nos materiais utilizados. O aspecto de autoridade apareceu só em enunciados de docentes, por ser característico de especialistas. Por fim, o da experiência apareceu em boa parte das atividades, nas falas tanto de estudantes – com maior frequência – quanto de docentes. Assim, observamos que os estudantes não recorreram a aspectos técnico-científicos e de autoridade, e os

docentes só não recorreram ao religioso. O mais recorrente de todos foi o de convenção social (nove atividades), como foi dito, seguido da experiência (sete), técnico-científico (seis), de autoridade (seis) e religioso (duas). Nas atividades 6, 7 e 8 – realizadas com turmas de 5º e 6º anos do EF –, houve mais enunciados com referência a normalidades, indicando possivelmente que crianças mais novas apresentem menos noções de verdade, isto é, que essas noções sejam produzidas no decorrer do tempo e por meio de diferentes procedimentos.

Almejamos, com esse mapeamento, mais contribuir para novas formas de olhar para essa problemática do que indicar conclusões ou propostas de trabalho. Sob essa perspectiva, é possível notar como a escola e a educação como um todo colocam em funcionamento emaranhados discursivos, dentro de regimes de produção de sentidos de verdade. Talvez seja possível pensar em trabalhos não estritamente identitários, mas em discussões que problematizem esses regimes de padronização e normalização de um modo mais amplo, tocando em diferentes aspectos da vida.

## 5 NORMALIDADE

O conceito de normalidade não carrega um sentido único; pelo contrário, mobiliza um conjunto de significados a depender da área em questão, da época, do contexto, de quem utiliza, da finalidade etc. – assim, uma pesquisa sobre as delimitações entre o que pode ser tido como normal e anormal é necessariamente histórica. Abordar esse conceito implica pensar em normas<sup>22</sup>, processos e instâncias de normalização, no nível tanto individual – das subjetivações – quanto populacional – das questões de governo. A Modernidade, para Foucault, seria uma época de normalização, em que o poder passa a atuar como disciplina e como biopolítica. Nesta perspectiva, o governo não se dá apenas no âmbito das leis e dos contratos, como já foi dito, mas também por meio de normas e classificações, formando um conjunto plural de técnicas de regulação social que se dá de modo positivo sobre a vida, agindo mais pela produção do que pela exclusão.

De acordo com Butler, norma, regra e lei não são a mesma coisa:

uma norma opera dentro das práticas sociais como o padrão implícito de normalização [...]. A norma parece ter um status e efeito que são independentes das ações governadas pela norma. A norma governa inteligibilidade, permite que certos tipos de práticas e ações se tornem reconhecidas como tais, impondo uma grade de legibilidade no social e definindo os parâmetros do que irá e não irá aparecer dentro do domínio do social (BUTLER, 2004, p. 41-42, tradução nossa)<sup>23</sup>.

Destacamos essa função que a norma tem de governar inteligibilidades, uma vez que isso determina os parâmetros do que pode ou não aparecer no domínio do social, como nos diz a autora, funcionando como “padrão implícito de normalização”. Isso se relaciona ao que ela vai chamar de vidas habitáveis – ou ainda vidas pensáveis. As possibilidades de existência e ação dentro de um campo da normalidade são determinadas por conjuntos de normas; questioná-las ou estar em desacordo com elas implica uma série de consequências.

---

<sup>22</sup> O termo normatização será utilizado para se referir ao ato de estabelecer ou sistematizar normas, e normalização para se referir a processos a partir da noção de normalidade, como tornar normal ou fazer voltar ao normal.

<sup>23</sup> “A norm operates within social practices as the implicit standard of normalization [...]. The norm appears to have a status and effect that is independent of the actions governed by the norm. The norm governs intelligibility, allows for certain kinds of practices and action to become recognizable as such, imposing a grid of legibility on the social and defining the parameters of what will and will not appear within the domain of the social”.

Na obra *O normal e o patológico*, de 1943, resultado de sua tese em medicina, o autor Georges Canguilhem apresenta um estudo que problematiza algumas categorizações a partir de uma perspectiva histórica e da Filosofia da Ciência, o que teve forte influência na trajetória de Foucault, que foi seu orientando. Segundo Canguilhem, assim como a educação, a medicina é uma área empenhada em produzir e não só descrever os indivíduos, as relações e o mundo; por isso, a categorização da normalidade ou da patologia faz uma enorme diferença, não representa um processo banal. A partir de perguntas como “Seria o estado patológico uma modificação quantitativa do estado normal?”, “Quais os limites entre saúde e doença?” e “Existem ciências do normal e do patológico?”, o livro marcou não apenas as ciências humanas, mas as áreas do conhecimento em geral<sup>24</sup>.

Ressaltamos a análise que ele faz do conceito de “média”, que seria o parâmetro do normal na fisiologia, mostrando que é a partir dele que a medicina buscou elaborar concepções de normal e de patológico. Durante o século XIX, desenvolveu-se, por exemplo, a ideia de corpo normal para se referir a padrões físicos e morais determinados, junto à difusão do conceito de “homem médio”, provindo do campo da estatística, que reúne uma média de atributos específicos de determinado grupo, estabelecendo uma norma e conferindo a característica de desvio àquilo que não se enquadra nela (CANGUILHEM, 2009). A ideia de normal como média não considera, pois, a influência de outros fatores, como os culturais. Seria imprescindível considerar ainda, para além da fisiologia, aspectos psicológicos e dinâmicos característicos da complexidade do ser humano, a fim de não tornar essa análise simplista.

No curso “Os anormais”, ministrado em 1975, Foucault prossegue na discussão desse conceito, iniciando uma genealogia da anomalia. O sujeito anormal do século XIX seria descendente de três figuras sobre as quais o autor fala mais detidamente na terceira aula: o monstro, o incorrigível e o masturbador (FOUCAULT, 2010c). O monstro humano, a partir do século XVIII, constitui “não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza” (Ibidem, p. 47). O indivíduo a ser corrigido – mais identificado no século XVIII, mas que aparece também antes, na Idade Clássica – é definido como aquele que é incorrigível e que,

---

<sup>24</sup> Canguilhem apresenta diferentes noções dessas duas categorias na história e de acordo com autores renomados, as quais não serão descritas aqui. A obra é mencionada para evidenciar que essa discussão não é recente e que a definição dos limites entre essas categorias é complexa e depende de diversos fatores, além de ser determinada pelos critérios utilizados.

paradoxalmente, requer um conjunto de intervenções (Ibidem); de acordo com Foucault, “o eixo de corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (Ibidem), dotadas de tecnologias para uma reeducação. O masturbador – ou onanista –, por sua vez, é uma figura nova, que aparece no século XIX, representante de um segredo “universal”, segundo o autor; um “segredo compartilhado por todo o mundo, mas que ninguém comunica a ninguém” (Ibidem), e que poderia desencadear danos mentais, físicos ou morais.

Ao discorrer sobre a primeira figura, Foucault a caracteriza como o “misto”: o monstro é o misto dos dois sexos, o monstro é quem é ao mesmo tempo homem e mulher, quem transgredir os limites da natureza, das classificações, das leis; “só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso” (Ibidem, p. 54). Requer-se do direito uma interrogação sobre seus fundamentos ou práticas, como no caso de Indianara Siqueira, mencionado anteriormente, que evidencia a possibilidade de um “entre-lugar” e problematiza a base binária sobre a qual se sustenta o direito, armando uma “arapuca para a lei que está infringindo” (Ibidem, p. 48). Uma pessoa intersexual também seria um exemplo disso:

É igualmente monstro o ser que tem dois sexos e, por conseguinte, que não se sabe se deve ser tratado como menino ou como menina; se se deve ou não autorizá-lo a se casar e com quem; se pode ser titular de benefícios eclesiásticos; se pode receber as ordens religiosas etc. (Ibidem, p. 56).

Em torno dessas pessoas – antes chamadas de hermafroditas –, elaborou-se a “nova figura do monstro” do final do século XVIII. Segundo Foucault, da Idade Média até o século XVI, elas eram identificadas e executadas; a partir do século seguinte, não eram mais condenadas, mas obrigadas a escolher um sexo dominante e agir de acordo com ele, caso contrário eram indiciadas por sodomia (Ibidem, p. 57). A partir do século XVIII, surge uma necessidade de teorização científica acerca da sexualidade e de sua organização anatômica e, no início do século seguinte, elaborou-se uma noção de monstruosidade ligada à conduta, isto é, a um aspecto jurídico-moral. De acordo com Foucault, a partir de então, “há tão somente esquisitices, espécies de imperfeições, deslizes da natureza, que são o princípio ou o pretexto de certo número de condutas criminosas (Ibidem, p. 62). Nota-se como a monstruosidade se desenvolve como categoria de pensamento, a

partir de uma inadmissibilidade moral do corpo ambíguo ou daquele/a que subverte noções binárias em relação ao sexo ou gênero.

Os corpos de intersexuais situam-se nos interstícios entre normalidade e patologia, e as intervenções médicas visam investigar e revelar o “verdadeiro sexo”, como discutimos no capítulo anterior – esse caso explicita bem a relação entre verdade e normalidade. O sociólogo Amiel Vieira, em entrevista ao jornal Nexo em 2018, afirmou ter descoberto apenas aos 33 anos que nascera com o sistema reprodutor masculino, embora tenha sido criado como menina. Em seu nascimento, a equipe médica interpretou sua genitália como não claramente definida, tratando-se, então, de um bebê intersexual. A decisão foi intervir rapidamente no corpo de modo a adaptá-lo ao gênero feminino, além da prescrição de tratamento hormonal para que se desenvolvesse uma aparência coerente. Os procedimentos foram mantidos em segredo pela família e pela equipe médica por mais de três décadas. Segundo Vieira, “as pessoas intersexuais têm seus problemas ‘resolvidos’ na sala de cirurgia, com uma estrutura de segredo e silêncio que se estabelece com um aporte teórico. Há um pacto para que esses corpos não estejam diante da sociedade” (FÁBIO, 2018, n.p.). Há poucos anos, ele vem passando por um processo de transição para o gênero masculino, identificando-se como um homem transexual. O suíço Edward, por sua vez, em entrevista à rede SwissInfo, relatou que hoje, aos 33 anos de idade, sente-se “como homem e mulher ao mesmo tempo” (ROMY, 2017, n.p.). No entanto, afirma que sofreu durante a vida toda em razão de não se encaixar em um gênero específico, de se sentir como “nada”; aos 16 anos, um médico lhe informou: “você é um mutante, você nunca terá filhos, nem uma vida normal” (Ibidem).

Esses corpos rompem com imaginários e fragilizam discursos científicos de caráter biologizante, bem como procedimentos e tecnologias características de uma sociedade que prioriza a gestão da vida. Nas últimas décadas, no entanto, muitos desses recursos têm sido utilizados também no sentido contrário dessa gestão ordenada dos indivíduos, uma vez que eles permitem, ao mesmo tempo, desafiar as fronteiras estabelecidas entre natureza e cultura. Concepções e intervenções contemporâneas sobre o corpo podem, assim, produzir ou afrouxar os limites entre o que se entende por biológico e cultural. Vejamos o caso do norte-americano Thomas Beatie, transexual de 44 anos que ficou conhecido nos anos 2000 como o primeiro “homem grávido”. Ele se submeteu a um tratamento hormonal e à retirada dos seios anos atrás, e legalmente passou a ser reconhecido como homem. Em relação à gravidez, afirmou em um programa de televisão: “Eu vejo a gravidez como um processo e isso não define quem eu sou. Ironicamente, estar grávido não faz

com que eu me sinta mais mulher ou feminina” (ONTD, 2008, n.p., tradução nossa)<sup>25</sup>. Em entrevista a uma revista, disse que se vê como a sua própria “mãe de aluguel” (BBC, 2008, n.p.) e que, apesar disso, sua identidade masculina permanece, bem como sua figura de pai na família. Afirmou ainda que sua esposa o via como “o marido dela carregando” o bebê (Ibidem). Observa-se um movimento de borramento das fronteiras entre normalidade e anormalidade quanto a aspectos de sexualidade e gênero, mas sem que consequências materiais deixem de existir a esses indivíduos socialmente, como impasses diante da concessão de direitos civis e episódios de discriminação e marginalização.

Para retomar agora a questão do binarismo, pensemos no gênero como uma estilização repetida que se cristaliza com o tempo e produz “a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2015, p. 69); ele é o principal “aparato por meio do qual ocorre a produção e a normalização do masculino e feminino” (Idem, 2004, p. 42). A partir desse entendimento, o gênero não é visto como aquilo que alguém “é” ou “tem”. Problematizar as noções binárias relativas a gênero ou sexualidade configura-se como um exercício para evitar normalizações e efeitos de verdade, dado que binarismos enviesam compreensões da realidade.

Nesse sentido, cabe reiterar as principais referências feitas durante as atividades do Projeto Sexualidade e Gênero, de modo que tenhamos um mapeamento mais apurado que permita novas formas de trabalhar com essas questões no espaço escolar: diferenças biológicas (corpo, sexo, características físicas, órgãos), de gênero (homem x mulher, menino x menina, masculino x feminino, pai x mãe, azul x rosa, ativo x passivo), e de desejo (heterossexual x homossexual). Uma vez que a maior parte dos enunciados traz concepções binárias sobre esses temas, bem como uma compreensão de identidades fixas, cabe apontá-las e discuti-las neste mesmo ambiente a fim de que as iniciativas não se atenham aos temas estritamente, mas aos modos como construímos discursivamente verdades e normalidades acerca deles. Essa perspectiva se aproxima à de Foucault quando ele sugere que, para resistir, é preciso descuidar-se do eu normalizado, e à de Butler quando ela defende que é preciso construir formas alternativas de ver e entender os corpos, bem como maneiras extra-legais de resistência, que não se restrinjam à luta por leis.

---

<sup>25</sup> “*I see pregnancy as a process and it doesn’t define who I am. Ironically, being pregnant doesn’t make me feel any more female or feminine*”.

O *Manifesto Contrassexual*, publicado em 2000 pelo filósofo espanhol Paul Preciado, apresenta uma abordagem *queer* considerada radical por segmentos acadêmicos e sociais, justamente por entender os corpos não como homens ou mulheres, mas como “corpos falantes”:

é uma teoria do corpo que se situa fora das oposições homem/mulher, masculino/feminino, heterossexualidade/homossexualidade. Ela define a sexualidade como tecnologia, e considera que os diferentes elementos do sistema sexo/gênero denominados “homem”, “mulher”, “homossexual”, “heterossexual”, “transexual”, bem como suas práticas e identidades sexuais, não passam de máquinas, produtos, instrumentos, aparelhos, truques, próteses, redes, aplicações, programas, conexões, fluxos e energia e de informação, interrupções e interruptores, chaves, equipamentos, formatos, acidentes, detritos, mecanismos, usos, desvios... (PRECIADO, 2014, p. 22-23).

O autor fala da contrassexualidade como uma teoria “fora” de oposições, e não de instituições, dado que isso seria impossível. Seria uma tentativa de superar dicotomias e categorias fixas de identidade, buscando resistir aos processos de normalização da masculinidade e feminidade aos quais somos submetidos/as e criar outras formas de se relacionar consigo e com o outro, mesmo que no interior das instituições. Para isso, Preciado descreve alguns princípios, tais como a problematização das marcas de gênero, tido como uma espécie de “ficção política” potente, a criação de novos termos que fujam a essas marcas e a consumação de práticas sexuais consideradas subversivas<sup>26</sup>. Assim seria possível, sob seu ponto de vista, ampliar imaginários políticos e produzir formas de cidadania que ainda não existem por não serem imagináveis.

Quanto à instituição escolar, tem-se falado nas duas últimas décadas de uma “pedagogia *queer*”, com base nessa perspectiva. Não vamos aqui nos ater ou nos filiar a essa vertente em detrimento de qualquer outra, mas cabe pontuar algumas contribuições que se referem mais diretamente ao conceito de normalidade<sup>27</sup>. O conceito de heteronormatividade assume papel central nas reflexões sob essa perspectiva, fomentando questões como: “o que é normal na escola?”, “quem é considerado estranho?”, “que práticas são punidas e quais são incentivadas?”, “que corpos são

<sup>26</sup> Além de falar sobre pessoas trans e intersexuais, que desafiam o sistema heterocentrado, o filósofo também discorre detidamente sobre o objeto dildo: “onde se encontra o sexo de um corpo que usa um dildo? O dildo, em si, é um atributo feminino ou masculino? Onde transcorre o gozo quando se transa com um dildo? Quem goza? Quantos pênis tem um homem que usa um dildo?” (PRECIADO, 2014, p. 71) – por meio desse tipo de reflexão, ele expõe o caráter instável e nada “natural” desse regime.

<sup>27</sup> Há muitas ressalvas em relação a essa proposta, que não cabem nos limites desta pesquisa. Apenas como exemplo, nota-se um risco de acionar o currículo escolar como ferramenta primordial para “ensinar” sexualidade e gênero na escola, atribuindo a essa instituição uma responsabilidade que pode, em vez de corresponder às expectativas críticas de quem a defende, operar paradoxalmente mantendo o sistema como está.

tidos como indisciplinados?”, “que lugar ocupam os indivíduos que não se enquadram na heterossexualidade?”. Além disso, parece ser um propósito o desenvolvimento de práticas mais reflexivas do que conclusivas, sem a pretensão de ser um novo modelo pedagógico. Para Luhmann, no artigo “*Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing*”, de 1998, “espera-se que a pedagogia queer encoraje uma prática ética por meio do estudo dos riscos da normalização, dos limites de suas próprias práticas e das (im)possibilidades de ensino e aprendizagem subversivos” (LUHMANN, 1998, p. 153-154, tradução nossa)<sup>28</sup>. Desse modo, propõe-se olhar para os riscos dos processos de normalização no espaço escolar, contestando uma abordagem “inclusiva” que busca trabalhar aspectos como aceitação e tolerância.

Quando analisamos os discursos que circularam nas atividades do Projeto, notamos como essa ideia de normalidade constitui a maioria deles, em referência sobretudo a aspectos da “natureza” e da “saúde”. No levantamento feito de produções acadêmicas e outras pesquisas sobre esses temas, vimos enunciados de docentes como: “Eu não acho normal, mas é uma escolha de cada um” (professor/a, Natal); “Jamais vou tratar diferente, mas lá no meu íntimo assim, parece que não é algo normal, é uma coisa meio estranha” (professor/a, Porto Alegre); e “Eu não acho normal, eu não acho bonito, eu não. Pra mim não é normal. Eu acho que Deus fez o homem e a mulher. Só” (professor/a, Goiânia) – todos retomados do *Relatório técnico final do Projeto Escola sem Homofobia*, de 2011. Ainda, as palavras ofensivas constatadas no dia a dia escolar mostram como referenciais de normalidade instrumentalizam as possibilidades de ofensa. Na Escola de Aplicação, vimos que também faz parte da experiência de muitos/as estudantes o ato de ofender e de ser ofendido/a. Na atividade 11, foram apontados por eles/as palavras ofensivas como: “puta”, “vadia”, “gorda”, “gordinha”, “gay”, “gayzão”, “baitola”, “viado”, “viadão”, “viadinho”, “bicha”, “bichinha”, “boiola”, “homossexual” e “arrombado”.

Após análise do relatório com enfoque no conceito de normalidade, vimos que ele atravessa falas de estudantes e docentes e materiais utilizados nas propostas, e que binarismos sexuais e de gênero são a todo momento aludidos, como já foi demonstrado, com raras alusões a outras formas de agir e existir. Foi possível organizar as ocorrências em três principais tópicos: 1) constatações de que divisões sexuais e de gênero sustentam relações sociais – houve enunciados apenas fazendo

---

<sup>28</sup> “*Hopefully it encourages an ethical practice by studying the risks of normalization, the limits of its own practices, and the im/possibilities of (subversive) teaching and learning*”.

tais constatações (1.1), outros problematizando-as (1.2) e, ainda, outros defendendo-as (1.3); 2) pressuposições de uma heterossexualidade ou de uma ideia de natureza para os corpos; e 3) referências a padrões dentro da própria homossexualidade e transexualidade. Para apresentar tais ocorrências, elaboramos os quadros a seguir, que trazem fragmentos do relatório (verificar apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero). Aqui, foram organizadas de acordo com os tópicos citados. Nos quadros, as frases em *itálico* apresentam informações necessárias à compreensão da atividade, bem como transcrições de materiais utilizados pelos/as professores/as; as frases entre parênteses trazem comentários pós-análise do relatório.

#### Quadro 11 – Tópico 1 – Normalidade

##### 1.1) ENUNCIADOS APENAS FAZENDO TAIS CONSTATAÇÕES

##### ATIVIDADE 1

*Cerca de 30 alunos/as espalhados/as pela sala, dividiram-se voluntariamente entre meninos e meninas.*

[...]

PROFA. A: Onde mora o meu machismo? O que é ser machista?

[...]

PROFA. A: Os homens e as mulheres têm os mesmos direitos?

ALUNO: Não.

ALUNO: Vai demorar muito na sociedade pra igualdade virar real, não vai ser pra agora.

*Profa. A passa o vídeo da campanha “The Unfair Menu”, agência Agnelo Comunicação, de abril de 2015. Pessoas estão num restaurante e recebem, em suas contas, a indicação de que os homens ali presentes terão de pagar 30% a mais do que as mulheres.*

[...]

ALUNO: Os homens não pediram isso, talvez hoje eles nem saibam que ganham mais.

[...]

ALUNA: O que você vai fazer? Recusar o seu salário?

[...]

PROFA. A: É uma questão histórica da sociedade.

[...]

PROFA. A: [...] Na situação de uma balada, por exemplo, a menina é a piranha e o menino é o pegador. Gênero é uma questão de todo mundo.

[...]

*Dinâmica é iniciada pela profa. A. Forma-se um semicírculo. Ela divide a lousa em MULHER e HOMEM; de um lado desenha uma boneca e do outro um boneco. Na atividade, cada aluno/a joga a bola para alguém e a profa. diz em cada caso “mulher” ou “homem”, para cada um/a falar a primeira palavra que vem à cabeça, qualquer coisa que remeta a esses gêneros. A dinâmica dura alguns minutos e as palavras foram anotadas na lousa.*

[...]

HOMEM: controlador, opressor, alto, boné, forte, azul, relógio, físico, possessivo, arquitetura, musculação, chinelo, persuasivo, dominador, camisinha, vôlei, futebol, mijo, pelo, velocista, ladrão, carros, bárbaro, basquete, treino, sensível, tênis, barba, blusa, pai, idiota, punheta, academia, camisinha, perfume, retardado, safado, cabelo, gilete, machão, amor, ciumento, skate, peito, infantil.

[...]

MULHER: sensível, flor, ciumenta, cabelo, rosa, chocolate, maquiagem, rímel, perfume, voz fina, sapatilhas, vagina, sensualidade, vadia, linda, gostosa, engraçada, legal, bunda, fertilidade, demora, fofa, bipolar, controladora, estuprada, seio, curvas, livro, batom, vestido, minissaia, camisinha, saia, charmosa, futebol, vôlei, top, sexy, chapinha, absorvente, bunda, calcinha, atraente, salto alto, forte, sutiã.

[...]

PROFA. A: Agora, o que é ligado ao sexo masculino?

ALUNOS/AS: pênis, barba, punheta, pai.

PROFA. A: Mas masturbação é dos dois.

PROFA. A: E mulher?

ALUNOS/AS: seio, vagina.

PROFA. A: Mais alguma característica sexual?

[...]

PROFA. A: Todas, né? E por que a gente não atribui então ao homem? Por que será?

ALUNA: Depende da nossa vivência.

ALUNA: A sociedade impõe.

ALUNO: Nós somos a sociedade.

[...]

PROFA. A: A partir desse exercício, então, eles são iguais?

ALUNO: Podem ter as mesmas características, mas não são “iguais”.

[...]

PROFA. A: O machismo mora nessas pequenas coisas. Que mais de atitudes diferenciadas? [*em relação à pergunta da atividade*]

ALUNA: A letra na escola. Menino é esculachado, menina é cuidadosa, carinhosa. Menino é mais ligado a matérias como Esportes.

PROFA. A: E em relação ao jeito de se vestir? Tem diferença?

ALUNO: Lógico que tem.

[...]

ALUNA: “Viadinho” é xingamento, quando o cara não consegue agir como macho alfa.

[...]

ALUNO: Atividades domésticas, tem essa diferença que se espera.

ALUNA: Em casa, eu tenho que fazer as coisas porque sou menina, meu irmão manda. Meu pai fala: “você não pode ficar com seu tio porque ele é gay”.

[...]

ALUNO: Minha irmã que faz as coisas, minha mãe e vó mandam “tá bom assim”.

## ATIVIDADE 2

*Aquecimento com música “Bola dividida”, de Luiz Ayrão. O prof. A coloca a música em sala para iniciar o debate.*

(A letra fala sobre uma mulher que se insinua para o amigo de seu namorado. O homem se desvia da insinuação, mas demonstra receio em ser confundido com gay por isso.)

[...]

PROF. A: Androginou significa que ele passa a ficar com traços femininos, perde a identidade masculina.

[...]

PROF. B: Travesti é a mesma coisa que transexual, que é a mesma coisa que homossexual?

ALUNOS E ALUNAS: Não!

[...]

ALUNA: Isso acontece mais com os homens, não com mulheres. Esse troço de vestir. Tipo blazer, hoje é usado mais por mulheres, e isso não quer dizer que eu sou macho, um homem. Mulher usando calça masculina não é tão exagerado quanto os homens. Eu acho que tem mais preconceito entre homens. Mulheres talvez tenham entre elas, mas homem tem mais.

ALUNO: Garota abraça garota, mas se homem abraça outro já é “ah meu Deus”.

PROF. B: Se espera do personagem da música o papel de pegador, também se espera que ele não demonstre afeto? Vocês percebem isso com vocês?

ALUNO: Sim, só beijo meu vô.

PROF. A: Se me virem abraçado com o prof. B, vão falar?

ALUNOS E ALUNAS: Sim, vão, vão!

[...]

ALUNO: Mataram um pai e um filho porque eles tavam abraçados [...].

[...]

ALUNO: É normal ser hétero.

(Uso explícito do termo, com referência à heterossexualidade como norma.)

[...]

ALUNO: Você vai ter uma visão mais afeminada.

(Sobre uma criança ter dois pais.)

[...]

ALUNA: É como se o casal hétero fosse o certo e o resto errado. Na Bíblia tá escrito que hétero tá certo. O lado do preconceito é também mais pros homens.

[...]

ALUNO: Tem gente que cria filho e quando vê um casal de lésbicas se beijarem... A gente ensina a menina a gostar de homem e quando ela vê um casal de lésbicas, ela vai ser influenciada.

[...]

PROF. B: Todo mundo concorda que existe um padrão?

ALUNOS E ALUNAS [geral]: Sim!

PROF. B: A gente aprende, vê, ouve, segue etc., certo?

É fácil não ser parte? É fácil ir contra?

ALUNOS E ALUNAS [geral]: Não!

### ATIVIDADE 3

PROFA. A: O que vocês podem falar sobre isso?

(Em relação ao texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier, que fala sobre o hábito cultural de ofendermos as mulheres mesmo quando queremos nos dirigir a homens, com perspectiva crítica.)

ALUNA: É a realidade.

[...]

PROFA. C: E não tem equivalente no masculino, né? A gente xinga a mãe do cara, nunca o pai, né?

[...]

ALUNO: Quando um cara vai xingar outro, não xinga o pai, porque não tem peso nenhum, então ofende a mãe.

[...]

PROFA. A: Vocês podem transar com quem vocês querem [*em direção aos meninos*], mas as meninas podem transar com qualquer cara?

ALUNOS E ALUNAS: Não!

[...]

(Profa. A mostra slides com imagens sobre gênero – algumas não correspondem a estereótipos de homens e mulheres.)

[...]

*Slide 10: imagem de uma propaganda impressa da cerveja Schin, que mostra uma mulher magra de biquíni, a palavra “tesão” escrita em tamanho grande e uma garrafa de cerveja sendo segurada por uma mão masculina, simulando masturbação.*

ALUNO: Desde pequeno eu vejo isso, é normal...

(Uso explícito do termo, com referência à veiculação midiática da mulher como objeto sexualizado.)

*Profa. A vai passando com mais rapidez pelos slides, devido ao curto tempo da atividade.*

*Problematização: “Você já foi vítima de algum tipo de violência?”. Ela faz a pergunta para as meninas. 13 delas, quase todas da turma, respondem que sim.*

PROFA. A: O que é violência?

ALUNA: É quando você fala não e o cara não para, fica insistindo.

ALUNA: Violência verbal também. “Gostosa” na rua.

PROFA. C: Vocês gritam pros meninos “gostoso”, “tesudo”?

ALUNAS: Não!

PROFA. A: Tem mais algum tipo de violência?

ALUNA: No metrô, cara encoxando.

[...]

PROFA. A: E ciúmes? Isso é comum, namorada como posse.

ALUNA: Eu conheço. Ele não deixa ela trabalhar.

[...]

*Slide 11: imagem de uma pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 2014, que afirma que 78% das mulheres jovens, de 16 a 24 anos, relatam já ter passado por algum tipo de assédio (verbal e físico).*

PROFA. A: 78% das mulheres já sofreram assédio. Aqui na sala podemos dizer que 100% das meninas, né?

[...]

Figura 8 – Campanha Metrô de São Paulo

Legenda: Você não está sozinha. Estamos unidas contra o abuso sexual.

[...]

Figura 9 – Campanha Frente Feminista USP

Legenda: Uma em cada cinco mulheres afirma já ter sido vítima de violência em casa, na rua, no trabalho.

PROFA. A: Sempre a mulher é o foco dos cartazes, “a mulher sofre abuso”, nunca é “homens abusam de mulheres no metrô”.

[...]

*Slide 12: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que 65% das pessoas entrevistadas concordam que “mulher agredida que continua com o marido gosta de apanhar” e 58,50% concordam que “se a mulher soubesse ‘se comportar’ haveria menos estupros”.*

PROFA. A: Mulher é estuprada porque se “comporta mal”...

*Slide 13: imagem do deputado federal Jair Bolsonaro (Partido Progressista), com a frase “Deputada Maria do Rosário, eu só não a estupro, porque a senhora não merece. Não corra, fique aqui para ouvir, Maria do Rosário”.*

[...]

*Slide 15: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que, em 2013, houve 5.664 mortes violentas de mulheres, isto é, uma a cada 1h30.*

PROFA. A: Uma mulher morre a cada uma hora e meia.

*Slides 16 e 17: imagens da brasileira Gisele Santos, 22 anos, que sofreu violência de seu ex-companheiro (mãos e pés cortados).*

PROFA. A: Essa menina não tem mais mãos nem pés, porque o marido tentou matar ela. O cara tá preso.

[...]

*Slides 18 e 19: imagens da brasileira Maria da Penha (a primeira foto mostra ela ainda jovem; a segunda, já senhora, em uma cadeira de rodas, em 2003).*

[...]

ALUNA: Quando a mulher é agredida, violentada, e vai pro hospital, olham com cara de nojo pra ela e pensam “você fez alguma coisa”.

#### ATIVIDADE 4

*Prof. A desenha no chão os símbolos de feminino e masculino e pergunta à turma o que eles significam.*

ALUNA: Sexo masculino e feminino.

ALUNO: Gênero.

ALUNO: Ouvi dizer que o símbolo masculino é uma espada numa bainha.

PROF. A: É da mitologia grega. Masculino: escudo e lança de Ares. Feminino: espelho de Afrodite. Por que o feminino tá relacionado a isso desde aquela época?

ALUNA: Porque menina é mais vaidosa.

ALUNO: Porque os meninos só pensam em destruir.

PROF. A: Tá mais relacionado a ir pra fora, guerra? Mulher fica em casa, dentro de casa. Essa questão a gente carrega socialmente até hoje.

ALUNA: Afrodite era símbolo da mulher porque era do amor.

PROFA. A: E Ares? Da guerra!

[...]

*3 meninos levantam a mão.*

(Para apontarem mudanças que notaram nas meninas.)

ALUNO: Cresce peito e bunda.

ALUNO: Menstruação.

ALUNO: TPM.

ALUNO: Toda menina tá assim [*ele imita, faz a perna cruzada*].

*A turma dispersa, risos, brincadeiras.*

ALUNO: Pelos.

ALUNO: Quadril.

ALUNO: Partes íntimas têm mudança?

PROF. A: Vamos falar depois, agora é pra apontar só.

ALUNO: Muitas meninas mudaram no comportamento.

ALUNO: Variação hormonal.

ALUNO: Atração sexual, elas ficam mais atraentes.

[...]

PROFA. A: As meninas vão falar agora e os meninos ficam quietos.

ALUNA: Voz.

ALUNA: Altura.

ALUNA: Desejo, eles olham pras meninas e desejam.

ALUNA: Ficam super agitados.

ALUNA: Barba, bigode.

ALUNO: Tamanho do pênis.

[...]

PROFA. A: E aí, mais nada?

ALUNA: Mais maliciosos.

ALUNO: Mentira!

ALUNA: Machistas.

ALUNO: Mentira! Aonde? Aonde? Eu não sou machista não!

PROF. A: O [*nome do aluno*] falou maturidade pras meninas, vou colocar aqui. E [*nome da aluna*] falou que os meninos são mais bobos.

[...]

*Prof. A começa a falar sobre as meninas, a relacionar todas as palavras listadas até então.*

[...]

PROF. A: Quando vocês tavam na gestação, seus óvulos foram sendo formados. Em determinado momento, os óvulos começam a ser liberados. Chega a maturidade sexual. Biologicamente, ela tá preparada pra gerar filhos. Isso tem a ver com a variação hormonal, que não é igual pra todas as pessoas. Ela desenvolve seios, quadril, bunda e pelos, nas axilas, na região pubiana, vulva. Não vai acontecer ao mesmo tempo com todas.

[...]

PROF. A: Biologicamente, ela pode engravidar desde a primeira menstruação.

ALUNO: Tem crescimento no órgão genital das meninas?

PROFA. A: Sim, só que o órgão masculino é externo e o nosso é interno. Nessa mesma fase, acontece uma coisa com os meninos que não foi falada: a ejaculação. E também tem a ver com a menstruação, é o momento de maturação masculina. Meninos e meninas podem então ter filhos.

Os meninos começam a se masturbar, aumenta o desejo, podem ficar mais maliciosos, e isso tem a ver com mudança hormonal, mudança na voz, crescimento de pelos. Espinhas, suor, comportamento, tudo isso é com meninos e meninas também.

[...]

PROFA. A: Pras mulheres, socialmente, não é bom ter pelos, mas isso é uma construção social, não é assim em todo lugar. Mas os meninos podem, por exemplo, raspar se eles quiserem, isso é tudo social.

[...]

PROF. A: Fica mais lento. Diferente das meninas, os meninos começam a produzir espermatozoide e outros fluidos depois. Teoricamente, o homem é fértil até morrer, a mulher entra na menopausa.

## ATIVIDADE 5

[...] *turma só de meninas, 26 ao todo.*

[...]

PROFA. B: Esse espaço é sobre o quê?

ALUNA: Competição que a sociedade coloca para as mulheres.

ALUNA: A competição que as mulheres também colocam, além da sociedade.

PROFA. B: Escolhemos essa temática porque percebemos nessa turma, nessa escola, a questão da competitividade e rivalidade entre as meninas. Não só aqui, mas como fenômeno social. As frases foram retiradas de sites que ensinam a responder comentários de recalcadas nas redes sociais.

[...]

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal Cinco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

[...]

PROFA. B: Ela defende uma ideia. Qual?

ALUNA: Que toda mulher é competitiva, que a gente nasce com isso.

PROFA. B: Com esse gene... todas as mulheres. Vocês concordam?

ALUNAS: Sim!

[...]

ALUNA: A sociedade impõe.

PROFA. B: Como isso acontece?

ALUNA: Mesmo que você não queira achar, você precisa ser melhor que a outra. É do ser humano isso, você tem que estar maior que a outra pessoa.

ALUNA: Não nasce no nosso pensamento do nada, mas quando você tá brincando de boneca com sua mãe, tia... “nossa, tá vendo? A sua boneca é mais bonita que a dela”. Sempre tem esses comentários.

[...]

ALUNA: A gente se arruma pensando no cara, mas nas outras meninas também.

[...]

PROF. B: Vocês acham que esse tipo de rivalidade acontece na escola?

ALUNAS [*absolutamente todas*]: Sim!

[...]

ALUNA: Mulher fala muito mais, mas na escola você deixa de fazer alguma coisa por medo do que vão falar, pra não ser julgada. Se eu quero ficar com um menino e logo depois de um tempo com outro, por exemplo...

ALUNA: Isso tem porque a gente é mulher, o menino pode ficar com outra menina, mas a gente não.

ALUNA: As mulheres julgam muito mais.

[...]

ALUNA: A rivalidade entre as mulheres é colocada pelas mulheres, por nada, a troco de nada. Homem, você vê, o gênero masculino é muito mais unido.

[...]

Figura 20 – Amizade entre homem e mulher

Legenda: Amizade entre homem e mulher tem menos falsidade.

ALUNA: Isso é muito verdade.

*A maioria das meninas disse “é verdade!”.*

## ATIVIDADE 6

*Jogo “Brincando de corpo e gênero” [...].*

(O jogo trabalha com saberes biológicos e diferenças sexuais entre homens e mulheres a partir de imagens de corpos. É uma espécie de quebra-cabeça, cujas peças formam ao todo 11 figuras de corpos. A proposta parte de noções bastante binárias.)

[...]

PROFA. D: Vê se eu tô certa: vocês separaram por idade, depois vestidos e não vestidos, e depois mulheres e homens?

## ATIVIDADE 7

*Havia tiras de papéis rosas e azuis para que os/as alunos/as pegassem livremente. Nenhum menino pegou tira rosa, mas as meninas pegaram azuis. Acabaram as azuis e um menino se incomodou:*

ALUNO: Ah, só tem rosa?

*Nessa hora, um outro menino foi negociar com uma menina a troca de papéis, porque ela tinha um azul e ele não queria ficar com o rosa.*

ALUNO [*o mesmo da fala anterior*]: Professora, tem outro papel? Azul, eu prefiro...

*A profa. B deu a ele um papel azul.*

[...]

Legenda: Sexualidade; diferente; fez pensar em coisas de “ferente” como (meninas e meninos), maior e menor; me fez pensar os corpos dos adultos homens mulheres e das crianças e os órgãos das partes íntimas; eu acho que o mundo tem as suas diferenças; diferente; me fez pensar como o corpo são diferentes uns dos outros dos meninos e das meninas. Maiores e menores; as diferencas do corpo; quando agete crese mudamos; eu me senti... estranha; fez uma diferença, por que antes não sabia nada disto; me fez pensar as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres “diferencas corporais”; me fez pensar como o corpo da meninas e meninos são diferentes; diferente.

(Resposta da turma em relação à proposta das professoras, de que todos/as estudantes escrevessem o que pensaram pós-atividade.)

#### ATIVIDADE 8

(Exibição de um episódio do desenho FlipJack.)

*Descrição do episódio: as pessoas confundem o personagem principal, que é menino, com uma menina. Então, um conhecido dele tenta ensiná-lo a “andar como homem” e tenta mudar sua aparência colocando sujeira em seu rosto. O menino fica em crise também por conta de sua voz fina e procura uma cirurgia reparadora, até que ele encontra um “homem com voz de garotinha” super forte, que na verdade é uma mulher. O menino diz que quer ir para a cirurgia.*

[...]

(Em conversa paralela que não tem referência ao episódio:)

ALUNO: Eu voto na mais gay! [*referindo-se ao papel rosa dentre várias outras cores disponíveis*]

*Todos/as do grupo riem e uma das meninas pega uma folha rosa.*

#### ATIVIDADE 9

(Estudantes falam sobre as palavras que foram escritas na lousa.)

ALUNA: Dar. Quando a mulher libera.

[...]

ALUNA: Sexo pode ser você falar que é homem ou mulher.

[...]

ALUNO: Hétero. Homem e mulher que se relacionam com o sexo oposto.

[...]

ALUNO: Sexo. Masculino e feminino.

[...]

PROFA. A: Homossexual vocês acham preconceituoso?

ALUNO: Se você é homossexual, você sofre preconceito. Não a palavra exatamente.

[...]

ALUNO: A mulher não pode comer o homem.

#### ATIVIDADE 10

[...] *turma composta só por meninos.*

(Professora mostra o resultado da pesquisa que fez na internet com as expressões “Homem nota mil” e “Mulher nota mil”.)

PROFA. B: Não é, é o rapaz que conseguiu tirar 1000 pontos no ENEM.

ALUNO: Nossa...

PROFA. B: Em relação ao seu desempenho, conhecimento.

ALUNO: Intelecto.

PROFA. B: Já a mulher nota mil, é isso aqui que apareceu:

[...]

PROFA. B: Apareceu um filme antigo, cenas do filme, do trailer...

ALUNO: Tão produzindo uma mulher perfeita.

[...]

(Conversa sobre associações comuns que são feitas sobre as mulheres:)

PROFA. B: E a mulher?

ALUNO: Todo comercial de cerveja.

ALUNO: De carro...

ALUNO: Lava-rápido.

PROFA. B: São associadas a coisas de comer e beber?

ALUNO: Sim!

ALUNO: A mulher é associada a tudo.

PROFA. B: O imaginário da mulher é mais forte, né?

[...]

PROFA. B: Quem cria essa ideia?

ALUNO: Mídia.

ALUNO: Sociedade.

ALUNO: As pessoas.

[...]

ALUNO [*em direção ao anterior*]: Por que homem veria revista de moda, ô?

[...]

PROFA. B: Então esse assunto [*cirurgia plástica*] é de homens também?

ALUNO: Raramente.

PROFA. B: E das mulheres?

ALUNO: O tempo inteiro!

#### ATIVIDADE 11

(Exibição do documentário “Bichas”, de Marlon Parente, que traz relatos constatando divisões sexuais e de gênero, bem como enunciados problematizando-as e, outros, defendendo-as. Exemplo: “A gente sabe a sociedade que a gente vive, a gente desde pequeno é apontado”.)

ALUNO: Pra mim normal, todo lugar vai ter um gay, um homofóbico, um trans... você só vai ver.

(Uso explícito do termo, em referência à existência real dessas pessoas.)

## 1.2) ENUNCIADOS PROBLEMATIZANDO TAIS CONSTATAÇÕES

### ATIVIDADE 1

*Profa. A oferece o texto “Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher”, de Aline Valek, Carta Capital, 5 de março de 2015.*

(Texto com forte uso de ironia sobre a imagem idealizada de mulher.)

[...]

PROFA. A: Incomoda?

ALUNAS [*geral*]: Incomoda!

ALUNOS [*geral*]: Não!

ALUNA: É geral, todas se incomodam, porque é simplesmente a realidade, todas sentem isso.

PROFA. A: Onde pega mais em relação à sua idade?

ALUNA: Tudo! Você tem que ser perfeita. Se a menina é feia, ela é zoada.

PROFA. A: Tem essa coisa da ditadura da beleza.

ALUNA: A estética mundial que dita isso.

PROFA. A: A mídia...

[...]

PROFA. A: Teve o discurso no Oscar recentemente, de uma atriz denunciando o quanto as mulheres ganham menos que os homens em Hollywood, foi uma denúncia.

*Referência ao discurso de Patricia Arquette, em que a atriz pede às mulheres que lutem por seus direitos nos Estados Unidos e afirma que a igualdade só existe no papel.*

[...]

ALUNA: Mulher é mulher e ponto.

PROFA. A: E os transgêneros? Mulher não é mulher só pelo sexo.

(Professora faz apenas menção, mas logo muda de assunto.)

[...]

PROFA. A: Homens e mulheres podem então ter as mesmas características. Gênero é uma construção cultural, histórica, não é um dado natural. As coisas são sempre construção de algum discurso. As mulheres são mais importantes em casa, por exemplo, têm que ser bonitas, magras, gostosas, “pra casar” etc. A gente é educado dessa maneira. Quem aqui, das meninas que têm irmão, lava a louça em casa?

(Professora apresenta perspectiva construcionista sobre sexo e gênero.)

*Praticamente todas meninas se manifestam com indignação.*

ALUNA: Só a gente limpa a casa, homem não limpa! Lava a roupa...

ALUNA: O pai fala pro menino que ele tem que ser pegador. A menina ele tranca no quarto.

*Essa última aluna faz um relato pessoal, dizendo que a mãe dela contribui para isso, para essa visão do pai.*

[...]

ALUNA: Eu sempre tive liberdade, mas sempre levo bronca e reclamação se eu quero sair de shorts, e eu sei que se eu tivesse um irmão ele não ia levar bronca. Também sair de casa sozinha, eles não deixam, duvido que seja assim com menino.

ALUNA: Mulher que vê um cara na rua já tem medo, não acontece isso com homem.

[...]

ALUNA: Ser homem e ser mulher é muito caixinha, você não pode ficar no meio, tem que ser hétero ou gay, sempre tem o rótulo, uma coisa definida.

ALUNA: Mulheres conversando sobre sexo... tinha duas amigas conversando e um menino falou que elas não podiam. Menino pode falar, menina não pode aqui na escola.

[...]

ALUNA: Fico mais triste quando a gente aponta opressões contra o homem e ele nem percebe. Essa exigência de ser machão...

[...]

ALUNO: Eu sabia que tinha outros gêneros. Um amigo se apaixona independente do gênero. Um travesti... Como que é o nome? Ele se apaixona por qualquer pessoa.

(Aluno fica sem resposta.)

ALUNO: Pansexual.

ALUNOS [2]: Não sabia disso não.

ALUNA: Não sabia que existia isso não.

[...]

*Profa. A faz leitura em voz alta do texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier.*

## ATIVIDADE 2

ALUNA: Tem homem que passa base e se maquia e não é gay.

[...]

PROF. A: Se me virem abraçado com o prof. B, vão falar?

ALUNOS E ALUNAS: Sim, vão, vão!

PROF. A: Por que será que isso acontece?

A [*nome da aluna*] levantou uma questão importante, no nosso registro aparece sexo masculino ou feminino, mas esse menino se sente menina. Como fica essa questão?

ALUNA: É a vontade da pessoa, ela se sente.

[...]

ALUNA [*a mesma que falou sobre o menino que se sente menina*]: Tem algum problema um menino se vestir de menina? Brincadeira, nada sério?

PROF. A: Não. Culturalmente, como se reage a isso? A nossa sociedade é heteronormativa, o que significa isso?

[...]

PROF. A: Todo comportamento hétero a sociedade acolhe, respeita etc. Se fosse um caso homossexual, como fica a reação das pessoas? E se, também, amanhã o [*nome do aluno*] vem de saia e mini blusa? Já sabe o que vai acontecer...

[...]

ALUNA: Outro dia eu tava andando de mão dada com a minha mãe, as pessoas ficavam olhando com nojo, como se eu fosse lésbica.

PROF. A: E qual o problema?

ALUNA: Nenhum!

[...]

PROF. B: E a gente deu exemplos de quem segue a norma, de quem transgride a norma, pessoas que foram vítimas de violência, e agora eles [*a aluna e o aluno que citaram os casos*] levantaram sobre como essas coisas são formadas. A [*nome da aluna*] falou que talvez o desenvolvimento seja diferente se a criança for criada por um casal hétero ou homo, ou se cresce só com mãe ou pai. A questão agora é: será que a pessoa tende a ter uma visão mais afeminada? Vocês não conhecem nenhuma mulher moralista ou nenhum homem mais sensível, que não corresponda ao padrão de pegador, de jogador de bola, que fala palavrão etc.? A repressão existe nas pessoas com base nessa norma. Aquele menino que não quer seguir, e a família? Tem caso que a família força o menino a se adequar “você tá louco? Vou te dar porrada!”. Como que as pessoas se enquadram? É só pela influência da família?

ALUNO: Amigos.

PROF. B: TV, religião, uma série de coisas... Como que a gente aprende a entrar no padrão? O que acontece?

ALUNO: Você é julgado porque tá errado.

[...]

PROF. A: Aqui na escola já tivemos casos que as meninas explicitaram o seu desejo uma pela outra e passaram a namorar dentro da escola. Chegaram a perguntar pra gente [*funcionários/as ou a direção da escola*], professores, se a gente não ia fazer nada com essas meninas. O casal hétero não é alvo dessa repressão, por que será que o casal homossexual é?

Ontem na Câmara Municipal foi discutida a necessidade da questão de gênero ser obrigatória ou não nas escolas, e não passou. Os vereadores votaram que não. Quem tava com força? Os grupos religiosos. A influência não vem só da casa, da família. Tem outros momentos e lugares que você acaba sendo influenciado. A igreja católica, a partir de um momento, disse que gays não podiam mais comungar por exemplo, por quê?

[...]

ALUNA: Ao mesmo tempo que você acha nojento, as pessoas também têm direito de achar nojento ser hétero, não tem opinião errada. Eu tenho direito de gostar de homem e de mulher. Eu acho que não tem certo nem errado.

ALUNA: E daí se tá escrito na Bíblia que o certo é homem e mulher? Eu acho que metade do mundo pelo menos não acredita nisso, na Bíblia. E essas pessoas católicas preconceituosas tão usando desculpa pra ter preconceito. Se é o que você gosta, ué, fica. Deixa o que você acredita pra você e o resto fazer o que quiser. Não usa aquilo pra julgar, sabe?

[...]

PROF. A: Mas é errado?

ALUNA: Não, não é errado!

ALUNA: Eu sou católica, isso não é preconceito. Eu não concordo, mas eu tenho respeito, tem gente que não tem, então é isso, tem que ter respeito.

ALUNA: O problema dessa conversa é que a gente tem pessoas que a gente gosta que não concordam com isso, tipo nossos pais ou amigos, e são contra isso. E aí é complicado contrariar as coisas. Por exemplo, a menina é lésbica, mas os pais não aceitam, aí ela não vai largar a família por alguém que conheceu e gosta... Eu acho que é complicado, porque vai ter dois lados: o que

luta contra isso e o que quer manter. É difícil contrariar, lutar contra. [*essa é a mesma aluna que participou bastante do debate e questionava os/as colegas*]

[...]

PROF. B [*na lousa, escreve as palavras entre aspas a seguir*]: Como chamar aquilo que não segue o padrão? É “estranho”, “esquisito”, “nojento”?

PROF. A: Tudo isso a partir do que vocês falaram...

[...]

PROF. B: Existe muita coisa que vocês vão aprender aos poucos, que os padrões estão enraizados, que eles estão em nós também, a própria linguagem faz parte. Tem o mesmo peso falar “estranho” e “nojento”? Não!

Não dá pra dizer que algo é nojento e não ter preconceito, isso é repulsa, certo? Ainda hoje, ok, o padrão é ser hétero, mas a gente podia falar de outras coisas, como o movimento de pessoas assexuadas, que também fogem do padrão, que não praticam sexo. A gente podia falar disso também, então a gente tem que ter cuidado quando a gente dá nome às coisas. Os valores, a gente precisa pensar que esses valores são carregados de uma história.

### ATIVIDADE 3

[...] *texto “Xingamento”, de Gregorio Duivivier.*

[...]

PROFA. C: Vamos pensar então o lugar sagrado em que colocamos a mulher. Qual o problema de ser puta?

[...]

PROFA. C: E “menina pra casar”? Já ouviram falar nisso?

PROFA. A: Temos que pensar no próprio xingamento. Muitas vezes a gente diz que não tem nada contra gay, mas na hora de xingar alguém, chama de “viado”.

[...]

ALUNA: Mas é o corpo de outra pessoa, não tá interferindo em nada na sua vida, por que você se incomoda?

[...]

*Aluna pediu para ler em voz alta um texto, “Sim, eu sou mulher pra casar”, de Clara Rocca, e leu. O texto tinha um sentido crítico em relação a essa ideia de “mulher pra casar”. Profa. A continuou a exibição dos slides.*

[...]

PROFA. A: Deputado mais votado do Rio de Janeiro...

(Em referência a Jair Bolsonaro.)

ALUNA: Como se tivesse mulher que merecesse.

ALUNA: Isso gerou uma campanha.

[...]

*Slide 14: imagem de uma mulher nua cobrindo os seios, com a frase “Não mereço ser estuprada” escrita em seu corpo. Ela está em frente ao Congresso Nacional, em Brasília. O protesto refere-se ao discurso do deputado Jair Bolsonaro, citado anteriormente.*

[...]

PROFA. C: Se ela quiser ir pra cama, né?

(Em resposta ao comentário de um aluno: “Mulher merece ser conquistada e levada pra cama”.)

[...]

PROFA. A: Olha agora alguns exemplos de “ativismos” [*arte + ativismo*], em resposta a isso. (Apresentação de imagens em slides.)

[...]

(Apresentação da música “Flor de mulher”, de Luana Hansen, que fala sobre violência contra as mulheres.)

[...]

*Como resultado da atividade, os grupos criaram os seguintes cartazes:*

[...]

1. Gostosa? Sou mesmo! Não preciso que você me diga!
2. Tá osso p/ ti? Imagina p/ menina negra! #PoderAoPovo #PoderParaElas #MachistasOtários #NosDeixemEmPaz, e Meu corpo minhas regras.
3. Heroínas fortes e corajosas. Todo dia a rua é uma batalha para nós.
4. “Por trás de toda mulher bem-sucedida tem... ela mesma”. “Uma mulher sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta”.
5. Montagem de imagens e frases questionando noções usuais sobre o corpo da mulher.
6. O maior medo dos homens na prisão é ser estuprado, imagina se eles soubessem que esse é o maior medo das mulheres o tempo todo.

#### ATIVIDADE 5

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal Cinco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

[...]

PROFA. B: Ela defende uma ideia. Qual?

ALUNA: Que toda mulher é competitiva, que a gente nasce com isso.

PROFA. B: Com esse gene... todas as mulheres. Vocês concordam?

[...]

ALUNAS: Não!

[...]

ALUNA: Não é coisa genética, você não nasce com isso, ninguém nasce com isso.

[...]

*Profa. B apresenta o texto “Em off”, da youtuber JoutJout [...].*

(Sobre rivalidade entre mulheres, mas com perspectiva crítica.)

#### ATIVIDADE 8

*Após o término, a profa. A comentou comigo que fez uma atividade no 1º ano do EM sobre bullying e um dos meninos, que vive com as meninas, pediu para fazer um trabalho extra sobre bissexualidade. Ela me mostrou o trabalho só por curiosidade:*

Figura 26 – Tirinha “As cores”

Legenda: 1) Por que tudo de menina é rosa? 2) Não sei! 3) Vamos mudar. 4) !

*A profa. A continuou me explicando que as frases e palavras daquela atividade com o 1º EM foram escritas em filipetas e penduradas nas grades de um espaço comum da Escola. Em pouco tempo, no mesmo dia, a equipe técnica/orientação entrou em contato com a professora pedindo que ela retirasse as filipetas e que a turma que fez fosse pedir desculpas em todas as salas. Isso está em suspenso ainda. Aparentemente, quem fez essa solicitação não leu a nota explicativa da atividade.*

[...]

*Frases de combate: Você nunca encontrará paz até que você ouça seu coração; Quem daria uma lei para amantes? O amor é em si maior que qualquer lei; Veja, o amor não escolhe um menino ou uma menina, não.*

#### ATIVIDADE 9

(Leitura do texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier.)

#### ATIVIDADE 10

ALUNO: Mulher não é tudo igual.

[...]

PROFA. B: Esse assunto de cirurgia aqui é de homem?

ALUNO: É tanto de homem quanto de mulher, senão é preconceituoso! “Aí o homem é viado”.

[...]

ALUNO: Mas todo mundo se preocupa, vai...

ALUNO: Com a pele tudo bem, mas cirurgia??

ALUNO: Mas quem acha normal, qual o problema? O corpo é meu, eu posso fazer!

(Uso explícito do termo, com referência crítica à associação feita usualmente entre cirurgia estética e mulheres.)

ALUNO: A polêmica é a cirurgia plástica.

ALUNO: O corpo é dele, é direito dele!

#### ATIVIDADE 11

(Exibição do documentário “Bichas”, de Marlon Parente, que traz relatos constatando divisões sexuais e de gênero, bem como enunciados problematizando-as e, outros, defendendo-as. Todos os entrevistados do filme trazem problematizações em suas narrativas.)

[...]

ALUNA: Achei legal, apoio super, não tenho nenhum problema.

[...]

ALUNA: Apoio, não sou contra, é legal você ser quem você é.

### 1.3) ENUNCIADOS DEFENDENDO TAIS CONSTATAÇÕES

#### ATIVIDADE 1

ALUNA: Mulher é mulher e ponto.

## ATIVIDADE 2

ALUNO: Não é preconceito, mas a gente cresce e desde pequeno vê nossos pais se beijando, e quando vai crescendo vai vendo coisas diferentes... e estranha. Uma criança com dois pais, estranharia ver.

[...]

ALUNA: Eu sou católica. Essas pessoas que têm preconceito, eu acho que elas não têm amor na família. Carinho... não é pra ser preconceituoso. Católicos não apoiam a homossexualidade, não tô julgando, mas eu acho que é errado. É estranho e às vezes é nojento, não tô criticando.

[...]

ALUNA: Acho nojento dois homens se beijando, isso é meio estranho. E as crianças? Acho que tudo depende da casa, do que os pais ensinam, é o que você leva de casa mesmo.

## ATIVIDADE 3

PROFA. A: E como você chama as meninas?

ALUNO: De piranha, vadia.

[...]

PROFA. A: Uma mulher musculosa, alguém acha ela bonita?

ALUNO: Traveção.

[...]

ALUNA: Que nojo!

(Sobre imagem de uma menina com pelos compridos nas axilas.)

[...]

ALUNO: Mó viado esse cara, já comeu cu de traveco! [*o mesmo aluno que chamou o ator de "otário" anteriormente*]

[...]

ALUNO [*aparentemente, o mais popular dentre os meninos ali presentes*]: Mulher merece ser conquistada e levada pra cama.

## ATIVIDADE 5

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal Cinco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que "mulher nasceu com isso", "Deus quis que fosse assim", de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

[...]

PROFA. B: Ela defende uma ideia. Qual?

ALUNA: Que toda mulher é competitiva, que a gente nasce com isso.

PROFA. B: Com esse gene... todas as mulheres. Vocês concordam?

ALUNAS: Sim!

## ATIVIDADE 8

ALUNO: Eu voto na mais gay! [*referindo-se ao papel rosa dentre várias outras cores disponíveis*]

*Todos/as do grupo riem e uma das meninas pega uma folha rosa.*

#### ATIVIDADE 9

ALUNO [*em direção ao menino anterior*]: Eita, seu bicha!  
(Em referência a um aluno que explicou o que é “pinto” e “giromba”.)

#### ATIVIDADE 10

*A profa. B passa o vídeo “Como seria o homem e a mulher perfeita”, de Thiago Ventura. Os alunos dão muita risada durante toda a exibição. O comediante descreve como seria essa mulher na visão masculina. O conteúdo é bastante estereotipado, fala da mulher que gosta de fofoca, é consumista, tem seios grandes, corpo sarado etc. Em relação ao homem perfeito, sob a visão feminina, é aquele que gosta de carro, videogame, futebol etc.*

[...]

ALUNO: Da hora, mano!

ALUNO: Da hora que ele traz a irmã dela junto pra você comer! [*em referência a um trecho em que a mulher perfeita “cederia” a irmã dela para o homem “comer”*]

[...]

ALUNO: O Justin Bieber na capa e escrito em rosa! Não é pra homem!

[...]

*Profa. B mostra agora slides de revistas masculinas reais, com fotos de homens sem camiseta e musculosos, e manchetes como “Sarado em 28 dias: o plano fácil para detonar 5kg a jato”, “Treino de surfista: construa um shape forte e ágil na boa”, “127 sacadas para ter o melhor visual do verão”, “O rango que combate o estresse”, “Sedução: ela vai se derreter pelo seu jeito”, “Você manda bem? Teste sua pegada e vá à luta”, “Treino e menu fáceis para trincar a jato”, “Guia de estilo: 124 ideias para criar o look imbatível”, “Ensopado, já! 5 pratos simples que dão muque e saúde”, “9 jeitos de vender seu peixe pro chefe”, “Detone 4 kg em um mês”, “Turbine seu look” etc. (três capas da revista Men’s Health).*

[...]

ALUNO: Eu falo o tempo inteiro.

(Sobre cirurgia plástica.)

ALUNO: Porque você é uma bi...!

#### ATIVIDADE 11

(Exibição do documentário “Bichas”, de Marlon Parente, que traz relatos constatando divisões sexuais e de gênero, bem como enunciados problematizando-as e, outros, defendendo-as. Muitas das histórias contadas pelas personagens trazem discursos em defesa dessas divisões, além da não aceitação de familiares.)

[...]

PROFA. B: Vamos ver o filme, o nome é “Bichas”.

ALUNO: Bichas??

ALUNO: Bichas, de [*nome de um aluno*]! [*em referência a um colega ao lado*]

[...]

ALUNO: Ah, ser bicha é legal, então... [*é irônico, faz sinal de não com a mão*]

[...]

ALUNA: Não tenho problema com a pessoa gay, mas acho nojento.

[...]

ALUNA: Sou contra, mas gostei dos depoimentos. Acho nojento também.

[...]

*Uma aluna conversava com outra, em paralelo:*

ALUNA: Mas *precisa* ser necessariamente lésbica? Qualquer pessoa comum, normal? [*referia-se a uma suposta obrigação social de aceitar e ter que ser lésbica*]

(Uso explícito do termo, com referência à heterossexualidade como norma.)

[...]

PROFA. B: O objetivo é pegar uma palavra que seria um xingamento e ressignificar. Mas esse não é o único termo, né? Vamos fazer um exercício: cada um vai receber um papel e escrever uma situação em que você ofendeu alguém, que xingamento você usou pra ofender, e do outro lado do papel uma ofensa que você recebeu. Não precisa falar quando ou quem, nem seu nome. (Praticamente todas as ofensas registradas trazem referencial de normalidade. As que apareceram com maior frequência foram aquelas relacionadas à homossexualidade masculina, como “viado”, “gay”, “boiola” etc.).

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

## Quadro 12 – Tópico 2 – Normalidade

### ATIVIDADE 1

PROFA. A: Quais dessas características não biológicas podem ser atribuídas então ao homem?

### ATIVIDADE 2

*Aquecimento com música “Bola dividida”, de Luiz Ayrão. O prof. A coloca a música em sala para iniciar o debate.*

(A letra fala sobre uma mulher que se insinua para o amigo de seu namorado. O homem se desvia da insinuação, mas demonstra receio em ser confundido com gay por isso.)

[...]

*Prof. A começa então uma conversa sobre o que se espera nesses casos. Na letra da música, a mulher deu em cima do homem, então a expectativa é que ele fique com ela.*

ALUNA: Ele quer mostrar que não é gay, que é macho.

PROF. A: Entre vocês, nas conversas, uma menina deu bola pra um menino e ele nem ligou. O que acontece?

ALUNO: Vão falar que é viado!

[...]

ALUNO: Não é preconceito, mas a gente cresce e desde pequeno vê nossos pais se beijando, e quando vai crescendo vai vendo coisas diferentes... e estranha. Uma criança com dois pais, estranharia ver.

#### ATIVIDADE 4

PROF. A: Os meninos vão começar a falar sobre as mudanças que percebem nas meninas.

*3 meninos levantam a mão.*

ALUNO: Cresce peito e bunda.

ALUNO: Menstruação.

ALUNO: TPM.

ALUNO: Toda menina tá assim [*ele imita, faz a perna cruzada*].

[...]

ALUNO: Pelos.

ALUNO: Quadril.

ALUNO: Partes íntimas têm mudança?

PROF. A: Vamos falar depois, agora é pra apontar só.

ALUNO: Muitas meninas mudaram no comportamento.

ALUNO: Variação hormonal.

ALUNO: Atração sexual, elas ficam mais atraentes.

[...]

PROFA. A: As meninas vão falar agora e os meninos ficam quietos.

ALUNA: Voz.

ALUNA: Altura.

ALUNA: Desejo, eles olham pras meninas e desejam.

ALUNA: Ficam super agitados.

ALUNA: Barba, bigode.

ALUNO: Tamanho do pênis.

[...]

PROFA. A: E aí, mais nada?

ALUNA: Mais maliciosos.

[...]

PROF. A: Quando vocês tavam na gestação, seus óvulos foram sendo formados. Em determinado momento, os óvulos começam a ser liberados. Chega a maturidade sexual. Biologicamente, ela tá preparada pra gerar filhos. Isso tem a ver com a variação hormonal, que não é igual pra todas as pessoas. Ela desenvolve seios, quadril, bunda e pelos, nas axilas, na região pubiana, vulva. Não vai acontecer ao mesmo tempo com todas.

*Dois meninos interrompem porque querem fazer perguntas.*

ALUNO: Já existiu alguma menina de 19 anos que não menstruou?

PROF. A: É raro, mas pode acontecer, seria um problema hormonal provavelmente. Varia entre 10 a 14 anos.

ALUNO [*o mesmo*]: Outra pergunta, quando ela menstrua muito, ela pode engravidar?

PROF. A: Biologicamente, ela pode engravidar desde a primeira menstruação.

ALUNO: Tem crescimento no órgão genital das meninas?

PROFA. A: Sim, só que o órgão masculino é externo e o nosso é interno. Nessa mesma fase, acontece uma coisa com os meninos que não foi falada: a ejaculação. E também tem a ver com

a menstruação, é o momento de maturação masculina. Meninos e meninas podem então ter filhos.

Os meninos começam a se masturbar, aumenta o desejo, podem ficar mais maliciosos, e isso tem a ver com mudança hormonal, mudança na voz, crescimento de pelos. Espinhas, suor, comportamento, tudo isso é com meninos e meninas também.

[...]

ALUNO: Teria como o espermatozoide do homem acabar?

PROF. A: Fica mais lento. Diferente das meninas, os meninos começam a produzir espermatozoide e outros fluidos depois. Teoricamente, o homem é fértil até morrer, a mulher entra na menopausa.

[...]

ALUNO: Por que fica brocha?

PROF. A: Porque não tem ereção, tá com alguma disfunção, tem que procurar o urologista.

### ATIVIDADE 5

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal 5inco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

[...]

PROFA. B: Ela defende uma ideia. Qual?

ALUNA: Que toda mulher é competitiva, que a gente nasce com isso.

PROFA. B: Com esse gene... todas as mulheres. Vocês concordam?

ALUNAS: Sim!

[...]

ALUNA: Mesmo que você não queira achar, você precisa ser melhor que a outra. É do ser humano isso, você tem que estar maior que a outra pessoa.

[...]

ALUNA: Acho que isso é normal do ser humano. Ninguém quer ser pior que alguém, não só mulher.

(Uso explícito do termo, em referência a um desejo que se aplicaria a todo ser humano.)

[...]

PROF. B: Vocês acham que esse tipo de rivalidade acontece na escola?

ALUNAS [*absolutamente todas*]: Sim!

PROF. B: É um peso? É algo natural?

ALUNA: Um peso.

ALUNA: Natural.

[...]

Figura 20 – Amizade entre homem e mulher

Legenda: Amizade entre homem e mulher tem menos falsidade.

ALUNA: Isso é muito verdade.

*A maioria das meninas disse “é verdade!”.*

ALUNA: Mas tem mais interesse também.

#### ATIVIDADE 6

*Jogo “Brincando de corpo e gênero” [...].*

(O jogo trabalha com saberes biológicos e diferenças sexuais entre homens e mulheres a partir de imagens de corpos. É uma espécie de quebra-cabeça, cujas peças formam ao todo 11 figuras de corpos. A proposta parte de noções bastante binárias.)

[...]

PROFA. D: Vê se eu tô certa: vocês separaram por idade, depois vestidos e não vestidos, e depois mulheres e homens?

[...]

Legenda: Intimidades, sexologia, sexo, tesão, ereção; horroroso; estranho; horrorizada; intimidade; veio em mim que a gente não pode ter vergonha do nosso corpo; enjoada; surpresa; a gente não pode ter vergonha do que; erótico; a gente não pode ter vergonha do que a gente tem; eu fiquei horrizada; normal; eu fiquei ‘normal’, nada muito chocante ou novo ou sei lá; eu fiquei horrizada; bebê.

(Resposta da turma em relação à proposta das professoras, de que todos/as estudantes escrevessem o que pensaram pós-atividade. Uso explícito do termo “normal”, em referência ao não estranhamento em verem aspectos dos corpos masculino e feminino.)

[...]

ALUNA: [...] [*Profa. B*], você não tem filho?

PROFA. B: Não.

ALUNA: Por que você não arruma um marido pra ter um filho?

PROFA. B: Não é tão simples assim.

#### ATIVIDADE 7

Legenda: Sexualidade; diferente; fez pensar em coisas de “ferente” como (meninas e meninos), maior e menor; me fez pensar os corpos dos adultos homens mulheres e das crianças e os órgãos das partes íntimas; eu acho que o mundo tem as suas diferenças; diferente; me fez pensar como o corpo são diferentes uns dos outros dos meninos e das meninas. Maiores e menores; as diferensas do corpo; quando agete crese mudamos; eu me senti... estranha; fez uma diferença, por que antes não sabia nada disto; me fez pensar as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres “diferensas corporais”; me fez pensar como o corpo da meninas e meninos são diferentes; diferente.

(Resposta da turma em relação à proposta das professoras, de que todos/as estudantes escrevessem o que pensaram pós-atividade.)

#### ATIVIDADE 8

(Exibição de um episódio do desenho FlipJack.)

*Descrição do episódio: as pessoas confundem o personagem principal, que é menino, com uma menina. Então, um conhecido dele tenta ensiná-lo a “andar como homem” e tenta mudar sua*

*aparência colocando sujeira em seu rosto. O menino fica em crise também por conta de sua voz fina e procura uma cirurgia reparadora, até que ele encontra um “homem com voz de garotinha” super forte, que na verdade é uma mulher. O menino diz que quer ir para a cirurgia.*  
[...]

ALUNA [grupo 2]: O menino fugiu e foi parar em outro lugar, achou um médico mais competente e caro. Aí assaltou uma mulher, fez a cirurgia e ficou com voz grossa, mas depois de um tempo voltou ao normal. O médico só queria ganhar dinheiro, era fingido.

(Uso explícito do termo, em referência a voltar à normalidade, ao estado normal, no sentido natural.)

ALUNA [grupo 3]: Ele decidiu fazer a cirurgia, mas o médico não quis, então ele decidiu ficar com a sua voz de menina para sempre. Ele teve dor de garganta e ficou com a voz grossa, ficou feliz porque podia namorar várias gatinhas.

ALUNO [grupo 4]: Ele fez a cirurgia e tudo tinha dado certo, mas ele sabia que tinha corpo de homem e voz de mulher, fez cirurgia e morreu. O capitão procurou ele [*aqui teve um trecho relacionado ao espiritismo*], ele voltou bombado com corpo e voz de homem.

ALUNO [grupo 5]: É normal que você tenha voz fina, é natural, é um período da vida. Ele desiste da cirurgia.

(Uso explícito do termo, em referência a um período da vida em que, naturalmente, tem-se voz fina.)

[...]

ALUNA [*a mesma*]: Que as pessoas achavam que ele andava de um jeito muito alegre e tinha voz fina, mas isso é normal das crianças, faz parte.

(Uso explícito do termo, em referência a um período da vida em que, naturalmente, tem-se voz fina.)

## ATIVIDADE 9

ALUNA: Vagina. Parte íntima da mulher.

[...]

PROF. A: Faltou útero.

ALUNO: Onde o espermatozoide vai.

[...]

ALUNO: A mulher não pode comer o homem.

[...]

ALUNO [*o citado*]: Mas é a única forma! Ela não tem o pênis!

## ATIVIDADE 10

PROFA. B: O que as mulheres esperam dos homens?

[...]

*A profa. B passa o vídeo “Como seria o homem e a mulher perfeita”, de Thiago Ventura. Os alunos dão muita risada durante toda a exibição. O comediante descreve como seria essa mulher na visão masculina. O conteúdo é bastante estereotipado, fala da mulher que gosta de fofoca, é consumista, tem seios grandes, corpo sarado etc. Em relação ao homem perfeito, sob a visão feminina, é aquele que gosta de carro, videogame, futebol etc.*

[...]

*Profa. B mostra agora slides de revistas masculinas reais, com fotos de homens sem camiseta e musculosos, e manchetes como “Sarado em 28 dias: o plano fácil para detonar 5kg a jato”, “Treino de surfista: construa um shape forte e ágil na boa”, “127 sacadas para ter o melhor visual do verão”, “O rango que combate o estresse”, “Sedução: ela vai se derreter pelo seu jeito”, “Você manda bem? Teste sua pegada e vá à luta”, “Treino e menu fáceis para trincar a jato”, “Guia de estilo: 124 ideias para criar o look imbatível”, “Ensopado, já! 5 pratos simples que dão muque e saúde”, “9 jeitos de vender seu peixe pro chefe”, “Detone 4 kg em um mês”, “Turbine seu look” etc. (três capas da revista Men’s Health).*

[...]

ALUNO: Tem mulheres pequenininhas em todas as capas, ó.

PROFA. B: Que homem é esse?

ALUNO: É o que toda mulher espera.

[...]

PROFA. B: Os homens todos desejam as mulheres da Playboy?

ALUNO: Sim! Todos!

[...]

*A profa. B mostra dados de uma pesquisa publicada numa revista Veja de 2003 (fonte não localizada), em quadro intitulado “Homem que é homem...”, que mostra a preocupação do brasileiro com a aparência. Ela incita a discussão antes de mostrar os resultados:*

PROFA. B: O que vocês acham que saiu?

ALUNO: Pega todas!

ALUNO: Se preocupa com a aparência.

ALUNO: Não falha na hora H, não brocha.

ALUNO: Joga bola.

ALUNO: Tem pênis!

[...]

ALUNO: Fazer plástica? Pra quê? Tem que ser natural... academia, parça.

[...]

PROFA. B: O que vocês gostariam de ver numa revista em relação a vocês mesmos?

ALUNO: O que as mulheres gostam em nós.

ALUNO: Como conquistar QUALQUER mulher.

## ATIVIDADE 11

(Exibição do documentário “Bichas”, de Marlon Parente. Muitas das falas das personagens mencionam uma expectativa social e uma pressuposição de heterossexualidade. Ao final do encontro, a professora pediu que cada estudante escrevesse palavras ofensivas que já recebeu e que fez, e muitas trazem uma heterossexualidade pressuposta, como “viado”, “bicha”, “baitola”, “gay” etc., conferindo à homossexualidade o caráter de ofensa.)

## Quadro 13 – Tópico 3 – Normalidade

## ATIVIDADE 2

PROF. B: Travesti é a mesma coisa que transexual, que é a mesma coisa que homossexual?

ALUNOS E ALUNAS: Não!

ALUNA: Tem homem que passa base e se maquia e não é gay.

ALUNA: Travesti passa maquiagem pra se sentir mulher, pra despertar o desejo de outro homem.

ALUNA: Ele exagera!

ALUNA: Ou ele só quer ser mulher!

[...]

A [*nome da aluna*] levantou uma questão importante, no nosso registro aparece sexo masculino ou feminino, mas esse menino se sente menina. Como fica essa questão?

ALUNA: Ela nasce assim.

[...]

ALUNA: Das lésbicas, geralmente, tem uma mais homem e outra mais afeminada. Se a pessoa se veste do sexo oposto, é porque ela quer ser totalmente assim.

[...]

PROF. A: É opção ou orientação? Hoje a gente fala orientação, porque a pessoa não tá fazendo uma escolha exatamente.

## ATIVIDADE 9

ALUNO: No casal de gay tem o passivo e o ativo. O passivo é o que dá.

[...]

*Prof. A explica que o mais adequado é falar “homossexualidade”, já que “homossexualismo” remete à ideia de doença.*

## ATIVIDADE 11

(Exibição do documentário “Bichas”, de Marlon Parente. Muitos relatos fazem menção a normas difundidas socialmente para a homossexualidade masculina, como não ser muito feminino, por exemplo. Alguns se referem a isso como algo natural, com o qual nasceu, conferindo à sexualidade um lugar de sua verdade. Há, ainda, passagens que destacam uma pressão para a “saída do armário”, como: “Me tiraram do armário por pressão [...]. Eu não tinha mais como negar”.)

Fonte: Apêndice A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero.

As constatações de que divisões sexuais e de gênero sustentam relações sociais (1.1) aparecem em todas as atividades, nos materiais utilizados e nos enunciados de estudantes e docentes – de formas variadas, como pudemos observar. Problematizações de tais constatações (1.2) foram registradas em boa parte das atividades (nove), nos materiais e enunciados de

estudantes e docentes. Discursos em defesa dessas constatações (1.3) foram registrados em oito atividades, nos materiais e enunciados de estudantes – nota-se que não apareceram nas falas de docentes. Pressuposições de uma heterossexualidade ou de uma ideia de natureza para os corpos (2) apareceram em todas as atividades, nos materiais e enunciados de estudantes (com maior frequência) e docentes. Por fim, referências a padrões dentro da própria homossexualidade e transexualidade (3) apareceram em três atividades, nos materiais e enunciados de estudantes (com maior frequência) e docentes.

Vemos como noções referentes à normalidade transpassam, mesmo que de diferentes formas, as discussões sobre sexualidade e gênero na escola. Reiteramos que não temos uma proposta pedagógica ou novo método de trabalho para o problema identificado e apresentado nesta pesquisa, a não ser defender um olhar constantemente crítico sobre nossos próprios discursos e aqueles que circulam em âmbitos públicos, em relação ao que se entende por verdade e normalidade e tudo o que disso decorre. Será possível que, um dia, sexualidade e gênero não sejam mais temas formatados de acordo com esses dois referenciais? Ou, ainda, será que um dia deixarão de ser decisivos para a constituição e a descrição de um indivíduo? Como nos lembra Foucault:

É importante, primeiramente, para um indivíduo, ter a possibilidade – e o direito – de escolher sua sexualidade. Os direitos do indivíduo concernentes à sexualidade são importantes, e existem muitos lugares ainda onde eles não são respeitados. Não se devem considerar esses problemas como resolvidos. [...] houve um verdadeiro processo de liberação, [...] mas a situação não se estabilizou definitivamente. Devemos, ainda, eu penso, dar um passo à frente. E creio que um dos fatores dessa estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades, na sociedade, na arte, na cultura [...] (FOUCAULT, 2014, p. 252).

Sem idealizar um mundo fora de instituições ou relações de poder, imaginamos com Foucault a possibilidade de “novas formas de vida”, em que as reivindicações do indivíduo na sociedade não precisem se vincular estritamente a verdades localizadas em sua sexualidade ou gênero.

## 6 ENCERRAMENTO

“Não somos radicalmente livres para construir a nós mesmos, mas temos a possibilidade de lutar contra as histórias que nos constroem”.  
(BUTLER, 2017)

Iniciamos este trabalho com a problematização feita por Foucault acerca da importância que a sexualidade assumiu ao longo dos séculos no Ocidente – ocupando um lugar privilegiado onde se encontra a nossa “verdade” –, e o encerramos aqui sem a pretensão de apontar efetivamente soluções para os problemas identificados, mas com o anseio de, se não ter formulado uma abordagem alternativa àquelas que pudemos encontrar, ao menos ter questionado formas tradicionais de olhar para a sexualidade e o gênero na instituição escolar.

Por comporem esferas que tornam a vida pensável – determinando a organização da sociedade, a classificação dos indivíduos, as práticas consideradas adequadas, os saberes eleitos como válidos, as identidades tidas como legítimas etc. –, vimos que sexualidade e gênero têm servido de estratégias articuladas à biopolítica, aumentando assim sua eficácia. Diante dessa constatação, há algumas décadas, no campo da educação, promovem-se iniciativas com foco nessas questões, mesmo que com diferentes intuítos e abordagens. No entanto, é raro que haja uma mudança de eixo, uma mudança na modalidade de interrogação, isto é, que se pergunte como foi possível, por meio de práticas discursivas e não discursivas, que essas duas instâncias ocupassem lugares tão privilegiados na formação de identidades, como sugeriu Foucault.

Esta pesquisa, em suma, seguiu o seu caminho da seguinte forma: a partir do interesse em realizar uma análise discursiva sobre esses temas na escola, fizemos o registro de atividades do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP, avaliamos os Planos municipal (São Paulo), estadual (São Paulo) e nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais com ênfase ao Tema Transversal Orientação Sexual, buscando estabelecer relações entre uma esfera empírica e outra mais teórica e governamental. Para isso, fizemos também um levantamento de produções acadêmicas na área, selecionamos pesquisas de cunho mais quantitativo e, ainda, consideramos episódios em escolas do Brasil que ganharam repercussão midiática.

Após todas essas etapas, constatamos aquilo que defende Walkerdine, de que uma sala de aula se encontra sempre em “alguma constelação de aparatos discursivos e administrativos” (WALKERDINE, 1998, p. 156), o que nos permitiu observar que, muitas vezes, aquilo que

aparenta ser progressista pode ser obediente. Sob essa perspectiva, não bastaria simplesmente afirmar a necessidade de se falar a qualquer custo sobre sexualidade e gênero na escola ou em documentos oficiais, como verificamos em boa parte dos materiais acadêmicos, científicos e governamentais analisados. Desconfiamos da responsabilidade atribuída a essa instituição de abordar esses temas a qualquer preço, tendo em vista libertar os/as estudantes de seus preconceitos sociais; em vez de libertação, o que se pôde observar foram estratégias de normalização, no interior de um discurso contemporâneo em disputa pela verdade. Porém, ao mesmo tempo, não a isentamos de desenvolver propostas de reflexão, dado que não faltam registros criteriosos e bem fundamentados de práticas de discriminação e violência associadas à sexualidade e ao gênero. Logo, entendemos que não se trata meramente de defender ou criticar tais iniciativas, mas de tornar complexo o olhar para a escola, de enxergá-la como um cenário em que pesam inúmeras variáveis, além de experiências subjetivas plurais, que não cabem em termos binários e identitários. Daí a possibilidade de enfrentamento dos preconceitos a partir de um discurso que se estenda a todas as pessoas.

A partir da discussão foucaultiana sobre governamentalidade, vemos que a aliança formada no Brasil entre o Estado e movimentos sociais LGBT<sup>29</sup> possibilitou, por um lado, conquistas sociais para melhor assistência a essa população, mas, por outro, “passou a ser o meio exclusivo da escuta, do diálogo e do estabelecimento de políticas e ações” (CÉSAR; DUARTE; SIERRA, 2013, p. 195). Grande parte dos movimentos LGBT, por exemplo, estabeleceu-se com base na noção de identidade – a própria sigla reflete isso ao se referir às identidades de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros –, o que tem sido questionado por setores desses próprios movimentos, que, embora reconheçam a sua importância histórica no alcance de conquistas, chamam a atenção para os riscos de normalização nesse processo. Um dos propósitos dos movimentos sociais nos Estados Unidos, na década de 1980, era a reivindicação de uma percepção mais respeitável à comunidade de gays e lésbicas: “perseguindo seus direitos civis numa conjuntura de lutas emancipatórias, o movimento contribuiu para a construção de uma noção essencializada do ‘eu gay’ e de uma forma ‘autêntica’ da subjetividade homossexual” (SAMPAIO; GERMANO,

---

<sup>29</sup> Aliança iniciada na década de 1980 no combate ao HIV/Aids e que se estreitou a partir dos anos 2000, em que o governo criou secretarias com estatuto de ministérios voltadas a questões de sexualidade e gênero, além do Programa Brasil Sem Homofobia.

2014, p. 291), uma vez que a naturalização de uma identidade confere ao sujeito um conjunto determinado de características relativamente permanentes.

De acordo com Butler, “histórias de vida são histórias de devir, e categorias às vezes podem agir para congelar esse processo” (BUTLER, 2004, p. 80, tradução nossa)<sup>30</sup>. O modo como muitas políticas públicas têm sido desenvolvidas – fundamentadas e norteadas pelo conceito de identidade – acaba por não contemplar outras possibilidades de ser e de se relacionar. Em reivindicações, é comum a defesa de um uso estratégico desse conceito para fins de conquista de direitos civis – por exemplo, a aprovação do casamento civil entre homossexuais facilitou o acesso de dependentes a planos de saúde, direitos de herança, adoção e constituição de família, entre outros. Sem dúvida, isso representa uma conquista a muitas pessoas, mas cabe-nos a reflexão: a multiplicidade de corpos e subjetividades é de fato classificável? As lutas e mudanças só se tornam possíveis nos moldes oferecidos pelo Estado? Existiriam outras formas de fazer política e buscar assistência social sem se basear em uma noção coesa e restrita de identidade gay, homossexual, LGBT – ou sem que as formas de identidade dependam fundamentalmente da regulamentação da sexualidade e do gênero?

As políticas públicas sustentadas pela ideia de identidade, bem como os documentos oficiais referentes a elas, podem funcionar como dispositivos de controle da sexualidade e do gênero, dado que “produzem práticas e determinam quais os modos de viver que são possíveis ou desejáveis” (SAMPAIO; GERMANO, 2014, p. 293). À medida em que elas são elaboradas, “institui-se como verdade um saber sobre quem são as pessoas LGBT e quais são as suas necessidades” (Ibidem, p. 294). Não nos opomos às lutas dos movimentos sociais, nem questionamos a sua legitimidade – o próprio Foucault teve atuação na militância em períodos da vida, sem buscar se utilizar de argumentos de verdade para isso; afirmava militar porque muitas vezes era insuportável lidar com o contexto real no qual se encontrava.

Entendemos, portanto, que a questão aqui não seja meramente defender ou se opor às lutas políticas, mas atentar para os regimes de visibilidade que, de acordo com o autor, consistem não tanto no que é visto, mas naquilo que torna possível o que se vê (FOUCAULT, 2002). Nessa mesma perspectiva, Miskolci afirma:

---

<sup>30</sup> “*Life histories are histories of becoming, and categories can sometimes act to freeze that process of becoming*”.

um regime de visibilidade traduz uma relação de poder sofisticada, pois não se baseia em proibições diretas, antes em formas indiretas, mas altamente eficientes, de gestão do que é visível e aceitável na vida cotidiana. Assim, um regime de visibilidade é também um regime de conhecimento, pois o que é visível e reconhecido tende a estabelecer as fronteiras do pensável (MISKOLCI, 2014, p. 62).

Como exemplo, podemos citar a parte “dúvidas mais frequentes” presente no documento do Programa Brasil Sem Homofobia. São apresentadas definições de alguns termos, como “identidade sexual”, que teria caráter estável e se organizaria exclusivamente de acordo com as categorias binárias masculino e feminino, conferindo a elas a característica de naturais.

Em entrevista concedida em 1984, Foucault defendeu:

se a identidade se torna o problema maior da existência sexual, se as pessoas pensam que devem “desvendar” sua “identidade própria” e que essa identidade deve tornar-se lei, o princípio, o código de sua existência; se a questão que elas apresentam perpetuamente é: “Essa coisa é conforme à minha identidade?”, então penso que elas voltarão a uma espécie de ética muito próxima da virilidade heterossexual tradicional. [...] As relações que devemos manter com nós mesmos não são relações de identidade; elas devem ser, antes, relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito fastidioso ser sempre o mesmo. Não devemos excluir a identidade, se é pelo viés dessa identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (FOUCAULT, 2014, p. 255).

Sem recusar que o uso do conceito seja útil, o autor contesta a sua universalidade, sugerindo que as relações com nós mesmos não sejam de identidade, mas de diferenciação, criação, inovação. Questionar as formas de fazer política com base na identidade pode, então, ajudar-nos a “descortinar um horizonte de formas de ação ainda mais potentes” (SAMPAIO; GERMANO, 2014, p. 299).

A nossa perspectiva aqui visa refletir em que medida a inserção cada vez mais requerida de temas relativos a sexualidade e gênero na escola – tanto em documentos oficiais como nas leis e práticas governamentais – promove de fato as mudanças almejadas pelos movimentos e por parte da sociedade, em relação à discriminação e à desigualdade. Ao mesmo tempo, não mencionar e se esquivar desses debates é aceitável? Sem pretensão de oferecer respostas ou sugerir métodos e propostas a serem aplicadas, cabe a nós formularmos novas perspectivas para abordar essa problemática que se coloca de forma complexa e, por vezes, paradoxal. Não pretendemos defender qualquer tipo de despolitização, reduzir lutas políticas ao âmbito individual, desqualificar

iniciativas ou defender um posicionamento em detrimento de outro; mas questionar se o alto investimento na conduta da conduta alheia, feito nas últimas décadas, parece efetivo em termos das mudanças desejadas.

O que vimos apresentando até este capítulo nos permite constatar que esse caminho tem sido marcado por muitos empecilhos, jogos de interesses e dificuldades em vários aspectos. Será possível, então, pensarmos em outros modos, outras vias de trabalho, sobretudo quando se trata de educação, que é o nosso foco? Será que os Planos de Educação, por exemplo, ao trazerem em seus discursos tópicos como desigualdades, discriminações, diversidades, diferenças, preconceitos, violências, exclusão, equidade, entre outros, não estão fornecendo subsídios suficientes para que se efetue um bom trabalho com sexualidade e gênero na escola? Será que não estamos há muito tempo lidando com riscos de um investimento que pode manter, em vez de questionar, processos de governamentalização? Vale ressaltar: não defendemos que haja uma conformação da sociedade diante de ações do governo, apenas notamos que, por vezes, os esforços se voltam para o endossamento da regulação de liberdades. As lutas políticas no contexto social e as iniciativas de projetos em contextos menores, como em uma escola, buscam resistência e promovem impactos e mudanças – não questionamos esse aspecto, nem olhamos para esse cenário como se todas as tentativas fossem falhas. No entanto, ao tentarmos agir cada vez mais usando os mesmos métodos e discursos utilizados pelo Estado, talvez estejamos contribuindo mais para o governo da população, no sentido de tutelar experiências e aprovar tipos regulados de liberdade, e menos para o combate de processos que produzem e reafirmam normas. Já em 1978, Foucault nos alertava:

um combate não pode se perpetuar sempre nos mesmos termos, caso contrário ele se esteriliza, se imobiliza, sucumbe a armadilhas. Logo, uma mudança de frente de batalha. E, conseqüentemente, uma mudança de vocabulário. A mudança de objetivos é também absolutamente indispensável (FOUCAULT, 2015, p. 6-7).

Aproveitamo-nos deste espaço aberto na academia para problematizar nossos próprios processos de produção do conhecimento. Uma volumosa quantidade de pesquisas científicas sobre sexualidade e gênero parece atribuir à academia – assim como se faz em relação à escola – a difícil função de solucionar problemas enraizados há séculos na sociedade, endossando determinadas ordens do discurso. Sem que haja uma desconfiança dos próprios modos de construção de discursos e das formas como olhamos para eles, será possível promover mudanças significativas?

Perguntamo-nos o que faz com que abordagens que se afirmam tão diferentes defendam veementemente determinados fundamentos como indiscutíveis para o campo da educação. Estamos aqui refletindo, com Foucault, se é dessa maneira e a esse preço que queremos ser governados. Tanto a escola como a academia são espaços de inserção dos indivíduos em ordens do discurso, mas também possibilitam a eles a oportunidade de desafiar tais ordens, de alterar as convenções de leitura e análise das práticas. Como Butler propõe, “temos a possibilidade de lutar contra as histórias que nos constroem” (BUTLER, 2017), de fazer o exercício de suspender as categorias que usamos para falar sobre nós mesmos como sujeitos, sobre nossa existência e como nos relacionamos socialmente.

Ao adotar uma perspectiva arqueogenealógica de análise discursiva, vimos que dois conceitos-chave mobilizados por Foucault – verdade e normalidade – apareceram em todas as atividades do Projeto da Escola de Aplicação, por isso decidimos voltar nossa atenção às formas como eles circularam nas dinâmicas em sala, de modo a mapear alguns aspectos responsáveis por tornar tanto os efeitos de verdade quanto os de normalidade elementos praticamente imperceptíveis ou inquestionáveis na área educacional. Vimos que, no contexto estudado, o primeiro conceito apareceu sob os aspectos técnico-científico, religioso, de convenção social, de autoridade e da experiência, conforme análise apresentada no capítulo 4. O segundo apareceu em constatações de que divisões sexuais e de gênero sustentam relações sociais, em problematizações e defesas dessas constatações, em pressuposições de uma heterossexualidade ou de uma ideia de natureza para os corpos, e em referências a padrões dentro da própria homossexualidade e transexualidade. Não à toa, os usos registrados de palavras ofensivas se referem a aspectos e referenciais de normalidade, como vimos no capítulo 5.

Para além do âmbito pedagógico, como foi tratado nesta pesquisa, os efeitos de verdade e normalidade referentes à sexualidade e ao gênero fazem parte da construção da noção de direito do indivíduo, o que nos ajuda a refletir sobre a possibilidade ou não de reconhecimento social sem que haja um eixo estritamente identitário. Retomamos a ideia de Foucault, de que as relações que estabelecemos com nós mesmos sejam de criação, de inovação: “Não devemos excluir a identidade, se é pelo viés dessa identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal” (FOUCAULT, 2014, p. 255). Reconhecemos e destacamos que são muitas as implicações na vida de sujeitos que não têm sua subjetividade

legitimada e, por isso mesmo, seguimos refletindo se o alto investimento feito na conduta da conduta alheia parece efetivo em termos das mudanças almejadas.

Não se trata, pois, de defender uma despolitização ou reduzir as lutas políticas à esfera individual, mas de notar como temos dedicado esforços para a regulação das liberdades. Muitas lutas políticas, bem como projetos educativos, buscam resistência e promovem mudanças; no entanto, como discutimos, ao tentarmos agir usando métodos e discursos semelhantes aos utilizados pelo Estado, talvez estejamos contribuindo para intensificar o governo da população e não para a recusa dos processos que produzem e reafirmam normas. Encerramos, então, com outra sugestão de Foucault, de que nos movimentemos no sentido de tomar distância de nossa identidade pré-constituída – um movimento de desassujeitamento, de um descuidar-se do eu normalizado, como princípio de inquietude.

## REFERÊNCIAS<sup>31</sup>

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

AÇÃO Educativa. **A construção e a revisão participativa de Planos de educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

AGÊNCIA Brasil. Descoberta da Aids completa 30 anos. In: **Portal Brasil**, 6 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/editoria/saude/2011/06/descoberta-da-aids-completa-30-anos>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ALTMANN, H. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, n. 2. Florianópolis, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

ANDRES, S. S.; JAEGER, A. A.; GOELLNER, S. V. Educar para a diversidade: gênero e sexualidade segundo a percepção de estudantes e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFSM). In: **Revista Educação Física/UEM**, vol. 26, n. 2. Maringá, abr./jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-30832015000200167&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832015000200167&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

AQUINO, J. G. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. In: **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), Unicamp. Campinas, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/05.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2018.

AQUINO, J. G.; REGO, T. C. (Org.). **Foucault pensa a educação** – Diagnóstico do presente. São Paulo: Editora Segmento, 2014 (Coleção Biblioteca do Professor).

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Carta pública do GT Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd**. 22 de junho de 2015. Disponível em: <[http://www.anpepp.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID\\_INFORMATIVO=310&impressao](http://www.anpepp.org.br/informativo/view?TIPO=1&ID_INFORMATIVO=310&impressao)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ÁVILA, A. H.; TONELI, M. J. F.; ANDALÓ, C. S. A. Professores/as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. In: **Psicologia em Estudo**, vol. 16, n. 2. Maringá, abr./jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722011000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BARREIRA, G. Lei veta material sobre “diversidade sexual” em escolas de Nova Iguaçu. In: **G1**, 18 fev. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/02/lei-veta->

<sup>31</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

[material-sobre-diversidade-sexual-em-escolas-de-nova-iguacu-rj.html](#)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BBC. **Homem que era mulher anuncia estar grávido**. 27 mar. 2008. Disponível em: [http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/03/080327\\_transexualgravido\\_ba.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2008/03/080327_transexualgravido_ba.shtml)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BENTO, B.; PELÚCIO, L. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. In: **Revista Estudos Feministas**, 20(2): 256. Florianópolis, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BLANK, H. **Straight** – The surprisingly short history of heterosexuality. Boston: Beacon Press, 2012.

BORDINI, S. C. **Discursos sobre sexualidade nas escolas municipais de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BOSWELL, J. **Same-sex unions in Premodern Europe**. New York: Vintage Books, 1994.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Edições Câmara, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia** – Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. In: **Portal MEC**. 2011? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17434&itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&itemid=817)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década** – Alinhando os Planos de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_alinhando\\_planos\\_educacao.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. **Nota técnica n. 24**, de 17 de agosto de 2015. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Orientação Sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997c. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997d. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/saude.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994 (Série Educação Preventiva Integral). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001753.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Políticas de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <<http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social – Um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, dez. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782013000400008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400008&lang=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado** – Pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, R. (Org.) **Sexualidades transgressoras** – Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria, 2002.

\_\_\_\_\_. Não podemos esperar que só assembleias e protestos produzam mudanças. In: **Revista Cult**, 6 out. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/judith-butler-nao-podemos-esperar-que-so-assembleias-e-protestos-produzam-mudanca/>>. Acesso em: 2 maio 2018.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, n. 22. Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/issue/view/4889>>. Acesso em: 10 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero** – Feminismo e subversão da identidade. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Undoing gender**. Routledge: New York, 2004.

CAMBRICOLI, F. Palestra sobre gênero em tradicional escola de SP cria polêmica. In: **Estadão**, 22 set. 2017. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral/palestra-sobre-genero-em-escola-cria-polemica,70002011472>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CANDIOTTO, C. Ética e política em Michel Foucault. In: **Trans/Form/Ação**, vol. 33, n. 2. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732010000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732010000200010)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. Foucault: uma história crítica da verdade. In: **Trans/Form/Ação**, vol. 29, n. 2. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31732006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 maio 2018.

CANGUÇU-CAMPINHO, A. K.; BASTOS, A. C. S. B.; LIMA, I. M. S. O. O discurso médico e o da construção social na pesquisa sobre intersexualidade. In: **Physis Revista de Saúde Coletiva**, vol. 19, n. 4. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000400013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312009000400013&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 maio 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CARREIRO, J. C. Publicação eletrônica [**mensagem pessoal**]. Mensagem recebida por <raphaela.comisso@gmail.com> em 28 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Reflexões a partir da prática de orientação sexual na Escola de Aplicação da FEUSP**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARVALHO, A. M.; RODRIGUES, C. S.; MEDRADO, K. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. In: **Estudos de Psicologia**, vol. 10, n. 3. Natal, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000300006&tlng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300006&tlng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, G. Ministério da Educação cede à pressão de religiosos e destitui o Comitê de Gênero In: **HuffPost Brasil**, 23 ago. 2015. Disponível em:

<[http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/mec-comitegenero\\_n\\_8184294.html](http://www.brasilpost.com.br/2015/09/23/mec-comitegenero_n_8184294.html)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CÉSAR, M. R. A.; DUARTE, A.; SIERRA, J. C. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. In: **Revista Educação**, v. 36, n. 2. Porto Alegre, maio/ago. 2013.

CÉSAR, M. R. A. Lugar de sexo é na escola? Sexo, sexualidade e educação sexual. In: **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009 (Cadernos Temáticos). Disponível em: <[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/sexualidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf)>. Acesso em: 7 fev. 2016.

CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10ª Rev., Vol. I. São Paulo: Edusp, 2008. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>>. Acesso em 20 abr. 2016.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

CONSELHO de Escola. **Normas de Convivência da Escola de Aplicação da FEUSP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, jun. 2014. Disponível em: <<http://www2.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/Normas-de-convivencia-2014novo.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CONSELHO Estadual de Educação. **Regimento da Escola de Aplicação da FEUSP 2006**. Parecer CEE 441/05. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <<http://www2.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2014/05/Regimento-escolar-EA.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CONSELHO Federal de Medicina. **Resolução CFM n. 1.664/2003**. Brasília, 13 maio 2003. Disponível em: <[http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/cfm/2003/1664\\_2003.htm](http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/cfm/2003/1664_2003.htm)>. Acesso em: 20 maio 2018.

DÍAZ, M. (Investig. Principal); CHINAGLIA, M.; DÍAZ, J. (Coord.). Projeto Escola sem Homofobia, Componente de pesquisa. **Relatório Técnico Final**. Replotina. São Paulo, Campinas, 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/247990746/Projeto-escola-sem-homofobia-pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

DORNELLES, P. G.; DAL'IGNA, M. C. G. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 41, n. spe. São Paulo, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015001001585](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001585)>. Acesso em: 7 fev. 2018.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESCOLA de Aplicação. **Apresentação do Projeto Sexualidade**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996?. Disponível em: <<http://www2.ea.fe.usp.br/sexualidade>>. Acesso em: 7 jan. 2018.

EIZIRIK, M. F. Educação e produção de verdade. **Perspectiva**, n. 24. Florianópolis: UFSC/CED, 2006.

FÁBIO, A. O que é intersexualidade. E como é se descobrir intersexual. In: **Nexo Jornal**. 3 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2018/02/03/O-que-%C3%A9-intersexualidade.-E-como-%C3%A9-se-descobrir-intersexual>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body**: gender politics and the construction of sexuality. New York: Basic Books, 2000.

FAZANO, L.; RIBEIRO, A.; PRADO, V. Homofobia na escola – O discurso indiferente ao aluno diferente. In: **Revista de Psicologia da UNESP**, 10 (2). Assis, 2011.

FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. In: **Educação & Realidade**, vol. 37, n. 3. Porto Alegre, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362012000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362012000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa** (CEDES), n. 114, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

FONSECA; A. D.; GOMES; V. L. O.; TEIXEIRA, K. C. Percepção de adolescentes sobre uma ação em orientação sexual realizada por acadêmicos(as) de enfermagem. In: **Escola Anna Nery**, vol. 14, n. 2. Rio de Janeiro, abr./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-81452010000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452010000200017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jan. 2018.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. O verdadeiro sexo. In: **Herculine Barbin – O diário de uma hermafrodita**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. Disponível em: <<https://farofafilosofica.com/2017/07/29/o-verdadeiro-sexo-por-michel-foucault/>>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade – A vontade de saber**. Vol. I. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade – O uso dos prazeres**. Vol. II. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault – Problematização do sujeito**. MOTTA, M. B. (Org.). 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b (Coleção Ditos & Escritos I).

\_\_\_\_\_. Michel Foucault, uma Entrevista: Sexo, Poder e a Política da Identidade (1984). In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault – Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 (Coleção Ditos & Escritos IX).

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 28ª reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010a.

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? In: **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, vol. 8, n. 2, 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Disponível em: <<http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

\_\_\_\_\_. O saber gay. In: **Revista Ecopolítica**, n. 11. São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/23545/16906>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica**. São Paulo: Forense Universitária, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Os anormais** – Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010c.

\_\_\_\_\_. Sexualidade e poder (1978). In: MOTTA, M. B. (Org.). **Michel Foucault – Ética, Sexualidade, Política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c (Coleção Ditos & Escritos V).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir** – Nascimento da prisão. 25ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

FRY, P. **Para inglês ver** – Identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GARCIA, J. Juiz libera “cura gay” solicitada por paciente e diz que conselho estimula a “discriminação”. In: **UOL Notícias**, São Paulo, 15 dez. 2017. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/12/15/juiz-libera-cura-gay-solicitada-por-paciente-e-diz-que-conselho-estimula-discriminacao.htm>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

GLOBO. **Câmara de SP retira questões de gênero do Plano de Educação**. 11 jun. 2015a. Disponível em: <[http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/camara-de-sp-retira-questoes-de-genero-do-plano-de-educacao.html?utm\\_source=facebook&utm\\_medium=share-bar-desktop&utm\\_campaign=sharebar&fb\\_ref=Default](http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/06/camara-de-sp-retira-questoes-de-genero-do-plano-de-educacao.html?utm_source=facebook&utm_medium=share-bar-desktop&utm_campaign=sharebar&fb_ref=Default)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Distribuição de livros sobre educação sexual gera polêmica em Guarulhos**. 2 jun. 2015b. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/06/distribuicao-de-livros-sobre-educacao-sexual-gera-polemica-em-guarulhos.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Temas sexualidade e gênero geram polêmica em planos de educação**. Bahia, 16 jun. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/06/temas-sexualidade-e-genero-geram-polemica-em-planos-de-educacao.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

HEREK, G. M. Beyond “homophobia” – Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. In: **Sexuality Research & Social Policy** – Journal of NSRC, vol. I, n. 2, 2004. Disponível em: <[http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/Herek\\_2004\\_SRSP.pdf](http://psychology.ucdavis.edu/rainbow/html/Herek_2004_SRSP.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação** – Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

KINSEY, A. **Sexual behavior in the human male**. Philadelphia: W. B. Saunders; Bloomington: Indiana U. Press, 1948. Disponível em: <<https://www.kinseyinstitute.org/research/publications/kinsey-scale.php>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

KRAFFT-EBING, R. V. **Psychopathia Sexualis** – As histórias de caso. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEAL, A. SUS tem quatro novos serviços ambulatoriais para processo transexualizador. In: **Agência Brasil**, Brasília, 2 jan. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-01/sus-conta-com-quatro-novos-servicos-ambulatoriais-para-processo>>. Acesso em 15 jan. 2018.

LOPES, C. T. **Os enunciados sobre sexualidade que circulam no espaço escolar** – Análise de um dispositivo. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2015.

LOURO, G. L. Foucault e os estudos queer. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Estudos Foucaultianos).

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação** – Uma perspectiva pós-estruturalista. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Uma sequência de atos. In: **Revista Cult**, n. 185, 2013, p. 31-34.

LUCKMANN, F.; NARDI, H. C. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 530, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v25n3/1806-9584-ref-25-03-01239.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

LUHMANN, S. Queering/querying Pedagogy? Or, Pedagogy is a pretty queer thing. In: PINAR, W. (Org.). **Queer Theory in Education**. London: Routledge, 1998.

MARTINS, F. Associação denuncia apostila escolar por conteúdo homofóbico. In: **UOL Educação**, 5 mar. 2013. Disponível em:

<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/05/associacao-lgbt-denuncia-escola-por-material-didatico-homofobico.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MAZZON, J. A. (Coord.). **Preconceito e discriminação no ambiente escolar**. São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade\\_apresentacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diversidade_apresentacao.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MECCIA, E. **La cuestión gay** – Un enfoque sociológico. Argentina: Gran Aldea Editores, 2006.

MELO, E. M. O. et al. O dito e o não dito na educação sexual – Uma produção discursiva. In: **Psicologia: Ciência & Profissão**, v. 30, n. 2. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000200010&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200010&lang=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

MIRANDA, I. Professor afastado acusa perseguição e homofobia. In: **Correio Popular**, 16 mar. 2016. Disponível em: <[http://correio.rac.com.br/conteudo/2016/03/campinas\\_e\\_rmc/418633-professor-afastado-acusa-perseguiacao-e-homofobia.html](http://correio.rac.com.br/conteudo/2016/03/campinas_e_rmc/418633-professor-afastado-acusa-perseguiacao-e-homofobia.html)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

MISKOLCI, R. Abjeção e desejo – Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Estudos Foucaultianos).

\_\_\_\_\_. Negociando visibilidades – Segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. In: **Revista Bagoas**, n. 11. Rio Grande do Norte, 2014.

NASCIMENTO, S. Iniciativa de pais contra ensino de diversidade sexual e gênero em escola de BH divide opiniões. In: **Estado de Minas**, 11 jul. 2017. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/11/interna\\_gerais,882808/iniciativa-de-pais-contrainstituto-de-diversidade-sexual-e-genero-em-esc.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2017/07/11/interna_gerais,882808/iniciativa-de-pais-contrainstituto-de-diversidade-sexual-e-genero-em-esc.shtml)>. Acesso em: 18 abr. 2018.

OLIVEIRA, A. L. Diversidade sexual e escola – Reflexões sobre os discursos dos profissionais da educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, X, **Anais**. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/112.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

PRECIADO, B. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Prática docente em educação sexual em uma escola pública de Juazeiro do Norte, CE, Brasil. In: **Revista Ciência & Educação**, v. 19, n. 3. Bauru, 2013. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132013000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132013000300011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

RANNIERY, T. No balanço da “teoria queer” em educação: silêncios, tensões e desafios. In: **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n. 25. 2017. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293350703002>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

RIZZATO, L. Percepções sobre a homofobia na escola – As dissonantes experiências sociais construídas por professores. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, XI, **Anais**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119261\\_ARQUIVO\\_2011\\_ARTIGO\\_XICONLAB\\_LIANE201102JunhoOK\[1\].pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307119261_ARQUIVO_2011_ARTIGO_XICONLAB_LIANE201102JunhoOK[1].pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ROMY, K. “Me sinto como homem e mulher ao mesmo tempo”. In: **Rede SwissInfo** – Serviço Internacional da Sociedade Suíça de Radiodifusão e Televisão, 28 set. 2017. Disponível em: <[https://www.swissinfo.ch/por/economia/ser-intersexual-na-su%C3%AD%C3%A7a\\_eu-me-sinto-como-homem-e-mulher-ao-mesmo-tempo-/43498498](https://www.swissinfo.ch/por/economia/ser-intersexual-na-su%C3%AD%C3%A7a_eu-me-sinto-como-homem-e-mulher-ao-mesmo-tempo-/43498498)>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ROSE, Nikolas. **Governing the soul** – The shaping of the private self. London: Routledge, 1990.

\_\_\_\_\_. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUBIN, G. Pensando o sexo – Notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. In: **Cadernos Pagu**, n. 21. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2003. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin\\_pensando\\_o\\_sex0.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1229/rubin_pensando_o_sex0.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 30 mar. 2016.]

SAMPAIO, J. V.; GERMANO, I. M. P. Políticas públicas e crítica queer – Algumas questões sobre identidade LGBT. In: **Psicologia & Sociedade**, 26(2), 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200006&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822014000200006&script=sci_abstract&tIng=pt)>. Acesso em: 2 maio 2018.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 16.279, de 8 de julho de 2016. **Plano Estadual de Educação** – Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SÃO PAULO (Município). Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015. **Plano Municipal de Educação**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20294.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SAYÃO, Y. Orientação Sexual na escola – Os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola** – Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SCHIAVONI, E. Lei proíbe transgêneros de usar banheiro “errado”. In: **UOL Notícias**, Cotidiano, 6 ago. 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/08/06/lei-proibe-transgeneros-de-usar-banheiro-errado-em-escolas-de-sorocaba.htm?cmpid=fb-uolnot>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SEDGWICK, E. A epistemologia do armário. In: **Cadernos Pagu**, n. 28. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n28/03.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas – Cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. In: **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2. Florianópolis, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lang=pt)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade** – Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

SOARES, W. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. In: **Nova Escola**, 1 fev. 2015. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

TEODORO, A. Projeto contra discussão sobre gênero em escolas gera polêmica em Rio Grande. In: **G1**, Rio Grande do Sul, 14 nov. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/projeto-contradiscussao-sobre-genero-em-escolas-gera-polemica-e-discussao-em-rio-grande.ghtml>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros** – O que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VARELLA, T. Vereadores de Campinas aprovam “moção” contra Enem e Simone de Beauvoir. In: **UOL Educação**, 30 out. 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/10/30/vereadores-de-campinas-aprovam-mocao-contranem-e-simone-de-beauvoir.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

VEIGA-NETO, A. (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VENTURI, G.; BOKANY, V. **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VEYNE, P. **Foucault** – Seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VIANNA, C. P. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. In: **Educação & Sociedade**, vol. 32, n. 115. Campinas, abr./jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200016&script=sci_arttext)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

VIANNA, C. P. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação – Um diálogo com a produção acadêmica. In: **Pro-Posições**, v. 23, n. 2. Campinas, maio/ago. 2012.

WALKERDINE, V. A cultura e a erotização das garotinhas. In: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 2. Porto Alegre, jul./dez. 1999.

WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado** – Pedagogias da sexualidade. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Sexuality and its discontents** – Meanings, myths and modern sexualities. England: Routledge, 1990.

WENETZ, I.; STIGGER, M. P.; MEYER, D. E. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 27, n. 1, mar. 2013. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S180755092013000100012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092013000100012&lang=pt)>.  
Acesso em: 30 abr. 2016.

WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, política e educação**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1998.

## APÊNDICE A – Relatório das atividades do Projeto Sexualidade e Gênero

### LEGENDA

*ITÁLICO*: descrições minhas e informações necessárias à compreensão da atividade, bem como transcrição dos materiais utilizados pelo/a professor/a.

ALUNO: antecede a fala de algum aluno do gênero masculino.

ALUNA: antecede a fala de alguma aluna do gênero feminino.

PROF.: antecede a fala de algum professor do gênero masculino.

PROFA.: antecede a fala de alguma professora do gênero feminino.

INICIAIS A, B, C, D, E: remetem a professores/as, cujo sigilo foi mantido.

[*COLCHETES*]: referem-se a interrupções nas falas descritas.

PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO: de 1996 a 2015, o Projeto Sexualidade – também conhecido como Orientação Sexual – esteve sob coordenação do Prof. A, que em muitos períodos permaneceu sozinho e, em outros, teve a colaboração de colegas professores/as. Em 2015, surgiu a necessidade da criação de um grupo que tratasse de questões específicas de gênero; foi quando surgiu o Projeto Gênero. A partir de 2016, os dois se unificaram, dando origem ao Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP. Neste relatório, há a descrição de atividades dos projetos separados (3) e também unificados (8).

### DATAS E TURMAS DAS ATIVIDADES

- 1) 5 de agosto de 2015 – 3º EM
- 2) 12 de agosto de 2015 – 7º EF
- 3) 21 de outubro de 2015 – 3º EM
- 4) 2 de março de 2016 – 7º EF
- 5) 30 de março de 2016 – 2º EM
- 6) 8 de abril de 2016 – 5º I EF
- 7) 8 de abril de 2016 – 5º II EF
- 8) 13 de abril de 2016 – 6º EF
- 9) 20 de abril de 2016 – 9º EF
- 10) 4 de maio de 2016 – 2º EM
- 11) 21 de setembro de 2016 – 8º EF

## ATIVIDADE 1 – DIA 5 DE AGOSTO DE 2015, PROJETO GÊNERO

*Espaço Projeto ministrado pela profa. A, 3º ano do Ensino Médio, das 9h15 às 10h50. Cerca de 30 alunos/as espalhados/as pela sala, dividiram-se voluntariamente entre meninos e meninas. Profa. A inicia falando que, no espaço de Participação Política realizado em maio de 2015, foram levantados temas de interesse dos/as alunos/as, e gênero foi um deles: machismo, feminismo etc. A partir disso, seis professoras da Escola de Aplicação decidiram se juntar para discutir essas questões em sala de aula. Alunos/as sugeriram a criação de um grupo de estudos só sobre gênero, mas teve férias e as professoras não conseguiram contar com a participação deles/as na criação da atividade de hoje. A ideia é que os/as alunos/as interessados/as também participem da organização das atividades, a fim de abrir a discussão para que todo mundo mostre as demandas sobre o tema gênero.*

PROFA. A: Onde mora o meu machismo? O que é ser machista?

ALUNA: É difícil saber quem é mesmo, a gente pode ser em alguns momentos e pode não ser em outros.

PROFA. A: A ideia é levantar os machismos, os tipos de machismo. É desnecessário discutir isso aqui na escola?

ALUNOS [2]: Tanto faz.

PROFA. A: Os homens e as mulheres têm os mesmos direitos?

ALUNO: Não.

ALUNO: Vai demorar muito na sociedade pra igualdade virar real, não vai ser pra agora.

*Profa. A passa o vídeo da campanha “The Unfair Menu”, agência Agnelo Comunicação, de abril de 2015. Pessoas estão num restaurante e recebem, em suas contas, a indicação de que os homens ali presentes terão de pagar 30% a mais do que as mulheres. A princípio, isso causa estranhamento e desconforto entre todos/as: “é um absurdo”, “é discriminação de gênero”, “tá meio desleal”. O gerente então é chamado e as pessoas recebem “menus explicativos”, com as informações sobre desigualdade salarial no Brasil, em que os homens recebem em média 30% a mais do que as mulheres para desempenhar as mesmas funções. As pessoas, homens e mulheres, então reagem: “justo”, “justíssimo”, “brilhantes”.*

Fonte: AGNELO Comunicação. *The Unfair Menu*. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/bfc3becnpbdr/contra-a-desigualdade-salarial-restaurante-cobra-30-a-mais-de-homens-04028D9A3270D0A15326?types=A&>. Acesso em: 31 mar. 2016.

*A turma toda prestou atenção.*

PROFA. A: No começo do vídeo, parece injusto eles pagarem mais, mas quando vem a explicação, fica esclarecido.

ALUNA: É pra causar a indignação o homem ter que pagar mais.

ALUNO: Os homens não pediram isso, talvez hoje eles nem saibam que ganham mais.

PROFA. A: Talvez eles nem saibam que há desigualdade de gênero na sociedade.

ALUNA: O que você vai fazer? Recusar o seu salário?

ALUNO: Não é culpa dos homens.

ALUNA: Ninguém é culpa de ninguém, não tem a ver com culpa.

PROFA. A: É uma questão histórica da sociedade.

ALUNA: A discussão de gênero não é só pra homens ou só pra mulheres, né? É geral, né?

PROFA. A: A princípio sim. A ideia é discutir esses gêneros. Na situação de uma balada, por exemplo, a menina é a piranha e o menino é o pegador. Gênero é uma questão de todo mundo.

*Profa. A oferece o texto “Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher”, de Aline Valek, Carta Capital, 5 de março de 2015.*

*Feliz Dia da Mulher a você, que não tem autonomia sobre seu corpo, que faz de tudo para se encaixar num padrão imaginário e que se dá ao respeito, mas que é um fetiche.*

*Parabéns pelo seu dia, mulher. Parabéns a você que é feminina, delicada e nos encanta com sua beleza. Parabéns a você que não é feminista, masculinizada ou vulgar. Parabéns a você que não fala palavrão, porque sabe que isso não é de bom tom para uma mulher.*

*A você que não deixa de fazer a unha, passar batom e fazer escova, mesmo que trabalhe em serviços masculinos em que isso seja totalmente dispensável, porque você sabe, a gente precisa ter certeza de que você ainda é mulher.*

*Parabéns a você, mulher perfeita. Sem estrias, sem gorduras, sem pelos, sem poros. A você que não é gorda e por isso cabe em roupas maravilhosas. A você que também não é magra demais, para podermos admirar suas curvas. Parabéns a você que faz de tudo para se encaixar nesse meio termo imaginário. Colocar peito, tirar barriga, levantar o nariz, depilar a laser, esticar o cabelo, clarear os dentes, malhar glúteos.*

*Parabéns a você que, se for gorda, está tentando emagrecer; porque todos sabem que gordas são mal amadas e não se cuidam. A você que, se for velha, está tentando o tempo todo parecer mais jovem, porque mulher tem data de validade.*

*Parabéns, mulher para casar. Você, que se dá ao respeito, é uma mulher de família, mulher prendada que sonha em cuidar do marido e dos filhos que ele te der. Parabéns a você que não é uma biscate, que não toma a iniciativa, que não sai na rua usando decote, minissaia e shortinho.*

*A você que não fica com três caras em um mês, que não transa no primeiro encontro, que sabe que não pode ter tanta liberdade sexual quanto um homem. Parabéns também a você, mulher para transar. Que é um fetiche, é desejada, é usada e é jogada fora. Parabéns a você que não é puta, pois vale ainda menos e está abaixo do que podemos considerar como um ser humano.*

*Parabéns mulher, mesmo se você não for hétero. A você que, mesmo gostando de outras mulheres, continua feminina e sexy, porque assim pode continuar sendo objeto do nosso desejo.*

*Parabéns mulher, por nunca ser levada a sério quando está nervosa ou chateada, porque todos sabemos que é apenas TPM. Parabéns a você, que é má motorista, adora sapatos e sempre estoura o limite do cartão de crédito só porque é mulher. A você que é vendida como cerveja. Parabéns a você, mulher clichê que tanto amamos.*

*Feliz Dia da Mulher a você, que não tem autonomia sobre seu corpo. A você que sabe que se for estuprada foi porque provocou, a você que se for assassinada pelo parceiro foi porque mereceu. Parabéns a você, que não vai tentar um aborto simplesmente porque não queremos que você faça isso, e não porque a decisão de continuar uma gestação no seu útero seja uma escolha sua. Porque não é.*

*Parabéns pelo seu dia, mulher. Uma homenagem de quem é a razão de existir do Dia da Mulher e o faz tão necessário até hoje.*

*Sinceramente, Machismo.*

Fonte: VALEK, A. Uma homenagem do machismo ao Dia Internacional da Mulher. In: *Carta Capital*, Sociedade. 5 mar. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/parabens-pelo-seu-dia-mulher-uma-homenagem-do-machismo-2810.html>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

*Uma aluna lê o texto em voz alta. Dois alunos demonstram desinteresse, estão quase dormindo enquanto isso.*

PROFA. A: Incomoda?

ALUNAS [geral]: Incomoda!

ALUNOS [geral]: Não!

ALUNA: É geral, todas se incomodam, porque é simplesmente a realidade, todas sentem isso.

PROFA. A: Onde pega mais em relação à sua idade?

ALUNA: Tudo! Você tem que ser perfeita. Se a menina é feia, ela é zoadá.

PROFA. A: Tem essa coisa da ditadura da beleza.

ALUNA: A estética mundial que dita isso.

PROFA. A: A mídia...

ALUNA: Mas os homens também têm isso, as mulheres também criticam os homens por esses padrões.

ALUNA: Na parte visual sim, mas na sexual não!

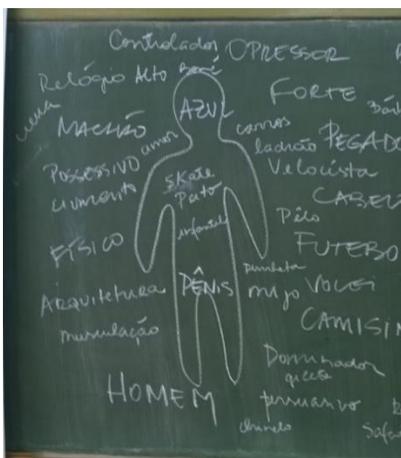
PROFA. A: Teve o discurso no Oscar recentemente, de uma atriz denunciando o quanto as mulheres ganham menos que os homens em Hollywood, foi uma denúncia.

*Referência ao discurso de Patricia Arquette, em que a atriz pede às mulheres que lutem por seus direitos nos Estados Unidos e afirma que a igualdade só existe no papel.*

PROFA. A: As meninas fazem isso também quando falam “piriguete” em relação a outra menina. Isso é tão introjetado que faz com que a gente se incomode lendo o texto, mas também a gente faz isso com nós mesmas.

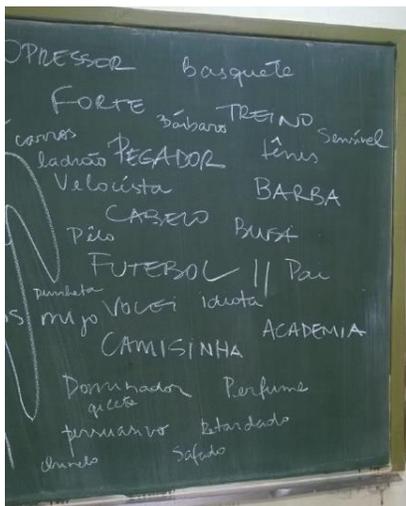
*Dinâmica é iniciada pela profa. A. Forma-se um semicírculo. Ela divide a lousa em MULHER e HOMEM; de um lado desenha uma boneca e do outro um boneco. Na atividade, cada aluno/a joga a bola para alguém e a profa. diz em cada caso “mulher” ou “homem”, para cada um/a falar a primeira palavra que vem à cabeça, qualquer coisa que remeta a esses gêneros. A dinâmica dura alguns minutos e as palavras foram anotadas na lousa.*

Figura 2 – Palavras na lousa – Homem



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Figura 3 – Palavras na lousa – Homem



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: controlador, opressor, alto, boné, forte, azul, relógio, físico, possessivo, arquitetura, musculação, chinelo, persuasivo, dominador, camisinha, vôlei, futebol, mijó, pelo, velocista, ladrão, carros, bárbaro, basquete, treino, sensível, tênis, barba, blusa, pai, idiota, punheta, academia, camisinha, perfume, retardado, safado, cabelo, gilete, machão, amor, ciumento, skate, peito, infantil.

Figura 4 – Palavras na lousa – Mulher



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Figura 5 – Palavras na lousa – Mulher



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: sensível, flor, ciumenta, cabelo, rosa, chocolate, maquiagem, rímel, perfume, voz fina, sapatilhas, vagina, sensualidade, vadia, linda, gostosa, engraçada, legal, bunda, fertilidade, demora, fofa, bipolar, controladora, estuprada, seio, curvas, livro, batom, vestido, minissaia, camisinha, saia, charmosa, futebol, vôlei, top, sexy, chapinha, absorvente, bunda, calcinha, atraente, salto alto, forte, sutiã.

PROFA. A: Agora, o que é ligado ao sexo masculino?

ALUNOS/AS: pênis, barba, punheta, pai.

PROFA. A: Mas masturbação é dos dois.

PROFA. A: E mulher?

ALUNOS/AS: seio, vagina.

PROFA. A: Mais alguma característica sexual?

*Nenhuma manifestação por parte deles/as.*

PROFA. A: Vamos então desconsiderar essas palavras circuladas e trocar os nomes dos bonecos.

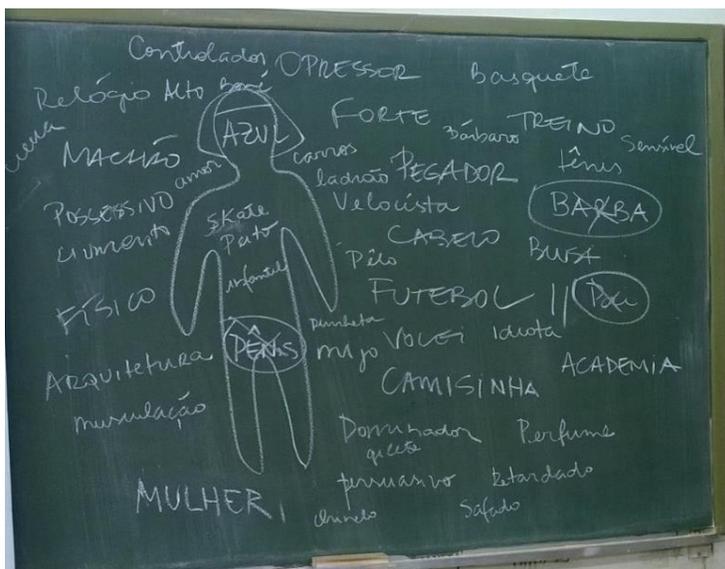
*A profa. só muda HOMEM por MULHER e vice-versa embaixo de cada boneco na lousa.*

Figura 6 – Palavras invertidas – Homem



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Figura 7 – Palavras invertidas – Mulher



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

PROFA. A: Quais dessas características não biológicas podem ser atribuídas então ao homem?

*Referindo-se ao boneco que antes era mulher e agora é homem. Burburinhos dos/as alunos/as enquanto releem as palavras escritas na lousa. Ninguém se manifesta em voz alta.*

PROFA. A: Todas, né? E por que a gente não atribui então ao homem? Por que será?

ALUNA: Depende da nossa vivência.

ALUNA: A sociedade impõe.

ALUNO: Nós somos a sociedade.

PROFA. A: Sim, nosso trabalho como educador/a é pequeno, mas há a crença de que mudanças são possíveis mesmo, é um trabalho que não temos resultados instantâneos. O resultado é a formação, por isso acreditamos que discutir isso é importante, sim.

E características femininas psicológicas, só de mulheres?

ALUNO: Bipolar.

*A turma disse que não.*

ALUNA: Mulher é mulher e ponto.

PROFA. A: E os transgêneros? Mulher não é mulher só pelo sexo.

E o homem? Características psicológicas só de homem?

*Ninguém se manifesta de novo.*

PROFA. A: Não é curioso que vocês que disseram essas coisas estão agora dizendo que nada é específico?

ALUNO: É a mesma coisa.

PROFA. A: A partir desse exercício, então, eles são iguais?

ALUNO: Podem ter as mesmas características, mas não são “iguais”.

PROFA. A: Homens e mulheres podem então ter as mesmas características. Gênero é uma construção cultural, histórica, não é um dado natural. As coisas são sempre construção de algum discurso. As mulheres são mais importantes em casa, por exemplo, têm que ser bonitas, magras, gostosas, “pra casar” etc. A gente é educado dessa maneira. Quem aqui, das meninas que têm irmão, lava a louça em casa?

*Praticamente todas meninas se manifestam com indignação.*

ALUNA: Só a gente limpa a casa, homem não limpa! Lava a roupa...

ALUNA: O pai fala pro menino que ele tem que ser pegador. A menina ele tranca no quarto.

*Essa última aluna faz um relato pessoal, dizendo que a mãe dela contribui para isso, para essa visão do pai.*

PROFA. A: O machismo mora nessas pequenas coisas. Que mais de atitudes diferenciadas? [*em relação à pergunta da atividade*]

ALUNA: A letra na escola. Menino é esculachado, menina é cuidadosa, carinhosa. Menino é mais ligado a matérias como Esportes.

PROFA. A: E em relação ao jeito de se vestir? Tem diferença?

ALUNO: Lógico que tem.

ALUNA: Eu sempre tive liberdade, mas sempre levo bronca e reclamação se eu quero sair de shorts, e eu sei que se eu tivesse um irmão ele não ia levar bronca. Também sair de casa sozinha, eles não deixam, duvido que seja assim com menino.

ALUNA: Mulher que vê um cara na rua já tem medo, não acontece isso com homem.

PROFA. A: Isso acontece com vocês, meninos?

ALUNO: Lógico!

*Começa um alvoroço, os meninos são irônicos em relação à pergunta da profa.*

ALUNO: Minha irmã de 15 anos sempre me pergunta de roupa, se tem algo errado, se não tá marcando o corpo, e eu opino.

ALUNA [*comenta com a profa. A em relação ao menino que está tentando ser descolado e não parecer machista*]: Muito engraçado, nas aulas você não ouve isso.

*Para encerrar:*

PROFA. A: Vamos levantar questões e pessoas interessadas em construir o próximo encontro do Espaço Projeto. E cada um agora fala alguma coisa que sente que é uma questão de gênero.

ALUNO: Cabelo curto pra menino e comprido pra menina.

ALUNA: Ser homem e ser mulher é muito caixinha, você não pode ficar no meio, tem que ser hétero ou gay, sempre tem o rótulo, uma coisa definida.

ALUNA: Mulheres conversando sobre sexo... tinha duas amigas conversando e um menino falou que elas não podiam. Menino pode falar, menina não pode aqui na escola.

ALUNO: Vários meninos fazem brincadeira de chamar os outros de “gay”, é uma coisa que não tem nada a ver, às vezes o cara só tem um caderno rosa e isso não tem nada a ver.

ALUNA: “Viadinho” é xingamento, quando o cara não consegue agir como macho alfa.

ALUNA: Fico mais triste quando a gente aponta opressões contra o homem e ele nem percebe. Essa exigência de ser machão...

ALUNO: Atividades domésticas, tem essa diferença que se espera.

ALUNA: Em casa, eu tenho que fazer as coisas porque sou menina, meu irmão manda. Meu pai fala: “você não pode ficar com seu tio porque ele é gay”.

PROFA. A: Pra vocês, meninas, que pensam em ter filhos, se vocês não se conscientizarem disso, vão criar seus filhos no mesmo padrão. Vamos prestar atenção no nosso dia a dia.

ALUNO: Minha irmã que faz as coisas, minha mãe e vó mandam “tá bom assim”.

ALUNA: Por que menina critica outras meninas se elas fazem a mesma coisa?

PROFA. A: Questão importante, de competição. A gente aprende isso também.

ALUNO: Eu sabia que tinha outros gêneros. Um amigo se apaixona independente do gênero. Um travesti... Como que é o nome? Ele se apaixona por qualquer pessoa.

ALUNO: Pansexual.

ALUNOS [2]: Não sabia disso não.

ALUNA: Não sabia que existia isso não.

*Encaminhando para o final da atividade.*

PROFA. A: Quem se interessa em participar do grupo com as professoras?

*Manifestaram-se 7 meninas e 1 menino, que só foi falar diretamente com a professora depois de quase toda a turma sair. Um aluno se incomodou e foi irônico “Ah, homem é tudo opressor e machista então”. Ele ficou incomodado durante a aula toda.*

*Profa. A faz leitura em voz alta do texto “Xingamento”, Gregorio Duvivier, 6 jan. 2014:*

*Putas, piranha, vadia, vagabunda, quenga, rameira, devassa, rapariga, biscate, piriguete. Quando um homem odeia uma mulher — e quando uma mulher odeia uma mulher também — a culpa é sempre da devassidão sexual. Outro dia um amigo, revoltado com o aumento do IOF, proferiu: "Brother, essa Dilma é uma piranha". Não sou fã da Dilma. Mas fiquei mal. Brother: a Dilma não é uma piranha. A Dilma tem muitos defeitos. Mas certamente nenhum deles diz respeito à sua intensa vida sexual. Não que eu saiba. E mesmo que ela fosse uma piranha. Isso é defeito? O fato dela ter dado pra meio Planalto faria dela uma pessoa pior?*

*Recentemente anunciaram que uma mulher seria presidenta de uma estatal. Todos os comentários da notícia versavam sobre sua aparência: "Essa eu comeria fácil" ou "Até que não é tão baranga assim". O primeiro comentário sobre uma mulher é sempre esse: feia. Bonita. Gorda. Gostosa. Comer. Não comer. Só que ela não perguntou, em momento nenhum, se alguém queria comê-la. Não era isso que estava em julgamento (ou melhor: não deveria ser). Tinham que ensinar na escola: 1. Nem toda mulher está oferecendo o corpo. 2. As que estão não são pessoas piores. Baranga, tilanga, canhão, dragão, tribufu, jaburu, mocreia. Nenhum dos xingamentos estéticos tem equivalente masculino. Nunca vi ninguém dizendo que o Lula é feio: "O Lula foi um bom presidente, mas no segundo mandato embarangou." Percebam que ele é gordinho, tem nariz adunco e orelhas de abano. Se fosse mulher, tava frito. Mas é homem. Não nasceu pra ser atraente. Nasceu pra mandar. Ele é xingado. Mas de outras coisas.*

*Filho da puta, filho de rapariga, corno, chifrudo. Até quando a gente quer bater no homem, é na mulher que a gente bate. A maior ofensa que se pode fazer a um homem não é um ataque a ele, mas à mãe — filho da puta — ou à esposa — corno. Nos dois casos, ele sai ileso: calhou de ser filho ou de casar com uma mulher da vida. Hijo de puta, son of a bitch, fils de pute, hurensohn. O xingamento mais universal do mundo é o que diz: sua mãe vende o corpo. 1. Não vende. 2. E se vendesse? E a sua, que vende esquemas de pirâmide? Isso não é pior?*

*Pobres putas. Pobres filhos da puta. Eles não têm nada a ver com isso. Deixem as putas e suas famílias em paz. Deixem as barangas e os viados em paz. Vamos lembrar (ou pelo menos tentar lembrar) de bater na pessoa em questão: crápula, escroto, mau-caráter, babaca, ladrão, pilantra, machista, corrupto, fascista. A mulher nem sempre tem culpa.*

Fonte: DUVIVIER, G. Xingamento. In: *Folha de São Paulo*, Colunistas. 6 jan. 2015. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2014/01/1393513-xingamento.shtml>. Acesso em: 31 mar. 2016.

*Todo mundo ficou impressionado com o texto, os meninos prestaram atenção também. Deu a impressão de que só nessa hora eles perceberam a questão dos xingamentos em relação à sexualidade da mulher. O sinal que indicava o final da aula já tinha tocado, e mesmo assim todos/as estavam atentos/as à professora.*

## ATIVIDADE 2 – DIA 12 DE AGOSTO DE 2015, PROJETO SEXUALIDADE

*Prof. A e Prof. B, 7º ano do Ensino Fundamental, cerca de 30 alunos/as, às 11h45, turma em que já aconteceram encontros em 2014 e 2015. O prof. A começa a atividade fazendo pactos com os/as alunos/as: de confiança e respeito. Atividade “Qual é a sua dúvida?”. Ele esclarece que o objetivo é retomar questões já levantadas anteriormente, e que isso faz parte da formação que o Projeto busca.*

*Aquecimento com música “Bola dividida”, de Luiz Ayrão. O prof. A coloca a música em sala para iniciar o debate.*

*Será que essa gente percebeu, que essa morena desse amigo meu  
Tá me dando bola tão descontraída, só que eu não vou em bola dividida  
Pois se eu ganho a moça eu tenho o meu castigo  
Se ela faz com ele, vai fazer comigo  
E vai fazer comigo exatamente igual  
E ela é uma morena sensacional  
Digna de um crime passionai  
E eu não quero ser manchete de jornal  
(Por isso é que eu pergunto:)  
Será que essa gente percebeu que essa morena desse amigo meu  
Tá me dando bola tão descontraída  
Só que eu não quero que essa gente diga  
Esse camarada se androginou  
A moça deu bola a ele  
E ele nem ligou*

Fonte: AYRÃO, L. *Bola dividida*. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-ayrao/47070/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

ALUNA: O que é “androginou”? É “gay”?

*Prof. A começa então uma conversa sobre o que se espera nesses casos. Na letra da música, a mulher deu em cima do homem, então a expectativa é que ele fique com ela.*

ALUNA: Ele quer mostrar que não é gay, que é macho.

PROF. A: Entre vocês, nas conversas, uma menina deu bola pra um menino e ele nem ligou. O que acontece?

ALUNO: Vão falar que é viado!

PROF. A: O homem não pode dizer não?

ALUNA: Sim!

PROF. A: Androginou significa que ele passa a ficar com traços femininos, perde a identidade masculina.

ALUNO: Vira um traveco?

ALUNA: Eu vi numa revista que tinha um menino que se sentia uma menina, você sabe, né? Então isso seria androginar?

PROF. A: Ajuda a explicar, mas na música tá mais relacionado ao que vocês falaram, que o cara é gay.

A música era pra aquecer, apareceram algumas questões que vocês tinham levantado antes. Quem o [nome do aluno] falou, “traveco”, o que é? Vocês sabem?

ALUNA: Homem que se veste de mulher.

ALUNO: Que faz cirurgia pra virar mulher.

ALUNA: Não, que se veste com roupas, que passa batom.

PROF. A: Tem muitas coisas que vocês reproduzem, que vocês ouviram falar... Sem saber de fato o significado.

PROF. B: Travesti é a mesma coisa que transexual, que é a mesma coisa que homossexual?

ALUNOS E ALUNAS: Não!

ALUNA: Tem homem que passa base e se maquia e não é gay.

ALUNA: Travesti passa maquiagem pra se sentir mulher, pra despertar o desejo de outro homem.

ALUNA: Ele exagera!

ALUNA: Ou ele só quer ser mulher!

*A turma toda fica em burburinhos.*

ALUNA: Isso acontece mais com os homens, não com mulheres. Esse troço de vestir. Tipo blazer, hoje é usado mais por mulheres, e isso não quer dizer que eu sou macho, um homem. Mulher

usando calça masculina não é tão exagerado quanto os homens. Eu acho que tem mais preconceito entre homens. Mulheres talvez tenham entre elas, mas homem tem mais.

ALUNO: Garota abraça garota, mas se homem abraça outro já é “ah meu Deus”.

PROF. B: Se espera do personagem da música o papel de pegador, também se espera que ele não demonstre afeto? Vocês percebem isso com vocês?

ALUNO: Sim, só beijo meu vô.

PROF. A: Se me virem abraçado com o prof. B, vão falar?

ALUNOS E ALUNAS: Sim, vão, vão!

PROF. A: Por que será que isso acontece?

A [*nome da aluna*] levantou uma questão importante, no nosso registro aparece sexo masculino ou feminino, mas esse menino se sente menina. Como fica essa questão?

ALUNA: É a vontade da pessoa, ela se sente.

ALUNA: Ela nasce assim.

PROF. A: Nesse caso é uma criança, né? Não tá tão em questão o sexual, mas parece que tem a ver mais com a identidade, e não com o desejo sexual.

ALUNA: Das lésbicas, geralmente, tem uma mais homem e outra mais afeminada. Se a pessoa se veste do sexo oposto, é porque ela quer ser totalmente assim.

ALUNO: Mataram um pai e um filho porque eles tavam abraçados. Desse caso do menino [*o caso citado anteriormente pela outra aluna*], eu não acho que é corpo errado, acho que é espiritual.

PROF. A: Se um homem e uma mulher andam abraçados e se beijam, ninguém faz nada. E nesse caso que o [*nome do aluno*] trouxe? [*pai e filho que foram mortos*].

ALUNA [*a mesma que falou sobre o menino que se sente menina*]: Tem algum problema um menino se vestir de menina? Brincadeira, nada sério?

PROF. A: Não. Culturalmente, como se reage a isso? A nossa sociedade é heteronormativa, o que significa isso?

ALUNO: É normal ser hétero.

PROF. A: Todo comportamento hétero a sociedade acolhe, respeita etc. Se fosse um caso homossexual, como fica a reação das pessoas? E se, também, amanhã o [*nome do aluno*] vem de saia e mini blusa? Já sabe o que vai acontecer...

ALUNO [*o referido pelo prof. A*]: Pega mal pra mim, professor!

*Muito burburinho.*

ALUNA: Outro dia eu tava andando de mão dada com a minha mãe, as pessoas ficavam olhando com nojo, como se eu fosse lésbica.

PROF. A: E qual o problema?

ALUNA: Nenhum!

ALUNO: Não é preconceito, mas a gente cresce e desde pequeno vê nossos pais se beijando, e quando vai crescendo vai vendo coisas diferentes... e estranha. Uma criança com dois pais, estranharia ver.

ALUNO: Você vai ter uma visão mais afeminada.

PROF. B: Lembra que o ponto de partida era a música e, desde então, estamos discutindo questões relacionadas a expectativas de comportamentos, vestimentas...?

ALUNOS E ALUNAS: Sim!

PROF. B: E a gente deu exemplos de quem segue a norma, de quem transgride a norma, pessoas que foram vítimas de violência, e agora eles [*a aluna e o aluno que citaram os casos*] levantaram sobre como essas coisas são formadas. A [*nome da aluna*] falou que talvez o desenvolvimento seja diferente se a criança for criada por um casal hétero ou homo, ou se cresce só com mãe ou pai. A questão agora é: será que a pessoa tende a ter uma visão mais afeminada? Vocês não conhecem nenhuma mulher moralista ou nenhum homem mais sensível, que não corresponda ao padrão de pegador, de jogador de bola, que fala palavrão etc.? A repressão existe nas pessoas com base nessa norma. Aquele menino que não quer seguir, e a família? Tem caso que a família força o menino a se adequar “você tá louco? Vou te dar porrada!”. Como que as pessoas se enquadram? É só pela influência da família?

ALUNO: Amigos.

PROF. B: TV, religião, uma série de coisas... Como que a gente aprende a entrar no padrão? O que acontece?

ALUNO: Você é julgado porque tá errado.

ALUNA: É como se o casal hétero fosse o certo e o resto errado. Na Bíblia tá escrito que hétero tá certo. O lado do preconceito é também mais pros homens.

PROF. A: Aqui na escola já tivemos casos que as meninas explicitaram o seu desejo uma pela outra e passaram a namorar dentro da escola. Chegaram a perguntar pra gente [*funcionários/as ou a*

*direção da escola*], professores, se a gente não ia fazer nada com essas meninas. O casal hétero não é alvo dessa repressão, por que será que o casal homossexual é?

Ontem na Câmara Municipal foi discutida a necessidade da questão de gênero ser obrigatória ou não nas escolas, e não passou. Os vereadores votaram que não. Quem tava com força? Os grupos religiosos. A influência não vem só da casa, da família. Tem outros momentos e lugares que você acaba sendo influenciado. A igreja católica, a partir de um momento, disse que gays não podiam mais comungar por exemplo, por quê?

ALUNA: Eu assisto uma série, é um grupo de meninas, e uma delas é lésbica. A mãe faz de tudo pra mudar ela. Eu acho que é opção.

PROF. A: É opção ou orientação? Hoje a gente fala orientação, porque a pessoa não tá fazendo uma escolha exatamente.

ALUNA: Eu sou católica. Essas pessoas que têm preconceito, eu acho que elas não têm amor na família. Carinho... não é pra ser preconceituoso. Católicos não apoiam a homossexualidade, não tô julgando, mas eu acho que é errado. É estranho e às vezes é nojento, não tô criticando.

ALUNA: Ao mesmo tempo que você acha nojento, as pessoas também têm direito de achar nojento ser hétero, não tem opinião errada. Eu tenho direito de gostar de homem e de mulher. Eu acho que não tem certo nem errado.

ALUNA: E daí se tá escrito na Bíblia que o certo é homem e mulher? Eu acho que metade do mundo pelo menos não acredita nisso, na Bíblia. E essas pessoas católicas preconceituosas tão usando desculpa pra ter preconceito. Se é o que você gosta, ué, fica. Deixa o que você acredita pra você e o resto fazer o que quiser. Não usa aquilo pra julgar, sabe?

PROF. A: Vocês percebem que quando a gente passou a se ouvir mais, passou a funcionar melhor?

ALUNO: Tem gente que cria filho e quando vê um casal de lésbicas se beijarem... A gente ensina a menina a gostar de homem e quando ela vê um casal de lésbicas, ela vai ser influenciada.

PROF. A: Será?

ALUNA: Não!

PROF. A: Será que isso vai ser suficiente pra influenciar?

ALUNO: Acho que pode...

PROF. A: Mas é errado?

ALUNA: Não, não é errado!

ALUNA: Eu sou católica, isso não é preconceito. Eu não concordo, mas eu tenho respeito, tem gente que não tem, então é isso, tem que ter respeito.

ALUNA: O problema dessa conversa é que a gente tem pessoas que a gente gosta que não concordam com isso, tipo nossos pais ou amigos, e são contra isso. E aí é complicado contrariar as coisas. Por exemplo, a menina é lésbica, mas os pais não aceitam, aí ela não vai largar a família por alguém que conheceu e gosta... Eu acho que é complicado, porque vai ter dois lados: o que luta contra isso e o que quer manter. É difícil contrariar, lutar contra. *[essa é a mesma aluna que participou bastante do debate e questionava os/as colegas]*

ALUNO: Contrariar pai e mãe é difícil.

ALUNA: Acho nojento dois homens se beijando, isso é meio estranho. E as crianças? Acho que tudo depende da casa, do que os pais ensinam, é o que você leva de casa mesmo.

PROF. B *[na lousa, escreve as palavras entre aspas a seguir]*: Como chamar aquilo que não segue o padrão? É “estranho”, “esquisito”, “nojento”?

PROF. A: Tudo isso a partir do que vocês falaram...

PROF. B: Todo mundo concorda que existe um padrão?

ALUNOS E ALUNAS *[geral]*: Sim!

PROF. B: A gente aprende, vê, ouve, segue etc., certo?

É fácil não ser parte? É fácil ir contra?

ALUNOS E ALUNAS *[geral]*: Não!

PROF. B: Existe muita coisa que vocês vão aprender aos poucos, que os padrões estão enraizados, que eles estão em nós também, a própria linguagem faz parte. Tem o mesmo peso falar “estranho” e “nojento”? Não!

Não dá pra dizer que algo é nojento e não ter preconceito, isso é repulsa, certo? Ainda hoje, ok, o padrão é ser hétero, mas a gente podia falar de outras coisas, como o movimento de pessoas assexuadas, que também fogem do padrão, que não praticam sexo. A gente podia falar disso também, então a gente tem que ter cuidado quando a gente dá nome às coisas. Os valores, a gente precisa pensar que esses valores são carregados de uma história.

*Tocou o sinal, a atividade foi então encerrada pelo tempo. Impressão de maior abertura à conversa no 7º ano, em comparação com o Ensino Médio. Parece que esses/as alunos/as falaram mais diretamente o que vem à cabeça. Atividade produtiva e de troca, em que foi possível identificar opiniões bem diferentes.*

### **ATIVIDADE 3 – DIA 21 DE OUTUBRO DE 2015, PROJETO GÊNERO**

*Turma com 22 alunos/as, profa. A e profa. C, 3º ano do Ensino Médio. Só 5 meninos, o resto era menina (a maioria dos meninos dessa classe estava na outra sala que também estava fazendo essa atividade, com outros/as professores/as).*

*Conversa pré-atividade com a profa. A sobre um caso de assédio ocorrido entre um aluno e uma aluna da Escola de Aplicação no primeiro semestre daquele ano (2015). Segundo a profa. A, a menina é boa aluna e estuda desde o 1º ano do EF na Escola, e o menino entrou em 2014. Ela denunciou o assédio para a direção, que falou com a família do menino. Advogados foram envolvidos no caso. Depois de 15 dias, a aluna voltou para a Escola, viu o menino e ficou transtornada. Ele, quando voltou, foi ovacionado pelos amigos, a sala toda dela está contra ela e do lado dele. Ela disse que não quer voltar para a Escola. O conselho escolar “convidou” o menino a mudar de escola, mas talvez ele não aceite e permaneça. A menina está bastante fragilizada e algumas professoras estão tentando dar força para ela. Eles estavam numa situação escolar, ele começou a pegar nela, conforme relato da aluna. Ela é evangélica. Diante da ação do menino, ela negou e ele insistiu. Outros alunos, amigos dele, falam que ela usa roupa curta. Um professor trouxe o caso em sala de aula, numa atividade, e a família do menino está processando o professor. O caso está aberto.*

*A profa. A retomou a atividade anterior, feita em agosto [da qual eu participei]. Falou-se sobre sexo biológico e gênero como constituição histórica e cultural. Bonecos, bola, lousa, troca de nomes dos bonecos etc. Características foram vistas como pertencentes a ambos os gêneros. Agora, leitura em voz alta de novo do texto “Xingamento”, de Gregorio Duvivier (já citado). Algumas alunas leram. A profa. pediu para algum menino ler, alguns recusaram, um aceitou e continuou a leitura. Outras meninas pediram para ler e também deram continuidade:*

PROFA. A: O que vocês podem falar sobre isso?

ALUNA: É a realidade.

*Aluno negou que chama de “viado”, “filho da puta”, ele prefere chamar de “jack” [não entendi].*

PROFA. A: E como você chama as meninas?

ALUNO: De piranha, vadia.

PROFA. C: E não tem equivalente no masculino, né? A gente xinga a mãe do cara, nunca o pai, né?

PROFA. A: O texto revela como até nossa linguagem tá contaminada pelo machismo, mesmo que velado. E não refletimos sobre isso, por isso trouxemos dados.

ALUNO: Quando um cara vai xingar outro, não xinga o pai, porque não tem peso nenhum, então ofende a mãe.

PROFA. C: Vamos pensar então o lugar sagrado em que colocamos a mulher. Qual o problema de ser puta?

PROFA. A: Vocês podem transar com quem vocês querem [*em direção aos meninos*], mas as meninas podem transar com qualquer cara?

ALUNOS E ALUNAS: Não!

PROFA. C: E “menina pra casar”? Já ouviram falar nisso?

PROFA. A: Temos que pensar no próprio xingamento. Muitas vezes a gente diz que não tem nada contra gay, mas na hora de xingar alguém, chama de “viado”.

*Profa. A também fala que não adianta dizer que não é machista e ser conivente com piadinha em grupo de Whatsapp, por exemplo. Começa a exibir uma apresentação que montou em PowerPoint. Slide 1: imagem de um rosto dividido verticalmente ao meio – uma parte referente ao gênero feminino (maquiagem, cabelo comprido) e outra ao masculino (sem maquiagem, cabelo curto). Slide 2: imagem de uma mulher muito musculosa de biquíni.*

*Profa. A introduz a questão de gênero com a turma, mostrando as duas fotos anteriores, que não correspondem a estereótipos de homens e mulheres.*

PROFA. A: Uma mulher musculosa, alguém acha ela bonita?

ALUNO: Traveção.

*Slide 3: imagem de uma mulher famosa em um programa de entrevistas, com os braços levantados exibindo as axilas com pelos compridos.*

ALUNA: Que nojo!

ALUNA: Mas é o corpo de outra pessoa, não tá interferindo em nada na sua vida, por que você se incomoda?

PROFA. C: Mas é aceito homem metrosssexual, né? Ninguém fala mal. Agora, a mulher que não se depila... Alguém vem com a perna peluda?

ALUNA: Eu!

*Slide 4: imagem de um ator brasileiro que se envolveu em uma polêmica devido ao relato que fez, em um programa de TV ao vivo, de um estupro que cometeu contra uma mulher.*

ALUNO: É um otário!

*Neste momento, tive a impressão precipitada de que o menino criticaria a postura do ator.*

PROFA. A: Símbolo do machismo.

ALUNO: Mó viado esse cara, já comeu cu de traveco! [*o mesmo aluno que chamou o ator de "otário" anteriormente*]

PROFA. C: Ele tá processando uma funcionária da Escola, sabia? Ele contou um episódio de estupro num programa.

ALUNA: Pesada essa história...

PROFA. C: A [*nome da funcionária*], da Escola, e outras meninas fizeram uma página no Facebook contra ele. Ele resolveu processar, dizendo que ele tava só brincando ao contar o caso de estupro na televisão.

ALUNA: Ele que se difamou, ele vai se processar então?

PROFA. C: Papel invertido...

*Aluna pediu para ler em voz alta um texto, “Eu sou mulher pra casar”, de Clara Rocca, e leu. O texto tinha um sentido crítico em relação a essa ideia de “mulher pra casar”. Profa. A continuou a exibição dos slides.*

Fonte: ROCCA, C. *Eu sou mulher pra casar*. Blog pessoal. 12 mar. 2015. Disponível em: <<https://clararocca.wordpress.com/author/cbernardesrocca/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

*Slide 5: imagem de um homem segurando um cartaz com a frase “Homens também apoiam o feminismo”. Slide 6: imagem de um homem sem camiseta com a frase “Ser feminista não me faz menos homem” escrita em suas costas.*

PROFA. A: Existe preconceito contra a ideia de feminismo também, né? Mas isso também é uma bandeira que os homens podem levantar.

*Slide 7: imagem de Julian Blanc abordando uma mulher.*

*Profa. A fala sobre o caso Julian Blanc, um homem que queria vir para o Brasil ensinar como pegar mulher a força sem o consentimento dela. Muitas mulheres fizeram um abaixo-assinado pedindo que ele fosse barrado de entrar no Brasil, e conseguiram.*

ALUNA: Esse cara é um escroto! E ele pode ficar andando por aí?

PROFA. A: Ele foi barrado só no Brasil, porque teve um abaixo-assinado pedindo isso.

*Slides 8 e 9: imagens (com o título “Cenas cotidianas”) de mulheres andando na rua e homens as assediando.*

PROFA. A: As meninas passam por isso diariamente, né?

ALUNO: Ah, mas as meninas também fazem isso!

*Slide 10: imagem de uma propaganda impressa da cerveja Schin, que mostra uma mulher magra de biquíni, a palavra “tesão” escrita em tamanho grande e uma garrafa de cerveja sendo segurada por uma mão masculina, simulando masturbação.*

ALUNO: Desde pequeno eu vejo isso, é normal...

*Profa. A vai passando com mais rapidez pelos slides, devido ao curto tempo da atividade.*

*Problematização: “Você já foi vítima de algum tipo de violência?”. Ela faz a pergunta para as meninas. 13 delas, quase todas da turma, respondem que sim.*

PROFA. A: O que é violência?

ALUNA: É quando você fala não e o cara não para, fica insistindo.

ALUNA: Violência verbal também. “Gostosa” na rua.

PROFA. C: Vocês gritam pros meninos “gostoso”, “tesudo”?

ALUNAS: Não!

PROFA. A: Tem mais algum tipo de violência?

ALUNA: No metrô, cara encoxando.

ALUNA: Dar cotovelada porque o cara insiste.

ALUNO: Eu fico na cola dos caras no ônibus, metrô e tal.

ALUNA: A gente foi almoçar e só tinha o [nome do aluno], e os caras mexeram com a gente, eles não se intimidaram.

PROFA. C: Precisa de um homem?

PROFA. A: E ciúmes? Isso é comum, namorada como posse.

ALUNA: Eu conheço. Ele não deixa ela trabalhar.

ALUNA: Tem coisas nojentas, que dá vontade de vomitar.

*Profa. A faz um relato pessoal de duas histórias.*

PROFA. A: [relato de tom bastante pessoal, mantido sob sigilo]. Por isso a gente faz esses espaços e vai continuar fazendo.

PROFA. C: Violência marca, né?

*A turma ficou calada ouvindo a história.*

*Slide 11: imagem de uma pesquisa do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), de 2014, que afirma que 78% das mulheres jovens, de 16 a 24 anos, relatam já ter passado por algum tipo de assédio (verbal e físico).*

PROFA. A: 78% das mulheres já sofreram assédio. Aqui na sala podemos dizer que 100% das meninas, né?

*As meninas se mantêm em silêncio, mas algumas mexem a cabeça afirmativamente, concordando com a fala da profa. A.*

Figura 8 – Campanha Metrô de São Paulo



Fonte: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria dos Transportes Metropolitanos. Disponível em: <http://viatrolebus.com.br/2015/08/como-uma-sugestao-de-usuarias-virou-uma-campanha-do-metro/>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Você não está sozinha. Estamos unidas contra o abuso sexual.

ALUNA: Tem muito caso no metrô, quem pega sabe. Mas não passa na mídia. O cara gozou na menina, eu acho que muito disso vem da população, que tá em volta, tá vendo e podia se indignar, mas fica quieta. Vê a menina sendo abusada e não faz nada. Isso é um absurdo!

ALUNA: Tem homens que acham que “ah, ela tá gostando”. Se eles fazem isso com os caras...

ALUNO: Lógico que faz, diariamente eles fazem isso. Um pedreiro ia achar isso aqui uma beleza!

[apontando para os meninos]

ALUNA: Mas a gente tá falando pra acabar com isso.

ALUNA: Mas eu vou enfiar a mão no seu saco se eu te achar bonito?

*Confusão na sala, meninas se demonstram inconformadas com o comentário do menino.*

Figura 9 – Campanha Frente Feminista USP



Fonte: Frente Feminista USP. Disponível em: <<https://frentefeministausp.wordpress.com/2013/09/18/s-emanada-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Uma em cada cinco mulheres afirma já ter sido vítima de violência em casa, na rua, no trabalho.

PROFA. A: Sempre a mulher é o foco dos cartazes, “a mulher sofre abuso”, nunca é “homens abusam de mulheres no metrô”.

ALUNA: É como se tirasse o foco.

ALUNO: Uma em cada cinco mulheres apanha, mas não é um em cinco homens que bate.

PROF. C: Nem deve ter pesquisa sobre isso.

*Slide 12: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que 65% das pessoas entrevistadas concordam que “mulher agredida que continua com o marido gosta de apanhar” e 58,50% concordam que “se a mulher soubesse ‘se comportar’ haveria menos estupros”.*

PROFA. A: Mulher é estuprada porque se “comporta mal”...

*Slide 13: imagem do deputado federal Jair Bolsonaro (Partido Progressista), com a frase “Deputada Maria do Rosário, eu só não a estupro, porque a senhora não merece. Não corra, fique aqui para ouvir, Maria do Rosário”.*

PROFA. A: Deputado mais votado do Rio de Janeiro...

ALUNA: Como se tivesse mulher que merecesse.

ALUNA: Isso gerou uma campanha.

*Slide 14: imagem de uma mulher nua cobrindo os seios, com a frase “Não mereço ser estuprada” escrita em seu corpo. Ela está em frente ao Congresso Nacional, em Brasília. O protesto refere-se ao discurso do deputado Jair Bolsonaro, citado anteriormente.*

ALUNO [aparentemente, o mais popular dentre os meninos ali presentes]: Mulher merece ser conquistada e levada pra cama.

PROFA. C: Se ela quiser ir pra cama, né?

*Slide 15: outra imagem da mesma pesquisa do IPEA, de 2014, afirmando que, em 2013, houve 5.664 mortes violentas de mulheres, isto é, uma a cada 1h30.*

PROFA. A: Uma mulher morre a cada uma hora e meia.

*Slides 16 e 17: imagens da brasileira Gisele Santos, 22 anos, que sofreu violência de seu ex-companheiro (mãos e pés cortados).*

PROFA. A: Essa menina não tem mais mãos nem pés, porque o marido tentou matar ela. O cara tá preso.

*Turma toda chocada, em silêncio.*

*Slides 18 e 19: imagens da brasileira Maria da Penha (a primeira foto mostra ela ainda jovem; a segunda, já senhora, em uma cadeira de rodas, em 2003).*

PROFA. A: Vocês conhecem a lei?

ALUNOS E ALUNAS: Sim!

PROFA. A: O marido tentou matar ela duas vezes. 19 anos depois ela conseguiu fazer com que ele fosse preso. Na mesma semana de 9 anos de lei, aconteceu o caso da Gisele, citado antes.

ALUNA: Quando a mulher é agredida, violentada, e vai pro hospital, olham com cara de nojo pra ela e pensam “você fez alguma coisa”.

PROFA. A: Olha agora alguns exemplos de “ativismos” [arte + *ativismo*], em resposta a isso.

*Slide 20: imagem de um cartaz escrito à mão “Estou de dieta, não engulo seu preconceito”, colado em um poste de rua. Slide 21: imagem de duas mulheres, com as palavras “igualdade” e “heroína” escritas em seus corpos.*

Figura 10 – Ilustração de Carol Rossetti



Fonte: ROSSETI, C. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/466896686361368508/>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Raissa acredita na importância da liberdade de tantas formas na vida das pessoas. Raissa, não permita que nada limite sua livre expressão de si mesma. Você pode transbordar os padrões sociais.

Figura 11 – Campanha Skol



Fonte: Reprodução Facebook. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/marketing/outdoor-da-skol-p-ara-carnaval-causa-indignacao-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Esqueci o “não” em casa – e trouxe o nunca.

A publicitária e ilustradora Pri Ferrari e a jornalista Mila Alves fizeram intervenções em campanhas da cerveja Skol expostas em pontos de ônibus, em 2015, na cidade de São Paulo.

ALUNA: Não vou sair por aí “pode vir quente que eu estou fervendo”.

PROFA. A: Tá tão na nossa cabeça que as pessoas “ah, tudo bem”. Vocês já viram aquela linha de esmalte? “André fez o jantar”, “Fulano me deu flores”, “Fulano me pediu em casamento”...

*Slide 22: imagem de um cartaz com a frase “Deixa ela em paz”, colado em um banco de uma praça.*

ALUNA: Tem aquele “Respeita as mina”.

*Slide 23: imagem de uma performance feita em 2012, em Santiago, Chile, em que uma mulher arrasta cordas presas em painéis enquanto caminha na rua. Slide 24: imagem da rapper brasileira Izalú.*

*Profa. A faz agora a proposta prática da atividade.*

PROFA. A: A partir dos artivismos que a gente viu, vocês vão pensar em intervenções para espalhar pela Escola. Frases, músicas, esquete teatral... A partir dos assuntos que foram falados em sala.

*Profa. A colocou o clipe “Flor de mulher”, da rapper Luana Hansen, enquanto a turma se organizava pra começar a proposta. Houve aplausos após o fim do clipe. Também citou a campanha “Chega de fiufiu” rapidamente, que busca apontar e combater formas de assédio.*

*A cada duas horas uma mulher é assassinada no país!*

*Mulher, no topo da estatística*

*32 anos, uma pobre vítima*

*Vivendo num sistema machista e patriarcal*

*Onde se espancar uma mulher é natural*

*A dona do lar, a dupla jornada*

*Sempre oprimida, desvalorizada*

*Até quando eu vou passar despercebida*

*A cada 5 minutos uma mulher é agredida  
 E você pensa que isso é um absurdo  
 A cada hora duas mulheres sofrem abuso  
 Sai pra trabalhar, pra quê?  
 Pra ser encoxada por um Zé feito você  
 Que diz: "Eu não consegui me controlar  
 Olha o tamanho da roupa que ela usa, rapá!"*

*A culpada, em todos os lugares  
 Violentada, por gestos, palavras e olhares  
 Alvo do mais puro preconceito  
 Já que tá ruim, ela que não fez direito!  
 Objeto de satisfação do prazer  
 Desapropriada da opção do querer  
 Agredida em sua própria residência  
 Julgada sempre pela aparência  
 Numa situação histórica e permanente  
 A sociedade que se faz indiferente  
 Questão cultural, força corporal  
 Visão moral, pressão mental  
 Levante sua voz e me diz qualé que é  
 É embaçado ou não é... Ser mulher!*

*Sim, eu sou mulher, estou pronta pra lutar  
 Sim, eu sou mulher, vou sempre avançar  
 Sim, eu sou mulher, ninguém vai me parar  
 Ninguém vai me parar!*

*A raiz é o espelho  
 Do que eu digo  
 E a semente espalha  
 Tudo o que é dito*

*No seu jardim nasceu a flor desobediente  
 Enquanto ela existir vai ser diferente  
 Destruindo e criando  
 Saltando barreiras  
 A faraó, a verdadeira  
 Valente imperatriz, revolucionária  
 A pioneira, nunca retardatária!  
 Símbolo da mais pura ousadia  
 A venenosa, erva daninha  
 Líder nata, maestrina  
 Mulher Ipanema, heroína  
 No grito e no ferro  
 Que nunca se entrega*

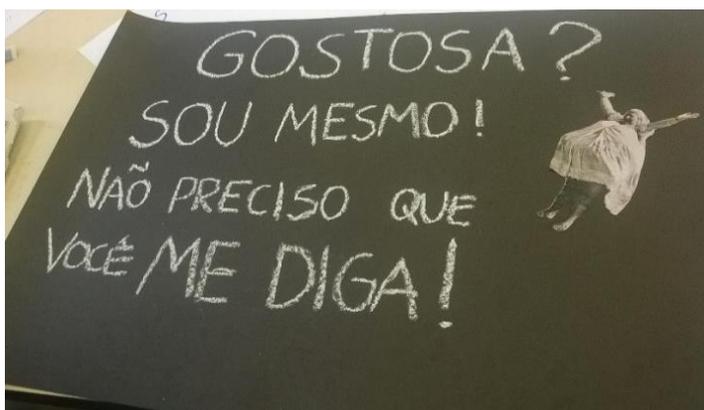
*Quebrando o tabu  
 Destruindo as regras  
 Autêntica, polêmica, combatente  
 Coloca a mulher sempre a frente  
 Enigmática, apoiada pela fé  
 Decidida, sabe sempre o que quer  
 Estrategista, de uma mente brilhante  
 Forte, corajosa, cativante  
 Guerreira, campeã, atrevida  
 Na luta diária pra ser reconhecida  
 A dona do seu corpo, imponente  
 De ampla visão, independente  
 A favor da liberdade, eliminando o preconceito  
 Inteligente, merecedora de respeito  
 A trabalhadora, a chefe de família  
 A produtora, a feminista.*

Fonte: HANSEN, L. *Flor de mulher*. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/mc-luana-hansen/flor-de-mulher/>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

*Produção da atividade: a turma começou a folhear revistas, procurar cartolinas etc. e formar os grupos para criar materiais. Durante a realização, um dos meninos saiu da sala e ficou conversando com colegas no pátio, demonstrando nenhum interesse pela atividade. Dos 4 que ficaram em sala, 2 estavam participando do grupo, desenhando, e outros 2 estavam sem fazer nada. Já quase no final, uma aluna pediu para colocar uma música no telão “Flawless”, da Beyoncé, que fala sobre aceitação feminina, do próprio corpo. O menino que estava fora da sala voltou e ficou no celular até dar o sinal.*

*Como resultado da atividade, os grupos criaram os seguintes cartazes, que foram em seguida colados pela Escola:*

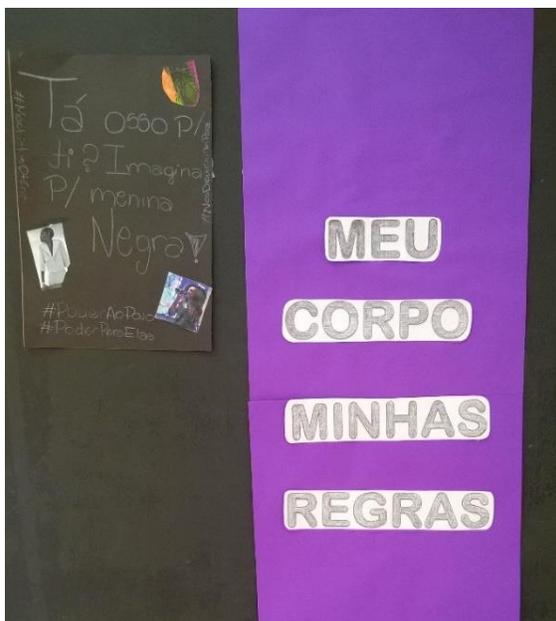
Figura 12 – Cartaz 1



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Gostosa? Sou mesmo! Não preciso que você me diga!

Figura 13 – Cartazes 2 e 3



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Tá osso p/ ti? Imagina p/ menina negra! #PoderAoPovo #PoderParaElas #MachistasOtários #NosDeixemEmPaz; Meu corpo minhas regras.

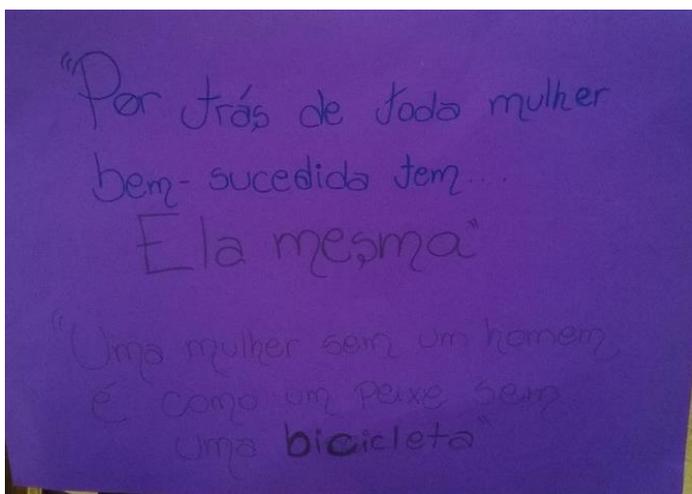
Figura 14 – Cartaz 4



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Heroínas fortes e corajosas. Todo dia a rua é uma batalha para nós.

Figura 15 – Cartaz 5



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: “Por trás de toda mulher bem-sucedida tem... ela mesma”; “Uma mulher sem um homem é como um peixe sem uma bicicleta”.

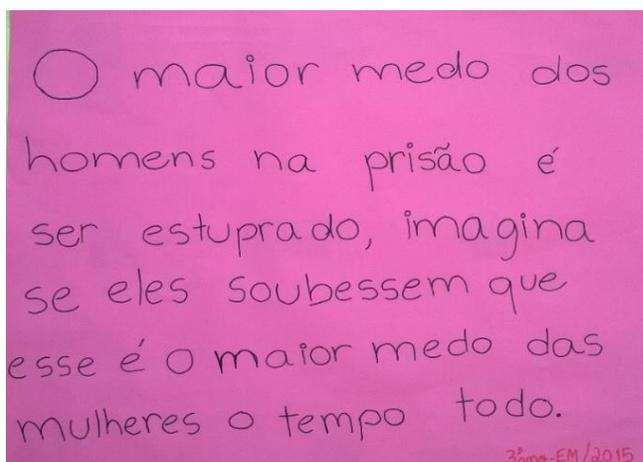
Figura 16 – Cartaz 6



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Montagem de imagens e frases questionando noções usuais sobre o corpo da mulher.

Figura 17 – Cartaz 7



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2015), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: O maior medo dos homens na prisão é ser estuprado, imagina se eles soubessem que esse é o maior medo das mulheres o tempo todo.

#### **ATIVIDADE 4 – DIA 2 DE MARÇO DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. A e Prof. A, primeira entrada com Projeto Sexualidade e Gênero já integrado, 7º ano I do Ensino Fundamental. Ele e ela me passaram o horário da reunião semanal de professores/as: toda quarta, das 16h10 às 17h10. Desde então, passei a frequentar a reunião também.*

*Profa. A começa a atividade, alunos/as vão sentando aos poucos, cerca de 30. Alguns e algumas disseram que nunca tiveram aula desse Projeto (mas tiveram sim, depois o prof. A ajudou posteriormente a lembrar de quando fez atividades). Prof. A entrou depois da profa. A na sala e foi ovacionado pela turma, aí todos/as ficaram em silêncio. A turma demonstrou maior respeito a ele; para a própria profa. A, em conversa pós-atividade, isso seria uma manifestação do “machismo impregnado”.*

PROF. A: Vamos dar continuidade ao Projeto que ano passado não conseguimos muito desenvolver. Ele tem um nome novo: Sexualidade e Gênero. Atendendo a pedidos da [coordenadora pedagógica], ano passado resolvemos dialogar mais e nos juntamos. A ideia hoje é apresentar o Projeto pra vocês, que hoje tem mais pessoas envolvidas, porque queremos dialogar mais com vocês.

PROFA. A: O Projeto em si tem mais de 20 anos, mas como Projeto Sexualidade e Gênero, é novo. Em 2015, começamos a falar sobre gênero, eu e mais algumas professoras, e percebemos que fazemos discussões parecidas com Sexualidade, com o [prof. A], aí juntamos, ele tava quase sozinho.

PROF. A: Pra começar, vamos fazer dois pactos, acordos. O primeiro é de confiança, vamos falar sobre coisas embaraçosas, vocês podem ficar tímidos etc. Vocês podem confiar na gente e a gente em vocês, combinado?

ALUNOS E ALUNAS: Sim!

PROF. A: Pacto firmado?

ALUNOS E ALUNAS: Sim!

PROF. A: O que rola nesse grupo fica entre nós, tanto professores quanto vocês.

PROFA. A: O segundo pacto é de respeito, temos que respeitar sempre a opinião do outro, e esses temas são muito importantes, não temos tantos espaços pra falar. Vocês tão chegando numa idade também que têm mais dúvidas e tal.

PROF. A: E por mais simples que seja a dúvida, é minha, então se você tirar sarro eu não faço mais, e vou deixar de contribuir com a turma. Firmamos então, certo?

ALUNOS E ALUNAS: Sim!

PROF. A: Vamos fazer um círculo só com as cadeiras.

*Prof. A o tempo todo pede concentração da turma. Estão bem agitados/as.*

PROF. A: Essa atividade, há muitos anos, chama-se “Deus-mu” (mudança).

PROFA. A: A gente começa com essa atividade porque ela é totalmente baseada na confiança e no respeito.

PROF. A: Essa é uma música do Gilberto Gil.

*Prof. A desenha no chão os símbolos de feminino e masculino e pergunta à turma o que eles significam.*

ALUNA: Sexo masculino e feminino.

ALUNO: Gênero.

ALUNO: Ouvi dizer que o símbolo masculino é uma espada numa bainha.

PROF. A: É da mitologia grega. Masculino: escudo e lança de Ares. Feminino: espelho de Afrodite. Por que o feminino tá relacionado a isso desde aquela época?

ALUNA: Porque menina é mais vaidosa.

ALUNO: Porque os meninos só pensam em destruir.

PROF. A: Tá mais relacionado a ir pra fora, guerra? Mulher fica em casa, dentro de casa. Essa questão a gente carrega socialmente até hoje.

ALUNA: Afrodite era símbolo da mulher porque era do amor.

PROFA. A: E Ares? Da guerra!

ALUNO: Porque antigamente só homem ia pra guerra. Hoje mulher pode servir, que nem no caso de Israel e dos Estados Unidos. Tem mulher.

PROF. A: A ideia é discutir as mudanças que vocês tão passando agora.

ALUNO: Primeiro as damas.

PROFA. A: Vamos inverter isso, primeiro os meninos.

PROF. A: Os meninos vão começar a falar sobre as mudanças que percebem nas meninas.

*3 meninos levantam a mão.*

ALUNO: Cresce peito e bunda.

ALUNO: Menstruação.

ALUNO: TPM.

ALUNO: Toda menina tá assim [*ele imita, faz a perna cruzada*].

*A turma dispersa, risos, brincadeirinhas.*

ALUNO: Pelos.

ALUNO: Quadril.

ALUNO: Partes íntimas têm mudança?

PROF. A: Vamos falar depois, agora é pra apontar só.

ALUNO: Muitas meninas mudaram no comportamento.

ALUNO: Variação hormonal.

ALUNO: Atração sexual, elas ficam mais atraentes.

*Em conversas paralelas, ouço “espinha” e “bigode”. Durante essa etapa da atividade, as meninas permaneceram quietas em seus lugares, sem fazer piadas.*

PROFA. A: As meninas vão falar agora e os meninos ficam quietos.

ALUNA: Voz.

ALUNA: Altura.

ALUNA: Desejo, eles olham pras meninas e desejam.

ALUNA: Ficam super agitados.

ALUNA: Barba, bigode.

ALUNO: Tamanho do pênis.

*Era para os meninos ficarem quietos, mas a todo momento eles interferiam. Nessa hora, teve muito burburinho. O prof. A chamou muito a atenção deles.*

PROFA. A: E aí, mais nada?

ALUNA: Mais maliciosos.

ALUNO: Mentira!

ALUNA: Machistas.

ALUNO: Mentira! Aonde? Aonde? Eu não sou machista não!

PROF. A: O [nome do aluno] falou maturidade pras meninas, vou colocar aqui. E [nome da aluna] falou que os meninos são mais bobos.

*Prof. A começa a falar sobre as meninas, a relacionar todas as palavras listadas até então.*

PROF. A: Menstruação tá relacionada a TPM, tensão pré-menstrual.

*Há um aluno atrapalhando muito a atividade, o tempo todo.*

PROF. A: Quando vocês tavam na gestação, seus óvulos foram sendo formados. Em determinado momento, os óvulos começam a ser liberados. Chega a maturidade sexual. Biologicamente, ela tá preparada pra gerar filhos. Isso tem a ver com a variação hormonal, que não é igual pra todas as pessoas. Ela desenvolve seios, quadril, bunda e pelos, nas axilas, na região pubiana, vulva. Não vai acontecer ao mesmo tempo com todas.

*Dois meninos interrompem porque querem fazer perguntas.*

ALUNO: Já existiu alguma menina de 19 anos que não menstruou?

PROF. A: É raro, mas pode acontecer, seria um problema hormonal provavelmente. Varia entre 10 a 14 anos.

ALUNO [o mesmo]: Outra pergunta, quando ela menstrua muito, ela pode engravidar?

PROF. A: Biologicamente, ela pode engravidar desde a primeira menstruação.

ALUNO: Tem crescimento no órgão genital das meninas?

PROFA. A: Sim, só que o órgão masculino é externo e o nosso é interno. Nessa mesma fase, acontece uma coisa com os meninos que não foi falada: a ejaculação. E também tem a ver com a menstruação, é o momento de maturação masculina. Meninos e meninas podem então ter filhos.

Os meninos começam a se masturbar, aumenta o desejo, podem ficar mais maliciosos, e isso tem a ver com mudança hormonal, mudança na voz, crescimento de pelos. Espinhas, suor, comportamento, tudo isso é com meninos e meninas também.

PROF. A: Vai crescer o pênis, né? [*retomando as palavras citadas que não foram ditas*]

Isso tudo é mudança que vocês tão passando.

ALUNO: Tenho duas perguntas. Primeiro: não é só nos meninos que cresce pelo!

ALUNA: É verdade, já vi meninas que deixam tudo crescer.

ALUNA: Ai que nojo!

PROFA. A: Pras mulheres, socialmente, não é bom ter pelos, mas isso é uma construção social, não é assim em todo lugar. Mas os meninos podem, por exemplo, raspar se eles quiserem, isso é tudo social.

ALUNO [*o mesmo*]: Se os meninos começam a ejacular cedo, por que os filmes pornô são só pra 18 anos?

PROF. A: Masturbação é pras meninas e pros meninos. A proibição vem porque é algo direcionado a adultos. Não é legal pra vocês, menores, assistirem. Vocês vão entender quando falarmos com vocês depois, porque esses filmes passam a falsa impressão de que sexo é aquilo ali, e tem muito mais.

ALUNO: Teria como o espermatozoide do homem acabar?

PROF. A: Fica mais lento. Diferente das meninas, os meninos começam a produzir espermatozoide e outros fluidos depois. Teoricamente, o homem é fértil até morrer, a mulher entra na menopausa.

ALUNO: É que com 60 anos o negócio não funciona tanto.

PROFA. A: Isso tem a ver com algo social, precisamos desconstruir isso, por que o homem tem que estar pronto e as mulheres disponíveis a todo momento?

ALUNO: Por que fica brocha?

PROF. A: Porque não tem ereção, tá com alguma disfunção, tem que procurar o urologista.

PROFA. A: Mas tem vezes que o cara fica nervoso e isso não tem problema. Isso tem a ver com o que [nome do aluno] falou, de que o homem tem que estar pronto toda hora.

ALUNO: E o que a gente faz então?

PROFA. A: Pede desculpa na boa.

*Risos, burburinho. Um aluno pergunta de novo, mas não dá mais tempo para resposta.*

ALUNO: Se o homem fica muito tempo sem transar, fica com o saco inchado?

PROFA. A: Pra fechar, teve uma palavra que as meninas falaram e o prof. A colocou aqui: machismo. Quero deixar a pergunta: existem mulheres machistas?

*Depois de encerrada a atividade, a profa. A comentou comigo e com o prof. A: “Você vê o machismo, né? Até na hora de falar, eles ouvem e respeitam o professor”. Quando ela falava, a turma não respeitava muito. O prof. A comentou que o histórico daquela turma é um pouco complicado, que muitos meninos dali enfrentam e desrespeitam professoras mesmo. A profa. A encerrou: “Ainda tem isso, do sistema muito opressor, menino de 12 anos preocupado com ereção, brochar, que tem que estar sempre pronto”.*

---

## **ATIVIDADE 5 – DIA 30 DE MARÇO DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. B e enfermeira [entrou este ano na EA e a direção solicitou que ela participasse dos projetos Sexualidade e Gênero e EAPREVE – sobre saúde e prevenção às drogas], 12h, 2º ano do Ensino Médio, turma só de meninas, 26 ao todo.*

*Profa. B orienta que a turma se organize em duas fileiras de duplas, cada menina pega um papel dobrado com uma frase para si. Em dupla, frente a frente, uma lê para a outra a frase que pegou. Uma dupla por vez, para toda a turma ouvir. As frases são falas que remetem à rivalidade entre mulheres.*

*Os assuntos aos quais as frases se referem são:*

*1º invejosa, sal grosso, recalque*

*2º recalçada, namorado*

*3º fama*

*4º derrubar, fruta podre, pisar*

*5º todo mundo usa*

*6º recalçada*

*7º lixo*

*8º beleza*

*9º cachorra que late não morde*

*10º inveja, batom, salto*

*11º mentiras, humilhação*

*12º inveja, inimiga*

*13º recalque bate e volta*

*Durante toda a leitura, houve muitas risadas. Todas então se sentam após a dinâmica.*

PROFA. B: Esse espaço é sobre o quê?

ALUNA: Competição que a sociedade coloca para as mulheres.

ALUNA: A competição que as mulheres também colocam, além da sociedade.

PROFA. B: Escolhemos essa temática porque percebemos nessa turma, nessa escola, a questão da competitividade e rivalidade entre as meninas. Não só aqui, mas como fenômeno social. As frases foram retiradas de sites que ensinam a responder comentários de recalçadas nas redes sociais.

ALUNA: Existe isso?

*Alunas ficaram impressionadas que as frases foram retiradas de um site.*

PROFA. B: Como vocês se sentiram ao falar e ouvir essas frases?

ALUNA: Muito bem.

ALUNA: Poderosa.

ALUNA: Legal.

ALUNA: Da hora.

ALUNA: É legal porque é um jogo.

PROFA. B: Façam o exercício de pensar que é uma situação real.

[*Nome da aluna*], você foi contra a maioria, falou que não é legal. Por quê?

ALUNA: Acho infantil.

PROFA. B: Vocês já ouviram ou falaram essas frases?

ALUNA: Já.

ALUNA: Já vi, mas nunca falei, nunca recebi.

ALUNA: Já mandei, mas de brincadeira, tem até uma música.

PROFA. B: Tem várias músicas. E as palavras sempre no feminino, né? Vocês acham que esse fenômeno é mais característico das mulheres?

*Profa. B apresenta para a turma um vídeo da Kéfera, uma jovem youtuber que se tornou famosa, do canal Cinco Minutos. Toda a fala se baseia na ideia de que “mulher nasceu com isso”, “Deus quis que fosse assim”, de que as mulheres são competitivas por natureza. Fala muito sobre beleza, sobre se arrumar e se maquiar pensando nos homens e nas inimigas. Em relação a homens, diz que todos gostam de carro.*

Fonte: KÉFERA. Competição feminina. Canal Cinco Minutos, Youtube. 29 out. 2012. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=XIYnjh\\_qJzA](https://www.youtube.com/watch?v=XIYnjh_qJzA)>. Acesso em: 19 fev. 2018.

PROFA. B: Ela defende uma ideia. Qual?

ALUNA: Que toda mulher é competitiva, que a gente nasce com isso.

PROFA. B: Com esse gene... todas as mulheres. Vocês concordam?

ALUNAS: Sim!

ALUNAS: Não!

*A turma praticamente se dividiu em relação a essa pergunta. Metade concordou e metade discordou.*

ALUNA: Não é coisa genética, você não nasce com isso, ninguém nasce com isso.

ALUNA: A sociedade impõe.

PROFA. B: Como isso acontece?

ALUNA: Mesmo que você não queira achar, você precisa ser melhor que a outra. É do ser humano isso, você tem que estar maior que a outra pessoa.

ALUNA: Não nasce no nosso pensamento do nada, mas quando você tá brincando de boneca com sua mãe, tia... “nossa, tá vendo? A sua boneca é mais bonita que a dela”. Sempre tem esses comentários.

ALUNA: Acho que a mulher quer estar bem com ela mesma, aí ela tenta se comparar.

ALUNA: Tem a ver com maturidade.

PROFA. B: Alguém falou que isso era infantil. Vocês acham que isso tem a ver?

ALUNA: Depende.

ALUNA: Acho que a gente vai crescendo e essa coisa de competitividade vai mudando.

PROFA. B: No vídeo, as mulheres competem pelo quê?

ALUNA: Aparência e homem.

PROFA. B: Com quais armas?

ALUNA: Com roupas.

ALUNA: Maquiagem, cabelo.

PROFA. B: Corpo... Com as crianças, essa competição que vocês falaram é diferente. No vestibular, concurso público etc. É um outro tipo de competição. No vídeo, ela fala da competição entre mulheres por homem e aparência, movidas por inveja, recalque. Ela fala que a mulher se arruma pra agradar o homem...

ALUNA: A gente se arruma pensando no cara, mas nas outras meninas também.

ALUNA: Acho que isso é normal do ser humano. Ninguém quer ser pior que alguém, não só mulher.

PROFA. B: Quando vocês vão numa festa, vocês pensam que é uma competição?

ALUNA: Não, né!

ALUNA: Mas se você sabe que vai ter gente que você não gosta, é diferente.

PROFA. B: Então vocês concordam, em parte, com os argumentos dela [*refere-se ao vídeo*]?

*Algumas alunas dizem que isso existe mesmo, outras dizem que pode existir, mas que não é natural.*

PROF. B: Isso é um peso ou não?

ALUNA: Às vezes é um peso, sim...

ALUNA: Eu passo maquiagem porque eu gosto.

ALUNA: Eu não vou pra festa pra impressionar. Goto de me sentir bem.

PROF. B: Vocês acham que esse tipo de rivalidade acontece na escola?

ALUNAS [*absolutamente todas*]: Sim!

PROF. B: É um peso? É algo natural?

ALUNA: Um peso.

ALUNA: Natural.

ALUNA: Mulher fala muito mais, mas na escola você deixa de fazer alguma coisa por medo do que vão falar, pra não ser julgada. Se eu quero ficar com um menino e logo depois de um tempo com outro, por exemplo...

ALUNA: Isso tem porque a gente é mulher, o menino pode ficar com outra menina, mas a gente não.

ALUNA: As mulheres julgam muito mais.

ALUNA: Também tem a ver com a maturidade, porque uma hora você pensa “foda-se”. Eu falo isso pro espelho.

ALUNA: A rivalidade entre as mulheres é colocada pelas mulheres, por nada, a troco de nada. Homem, você vê, o gênero masculino é muito mais unido.

*Profa. B exibe uma apresentação que elaborou com imagens retiradas de sites sobre o assunto.*

*Slide 25: imagem de uma mulher com a frase “Não se importe se falarem mal de você, afinal, ser uma joia rara causa bastante inveja no meio de tanta bijuteria”.*

Figura 18 – Tirinha Humor da Terra



Fonte: FONSECA, A. Satirinhas, Humor da Terra. Disponível em: <<http://memesbrhue.blogspot.com/2014/02/mulher-se-produz-para-seu-namorado-ou.html>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

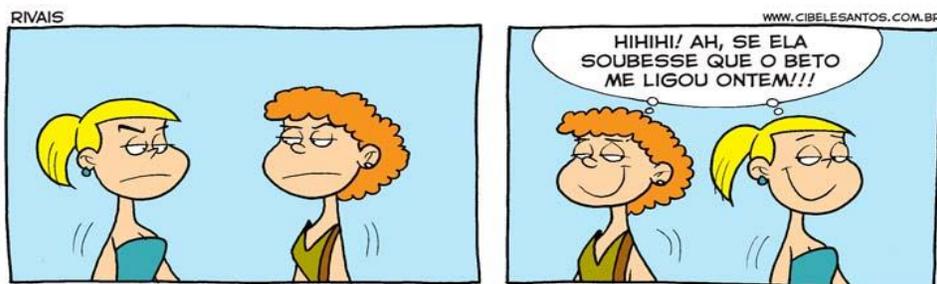
Legenda: Mulher se arruma pra outra mulher ver?

Slide 26: ilustração de uma menina com a frase “Não gosta de mim?? Olha a minha kra de preocupada!! Sua inveja soh aumenta meu ibope”.

Slide 27: charge de Altair Fonseca que mostra uma mulher falsa dizendo “Que bom te ver, amiga”, ao encontrar uma mulher mais bonita na festa.

Slide 28: imagem apenas com as frases “Sua inveja me faz crescer. Ser sexy é ser superior às recalçadas. (Eu colo com a elite e nem dou moral).”

Figura 19 – Tirinha Rivais



Fonte: SANTOS, C. Rivais. Disponível em: <<http://mulher30.com.br/tirinhas/page/256>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Hihihhi! Ah, se ela soubesse que o Beto me ligou ontem!!!

## Figura 20 – Amizade entre homem e mulher

Amizade entre homem e mulher  
tem menos falsidade 😊



Fonte: Blog *Girl on fire*, de Carol Oliveira. Disponível em: <<http://girlonfire10.blogspot.com/2016/04/battle-of-sexes.html>>. Acesso em: 2 jun. 2018

Legenda: Amizade entre homem e mulher tem menos falsidade.

ALUNA: Isso é muito verdade.

*A maioria das meninas disse “é verdade!”.*

ALUNA: Mas tem mais interesse também.

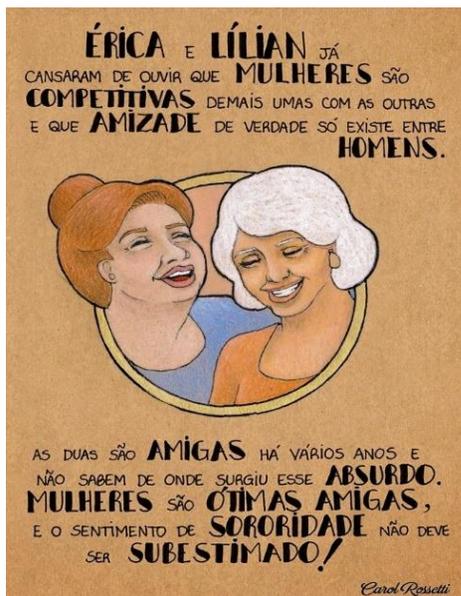
*Slide 29: imagem de uma tirinha que mostra duas meninas conversando sobre cabelo e, ao se afastarem, uma criticando a outra em pensamento; depois, dois meninos se xingando de brincadeira e, quando se afastam, um elogia o outro em pensamento. A ideia é mostrar que amizade entre meninas envolve falsidade, o que não aconteceria entre meninos.*

ALUNA: Depende... acho que na tirinha essas duas não são amigas, não.

*Slide 30: imagem de duas personagens de um filme com a frase “É tão recalcada que acha que falando mal de mim vai me derrubar”.*

*Slide 31: imagem de tweets da cantora Pitty, com frases em referência a uma discussão entre ela e a cantora Anita. Ela diz que não houve briga, e sim discussão de ideias, rompendo com a imagem de rivalidade construída por diversos canais de comunicação.*

Figura 21 – Ilustração de Carol Rossetti



Fonte: ROSSETI, C. Folha de S. Paulo. Disponível em:

<<https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/nova/37520-mulheres-de-carol-rossetti>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

Legenda: Érica e Lílian já cansaram de ouvir que mulheres são competitivas demais umas com as outras e que amizade de verdade só existe entre homens. As duas são amigas há vários anos e não sabem de onde surgiu esse absurdo. Mulheres são ótimas amigas, e o sentimento de sororidade não deve ser subestimado!

*Os últimos dois slides fazem uma virada de perspectiva. No slide 10, há mensagens da cantora Pitty em relação a uma discussão pública que teve com a cantora Anita. E no slide 11, fala-se sobre amizade verdadeira e o sentimento de sororidade (companheirismo, união, empatia) entre duas mulheres.*

PROFA. B: Percebi que ser julgada afeta muito vocês, mais para algumas.

*Profa. B apresenta um texto da youtuber Jout Jout, e pede que as alunas leiam em duplas. Depois, voluntárias leem em voz alta.*

“EM OFF: O mundo dividido entre dois times de mulheres inspirados no funk”, de Jout Jout, 19 maio 2015.

*Vem cá, você viu o que tá rolando com as funkeiras? É a gente se distrair um pouquinho e pimba! Uma onda de mulheres trocou as típicas letras machistas pelas que dizem “Sim, vamos transar, mas porque eu quero”. Transição maravilhosa, empoderadora, girlpower... até que desandou. O foco saiu tanto dos rapazes que acabou recaindo nas mulheres. Partimos de um mundo onde uma mulher serve exclusivamente para dar prazer a um cara para aquele onde sua função é causar discórdia entre outras mulheres. O funcionamento desse novo mundo é bem simples. Existem dois times. Começamos com o das recalçadas, invejosas, mulheres que falam mal de outras porque querem ser como elas. Essas são insignificantes e ridículas. E o que uma mulher ridícula e insignificante deve fazer? Abrir espaço para que as poderosas passem. As poderosas, o outro time. Deixam todas as outras babando, são o alvo da inveja do time anterior. Elas têm um exército, elas têm o poder. Elas são as divas que a gente quer copiar.*

*Em qualquer um desses dois times acho chato estar. Veja bem, se escuto uma música dessas em qualquer lugar, começo a dançar no ato! Numa festa? Já dancei. Num ponto de ônibus? Já dancei. Mas, em um dos times, você não tem conquistas que valham a admiração de ninguém e por isso precisa reduzir as conquistas de outras mulheres mais “poderosas” para se sentir melhor. No outro, você é uma mulher melhor do que todas as outras. E sabe disso. E, agora que você está no topo, tudo que quer fazer não é festejar com os amigos, e sim esculhambar com quem não chegou lá. Olha que coisa, nossa função como poderosa é gerar um sentimento negativo naquelas pessoas que, no fundo, são as que mais poderiam compreender nossa luta pelo sucesso.*

*Sugiro, minha cara, que começemos a achar as outras moças umas gracinhas. Chispa daqui com essa dualidade. Seria meio forçado sair abraçando todo ser feminino que te apareça pela frente, mas podemos apenas não odiá-lo. Na verdade, o que daria um jeito nessa disputa seria um mix de indiferença e empatia. Só não se importe com todas as atitudes dela que sejam diferentes das que você teria. Afinal, que diferença faz na minha vida se alguém sabe ou não andar de salto? Ou se algo ali naquela roupa não combinar? Deixa a menina transar com o chefe! Ela tá felizinha assim! Fica felizinha por ela também! E, se ela não tá felizinha, tem que ser mal comida?*

*Não se esqueça: enquanto você está censurando o blush exagerado, estão censurando o fiozinho puxado na sua blusa. Lembra na escola? Quando a amiga trazia uma tesourinha pra cortar o fio puxado em vez de olhar pra ele com olhos de horror? E quando você falava “Ah, não ligo” e vocês continuavam a aproveitar o recreio?*

*A linha de pensamento deveria ser “Ali uma moça que não está se portando EXATAMENTE como eu me portaria, mas tá ótima porque ela quer ser assim e tem liberdade pra isso”, e não “Rala, sua mandada”. Tão mais gostosinha fica a vida quando dá pra colocar as conquistas de uma na conta de todas. Uma vence, todas vencem. Arrastar a calcinha no chão, sim, mas sem julgar a calcinha que está sendo arrastada logo ao lado. Dancemos.*

Fonte: TOLEZANO, J. Em *off*: O mundo dividido entre dois times de mulheres inspirados no funk. In: *Cosmopolitan*, Estilo de vida. 19 maio 2015. Disponível em: <<https://cosmopolitan.abril.com.br/estilo-de-vida/em-off-o-mundo-dividido-entre-dois-times-de-mulheres-inspirados-no-funk/>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

ALUNA: Sensacional.

PROFA. B: Movimento recente no funk do aparecimento da inveja, da recalcada etc. Eu não tô dizendo que não há pessoas falsas, há. Mas a nossa cultural social nos diz o tempo inteiro que a gente tem que ser mais bonita e que as outras não valem quanto a gente...

*Profa. B retoma o slide anterior com as mensagens da cantora Pitty. Conta brevemente que as duas cantoras discordaram e que os seus seguidores começaram a colocar lenha na fogueira, como exemplos de “artistas rivais”.*

PROFA. B: Qual o objeto de discussão aqui?

ALUNA: Que nem a Claudia Leite e a Ivete Sangalo.

PROFA. B: Só tem exemplo feminino?

ALUNA: Luan Santana e...

*Silêncio, ninguém consegue dar exemplo masculino.*

PROFA. B: Isso é mais associado às mulheres do que aos homens, né?

*Profa. B mostra novamente a imagem ilustrada por Carol Rossetti, de duas mulheres amigas.*

PROFA. B: Eu ia mostrar um depoimento pra encerrar, mas não vai dar. As desavenças existem, ainda bem. Porém, cuidado com a ideia, os discursos que vocês reproduzem sem pensar, que as mulheres são falsas, que precisam ser melhores umas em relação às outras. A gente se fortalece quando a gente se apoia.

*Ao final desta atividade, fiquei com a impressão de que boa parte das alunas expressa certezas, verdades que têm para si. Parece que já carregam desde cedo opiniões formadas e afirmações prontas.*

## ATIVIDADE 6 – DIA 8 DE ABRIL DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO

*Profa. D e profa. B, 5º ano do Ensino Fundamental, 13h30-14h, turma com 16 estudantes (9 meninos e 7 meninas), na biblioteca. Esta mesma atividade será feita na sequência com a outra turma do 5º ano.*

*Jogo “Brincando de corpo e gênero”, as professoras orientam a turma a se sentar em círculo no chão e as peças do jogo são espalhadas por elas no centro.*

Figura 22 – Brincando de Corpo e Gênero



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Jogo Brincando de Corpo e Gênero – Projeto Orientação Sexual na Escola (2003-2004)

Figura 23 – Peças espalhadas



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Peças espalhadas no centro do círculo criado em sala de aula.

ROFA. D: A profa. B vai ajudar quando ela puder pra gente entender esse projeto [*refere-se ao Projeto Sexualidade e Gênero*], ele é grande, tem na escola inteira, no Ensino Fundamental e no Médio. E a gente vai propor agora uma atividade pra inaugurar esse projeto do 5º ano, vamos fazer mais várias atividades durante o ano.

ALUNA: É hoje que você vai destruir a nossa infância?

*No meio do falatório, uma aluna fez essa pergunta e as professoras ficaram impactadas. Elas preferiram dar continuidade à atividade sem responder à menina.*

PROFA. D: Dá pra ver que é um quebra-cabeça e tem várias pranchas, e tem um ímã que gruda as peças nessas pranchas.

*A turma está animada, demonstra interesse.*

PROFA. D: Então juntando as peças você monta a figura. Vou distribuir uma prancha para cada dupla e vocês vão tentar montar essas figuras. São 11 pranchas, então 11 figuras. Vocês vão ter que fazer de um jeito legal, que dê espaço para os colegas, ok?

ALUNA: Vamos começar isso logo?

PROFA. D: Toda vez que alguém quiser falar, a gente precisa ouvir o colega.

*A turma começa a dinâmica e a profa. D reserva 5 minutos para essa etapa. Há muitas risadas, o pessoal acha bastante divertido. Eles/as trocam bastante entre si, olham as peças de quem está ao redor... Às vezes, há gritaria também.*

PROFA. D: Vamos observar agora as figuras.

*Há muitas falas sobrepostas, o que dificulta a anotação de tudo neste relatório.*

ALUNO: Tem pessoas nuas e com roupas.

ALUNA: Tem quando eles eram pequenos e mais velhos, vestidos e nus.

ALUNO: Tem a mulher grávida, com roupa e sem roupa.

ALUNA: Cada um tem uma cor, tipo uma é morena e a outra é branca.

ALUNA: Tem imagens mostrando o sistema por dentro da pessoa.

PROFA. D: O que tá sendo mostrado dentro?

ALUNO: Organismo.

ALUNA: Organismo... não sei explicar.

ALUNA: A parte íntima, que a gente chama de vagina e o outro... não sei falar.

*Não dá para saber se a aluna realmente não sabe o nome ou se fica envergonhada em falar a palavra pênis.*

ALUNO: Pênis.

ALUNA: Pênis e vagina.

PROFA. D: Se a gente fosse agrupar e separar as imagens por critérios, como vocês fariam?

ALUNA: Mais novas e mais velhas, nuas e vestidas.

ALUNO: Inocentes e não inocentes.

PROFA. D: Então agora vamos arrumar as imagens seguindo o critério por idade.

ALUNO: Posso fazer minha ordem? Com roupas e sem roupas.

ALUNA: Pelados e não pelados.

*A turma agrupa as imagens seguindo os critérios que preferem, enquanto as professoras observam.*

PROFA. D: Vê se eu tô certa: vocês separaram por idade, depois vestidos e não vestidos, e depois mulheres e homens?

ALUNO [*direciona-se para uma aluna*]: Você já se viu no espelho?

ALUNA [*em resposta*]: Já, e eu sou muito mais bonita que você.

PROFA. D: Vamos para a outra parte da atividade: vocês vão pensar numa palavra que represente o que essa atividade significou pra vocês.

PROFA. B: A gente viu e organizou um monte de imagens, vocês falaram um monte de coisa. O que vocês acham que tem a ver, que palavra vocês acham que representam essa atividade de inauguração do Projeto no 5º ano? Pode ser uma palavra que vier à sua cabeça, um sentimento, sensação. Vocês vão escrever essas palavras.

PROFA. D: Isso, ali tem lápis e papel, vocês vão fazer sozinhos.

*Turma pede para ser em duplas.*

PROFA. D: Não, sozinhos.

*Todo mundo pensando. Teve 3 meninos que ficaram inquietos durante toda a atividade. Profa. B pede a todos/as que entreguem os papéis para ela, que vai colando tudo em uma cartolina.*

ALUNO: Eu coloquei uma frase...

ALUNO [*em direção ao aluno anterior*]: Tá gostando? Tá gostando? Depois fala que não é bicha!

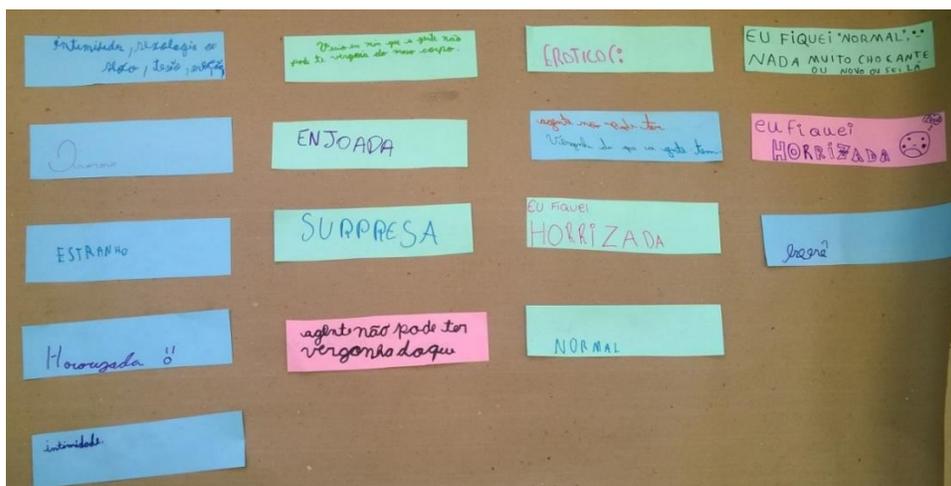
*A turma toda ri.*

ALUNO [*em resposta*]: Eu não sou o [*nome do menino*]!

*As risadas se intensificam. Depois de finalizada a cartolina com os papéis colados, a profa. B a coloca no centro da roda.*

PROFA. D: Isso é uma produção coletiva do grupo, a ideia não é saber quem escreveu, mas saber as palavras, ok?

Figura 24 – Produção coletiva da turma I



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Intimidades, sexologia, sexo, tesão, ereção; horroroso; estranho; horrorizada; intimidade; veio em mim que a gente não pode ter vergonha do nosso corpo; enjoada; surpresa; a gente não pode ter vergonha do que; erótico; a gente não pode ter vergonha do que a gente tem; eu fiquei horrorizada; normal; eu fiquei 'normal', nada muito chocante ou novo ou sei lá; eu fiquei horrorizada; bebê.

*A atividade se encerra e, no intervalo entre aulas, dois alunos folheiam o livro “De onde vêm os bebês?” e conversam entre si.*

ALUNO: Eu achava que a galinha tirava o ovo e o macho soltava o esperma no ovo...

*Uma aluna conversa com a profa. B:*

ALUNA: Que que é pênis?

PROFA. B: É o órgão masculino.

ALUNA: Anus é rabo, é cu. [Profa. B], você não tem filho?

PROFA. B: Não.

ALUNA: Por que você não arruma um marido pra ter um filho? Heterossexualidade pressuposta

PROFA. B: Não é tão simples assim.

*Esses alunos e alunas que ainda estavam na sala, após o fim do intervalo, se retiram para a próxima turma entrar.*

## **ATIVIDADE 7 – DIA 8 DE ABRIL DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. D e profa. B, 5º ano do Ensino Fundamental, 14h, turma com 14 estudantes (7 meninos e 7 meninas), na biblioteca. Mesma atividade realizada anteriormente, mas agora com a turma II.*

*Profa. D faz a mesma fala inicial relatada na atividade 6 deste relatório, orientando a turma quanto à dinâmica que ocorrerá. Jogo “Brincando de corpo e gênero”, pessoal se senta em círculo no chão e as peças do jogo são espalhadas pelas professoras no centro.*

*Nota-se já de início que esta turma é mais silenciosa e presta mais atenção às orientações.*

ALUNA: Tipo ímã de geladeira.

ALUNO: Jogo esquisito [olhando para as peças ao centro].

*Inicia-se a primeira etapa, em que os/as alunos/as começam a montar imagens dos corpos nas pranchas, em duplas. É uma classe mais colaborativa em comparação à anterior.*

ALUNO: Cadê o rosto?

ALUNA: Aqui, ó, a mulher grávida.

*Bastante conversa e ajuda entre eles/as. Depois de terminada esta etapa, a profa. D encaminha para a observação das imagens.*

PROFA. D: O que vocês perceberam?

ALUNA: Mostra as diferenças de criança e adulto, com roupa e sem roupa, homem e mulher.

ALUNA: São as mesmas pessoas, com e sem roupa.

ALUNA: Homem e mulher.

ALUNO: A cor das pessoas.

ALUNA: Eu saquei que tem duas meninas com roupa e outras iguais sem, e adultas que parecem elas também. Mostrando órgãos e as partes íntimas também, órgãos humanos.

PROFA. D: Então agora, se vocês fossem separar as pranchas, que critérios vocês usariam?

ALUNA: Homem e mulher.

ALUNA: Criança e adulto.

ALUNA: Meninos e meninas.

ALUNA: Com roupa e sem roupa.

ALUNA: Órgãos internos de homem e de mulher.

ALUNA: Pra comparar as diferenças entre crianças e adultos.

PROFA. D: Agora vocês vão pensar em alguma palavra que transmita o que vocês sentiram nessa atividade e vão escrever nesses papéis.

*Havia tiras de papéis rosas e azuis para que os/as alunos/as pegassem livremente. Nenhum menino pegou tira rosa, mas as meninas pegaram azuis. Acabaram as azuis e um menino se incomodou:*

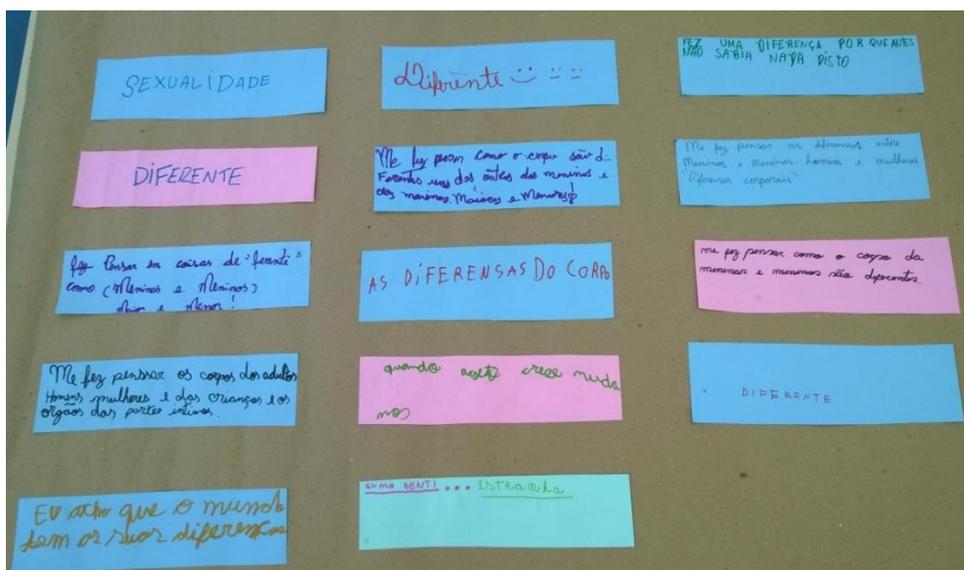
ALUNO: Ah, só tem rosa?

*Nessa hora, um outro menino foi negociar com uma menina a troca de papéis, porque ela tinha um azul e ele não queria ficar com o rosa.*

ALUNO [*o mesmo da fala anterior*]: Professora, tem outro papel? Azul, eu prefiro...

*A profa. B deu a ele um papel azul. A turma se organizou em roda para ler todas as palavras escritas. As professoras fazem então a leitura em voz alta.*

Figura 25 – Produção coletiva da turma II



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Sexualidade; diferente; fez pensar em coisas de “ferente” como (meninas e meninos), maior e menor; me fez pensar os corpos dos adultos homens mulheres e das crianças e os órgãos das partes íntimas; eu acho que o mundo tem as suas diferenças; diferente; me fez pensar como o corpo são diferentes uns dos outros dos meninos e das meninas. Maiores e menores; as diferenças do corpo; quando a gente cresce mudamos; eu me senti... estranha; fez uma diferença, por que antes não sabia nada disto; me fez pensar as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres “diferenças corporais”; me fez pensar como o corpo da meninas e meninos são diferentes; diferente.

PROFA. D: Diferente... apareceu bastante, né?

PROFA. B: Quem gostou da atividade?

*O tempo já estava se esgotando. Alguns/mas alunos/as levantaram a mão.*

ALUNO: Mais ou menos...

ALUNO: É muito legal essa atividade.

*Não foi possível fazer um encerramento pelas professoras devido ao tempo. A atividade se encerrou por aqui mesmo, sem uma conversa conclusiva.*

**ATIVIDADE 8 – DIA 13 DE ABRIL DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. D e profa. A, 6º ano do Ensino Fundamental, 12h, turma com cerca de 30 estudantes (metade de meninos e metade de meninas).*

PROFA. A: A gente veio hoje conversar sobre o Projeto Sexualidade e Gênero. A gente já fez uma pequena atividade por conta do dia internacional da mulher, vocês fizeram uma tirinha pra aquecer a discussão que vocês vão ter com frequência nesse Espaço Projeto. Esse é o primeiro grande encontro então aqui. Pra gente conseguir fazer esse projeto funcionar direito, vamos firmar dois pactos, um combinado muito forte. O primeiro qual que é?

ALUNO: Levantar a mão pra falar.

PROFA. A: O primeiro é o respeito, muito importante, porque vamos falar de assuntos que tem gente que tem dúvida mesmo. A gente não fala sobre isso sempre, então pra todo mundo poder falar o que pensa, a gente precisa se sentir respeitado, a gente não pode rir, a gente quer que vocês participem ativamente, trazendo temas...

*Profa. D anota os pactos na lousa enquanto a profa. A conversa com a turma.*

PROFA. A: O segundo é confiança, tudo que a gente fala aqui no 6º ano II é do 6º ano II, a gente não fica falando por aí sobre o que vocês falam aqui. Vocês confiam na gente e a gente em vocês. A outra turma tá tendo essa atividade também, mas a conversa deles é diferente da nossa. Certo? Combinado? Podemos firmar?

*A classe toda afirma que sim.*

ALUNO: Mas e se perguntar pra alguém da outra classe uma coisa que não é de zoar? Fora daqui, que não seja pra zoar?

PROFA. A: Se você quiser, tudo bem, mas não o que seu colega disse aqui dentro, fala sua opinião.

PROFA. D: A gente precisa respeitar e confiar uns nos outros, a gente vai aprender juntos e refletir um monte de coisa pra vida toda.

ALUNO: Vai ser vídeo? Hoje e nas outras?

PROFA. A: Vai ser um monte de atividade diferente.

ALUNO: Mas tudo sobre esse tema?

PROFA. A: Isso. Estamos fazendo um mural do Projeto. Vocês podem falar com a gente, mandar e-mail etc. Tudo que for sobre esses temas vocês podem falar com a gente. Hoje vamos passar o episódio “Falta alguma coisa!”, do FlipJack. Vocês devem conhecer. Prestem atenção!

*O vídeo tem mais de 10min de duração, e toda a turma presta muita atenção.*

Fonte: Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bo4lFbce6xE>>. Acesso em: 20 set. 2016.

*Descrição do episódio: as pessoas confundem o personagem principal, que é menino, com uma menina. Então, um conhecido dele tenta ensiná-lo a “andar como homem” e tenta mudar sua aparência colocando sujeira em seu rosto. O menino fica em crise também por conta de sua voz fina e procura uma cirurgia reparadora, até que ele encontra um “homem com voz de garotinha” super forte, que na verdade é uma mulher. O menino diz que quer ir para a cirurgia.*

*As professoras interrompem o vídeo antes do final e pedem que a turma faça um encerramento para a história.*

PROFA. A: Vocês vão ter que fazer um fim para a história em grupo. O personagem tem que fazer a cirurgia?

*A turma se divide em 6 grupos de 5 alunos/as cada.*

PROFA. D: Vai durar 10 minutos essa etapa.

*Muito burburinho na organização dos grupos. Em um deles, na escolha da folha de papel de fichário para escrever, um menino disse:*

ALUNO: Eu voto na mais gay! [referindo-se ao papel rosa dentre várias outras cores disponíveis]

*Todos/as do grupo riem e uma das meninas pega uma folha rosa.*

*Passado o tempo desta etapa, a turma forma uma roda no chão para conversa.*

PROFA. A: Agora a gente vai exercitar a escuta: ouvir o final que o outro grupo escolheu. Esses finais vão ser usados pra gente discutir as coisas daqui pra frente.

ALUNA [*grupo 1*]: O personagem fez cirurgia pra ficar com voz de homem. Como ele gostou da voz, resolveu ficar mais bombado, forte, mas tomando anabolizante ele morreu. Moral: seja quem você é!

ALUNA [*grupo 2*]: O menino fugiu e foi parar em outro lugar, achou um médico mais competente e caro. Aí assaltou uma mulher, fez a cirurgia e ficou com voz grossa, mas depois de um tempo voltou ao normal. O médico só queria ganhar dinheiro, era fingido.

ALUNA [*grupo 3*]: Ele decidiu fazer a cirurgia, mas o médico não quis, então ele decidiu ficar com a sua voz de menina para sempre. Ele teve dor de garganta e ficou com a voz grossa, ficou feliz porque podia namorar várias gatinhas.

ALUNO [*grupo 4*]: Ele fez a cirurgia e tudo tinha dado certo, mas ele sabia que tinha corpo de homem e voz de mulher, fez cirurgia e morreu. O capitão procurou ele [*aqui teve um trecho relacionado ao espiritismo*], ele voltou bombado com corpo e voz de homem.

ALUNO [*grupo 5*]: É normal que você tenha voz fina, é natural, é um período da vida. Ele desiste da cirurgia.

ALUNO [*grupo 6*]: Ele tava no meio da cirurgia e a baleia [*uma personagem do episódio*] apareceu e segurou o médico. O capitão disse: “Você tem que aceitar quem você é, não precisa de cirurgia”.

PROFA. A: O que vocês acham que isso tem a ver com o Espaço Projeto Sexualidade e Gênero?

ALUNA: Tem a ver com o tema da indecisão sexual.

PROFA. A: Ele não sabia se era menina ou menino?

ALUNA [*a mesma*]: Sabia.

PROFA. A: Qual era o problema então?

ALUNA [*a mesma*]: Que as pessoas achavam que ele andava de um jeito muito alegre e tinha voz fina, mas isso é normal das crianças, faz parte.

ALUNA: Esse episódio fala das diferenças dos dois sexos.

PROFA. A: Vocês concordam? Teve dois finais criados em que ele não faz a cirurgia. Qual o problema de o menino ter voz fina?

PROFA. D: Ele sabia que tinha voz tão fina assim?

ALUNO: Não.

PROFA. A: A gente às vezes nem se conhece e fica querendo ser um jeito que *acha* que tem que ser. Ele era feliz sem saber, daí falaram que ele não podia ser assim.

*O sinal tocou e a atividade teve que ser encerrada sem uma conclusão muito elaborada.*

---

*Após o término, a profa. A comentou comigo que fez uma atividade no 1º ano do EM sobre bullying e um dos meninos, que vive com as meninas, pediu para fazer um trabalho extra sobre bissexualidade. Ela me mostrou o trabalho só por curiosidade:*

Figura 26 – Tirinha “As cores”



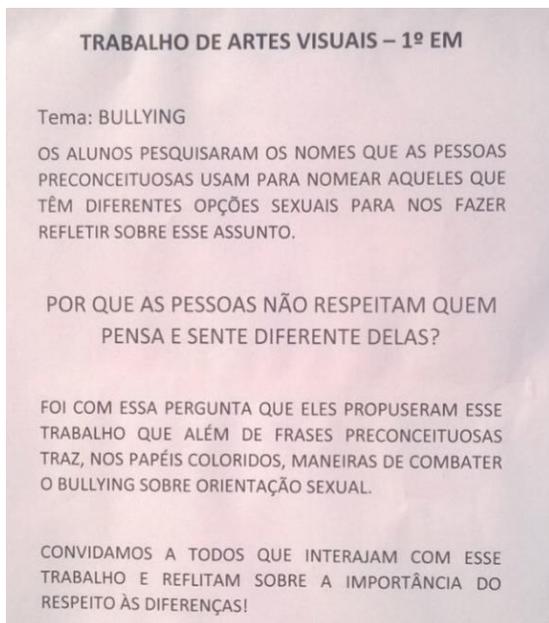
Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: 1) Por que tudo de menina é rosa? 2) Não sei! 3) Vamos mudar. 4) !

*A profa. A continuou me explicando que as frases e palavras daquela atividade com o 1º EM foram escritas em filipetas e penduradas nas grades de um espaço comum da Escola. Em pouco tempo, no mesmo dia, a equipe técnica/orientação entrou em contato com a professora pedindo que ela retirasse as filipetas e que a turma que fez fosse pedir desculpas em todas as salas. Isso está em suspenso ainda. Aparentemente, quem fez essa solicitação não leu a nota explicativa da atividade (ver a seguir).*

*Foto do cartaz explicativo, colado junto às filipetas penduradas:*

Figura 27 – Trabalho de Artes Visuais



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

*Fotos de algumas filipetas:*

Figura 28 – Filipetas I



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: *Xingamentos*: Bicha; Mocinha; Tem que acabar com essa raça. *Frases de combate*: Você nunca encontrará paz até que você ouça seu coração; Quem daria uma lei para amantes? O amor é em si maior que qualquer lei; Veja, o amor não escolhe um menino ou uma menina, não.

Figura 29 – Filipetas II



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: *Xingamentos*: Tem que acabar com essa raça; São Paulino; Ou é homem ou é mulher.

Figura 30 – Filipetas III



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: *Xingamentos*: Sapatão; Meu filho, onde foi que eu errei contigo?

Figura 31 – Filipetas IV



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: *Xingamentos*: Mal amada; É doença.

Figura 32 – Filipetas V



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: *Xingamentos*: Ele é tão bonito que nem parece que é gay; Meu filho vai ser bem educado.

*Apesar desta atividade não fazer parte do Projeto aqui estudado, e sim da disciplina de Artes Visuais da Escola, esse relato da professora pode ser relevante na análise como um todo, por isso ele foi incorporado também a este relatório.*

**ATIVIDADE 9 – DIA 20 DE ABRIL DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. A, prof. A, enfermeira e colaboradora, 9º ano do Ensino Fundamental, 12h, 30 estudantes.*

PROF. A: Faz tempo que a gente não conversa com essa turma sobre esse tema. Já era pra ter acontecido, mas não deu tempo. Estamos acompanhados delas também hoje [*referindo-se a mim, à enfermeira e à colaboradora*]. O Projeto aumentou muito de professores, estagiários e pesquisadores. Preparamos uma atividade pra hoje, mas antes de qualquer coisa vamos fazer dois pactos: de respeito e de confiança. Eles precisam ser reafirmados a todo momento pra que a atividade tenha um resultado positivo.

ALUNO: Teve um ou dois encontros desses só com a professora [*nome*].

PROFA. A: Esse Projeto é muito antigo. E agora é muito maior, a nossa ideia é discutir e refletir com vocês sobre questões que envolvam sexualidade e gênero. Essa atividade traz à tona o tema “O que as palavras falam sobre sexualidade e gênero?”, as palavras que a gente costuma dizer e não pensar muito. Vamos dividir vocês em dois grupos de 15 alunos/as.

*A turma é dividida em dois grandes grupos na sala. Formam-se duas filas, de frente para a lousa.*

PROFA. A: Já brincaram de stop? Cada grupo vai receber uma letra do alfabeto. A primeira pessoa da fila vai correr para a lousa e escrever a primeira palavra que aparecer na cabeça sobre sexualidade ou gênero. São só 12 letras. O primeiro grupo que ganhar vai estourar a bexiga.

ALUNA: Que legal!

PROF. A: O grupo pode ajudar também. Tem que ter a ver com a letra.

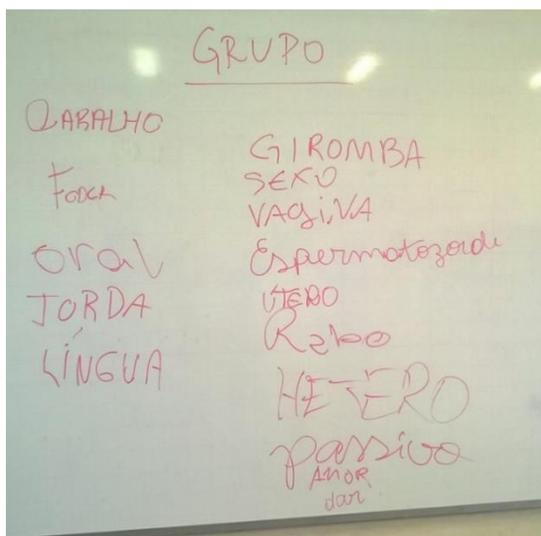
ALUNO: Pegar com “b” ou “c” é fácil.

*Algumas risadas. A turma se anima e há uma movimentação na sala.*

ALUNO: Sexo selvagem.

*A dinâmica acontece de forma bastante agitada e todos/as participaram bem. Houve muita risada o tempo todo.*

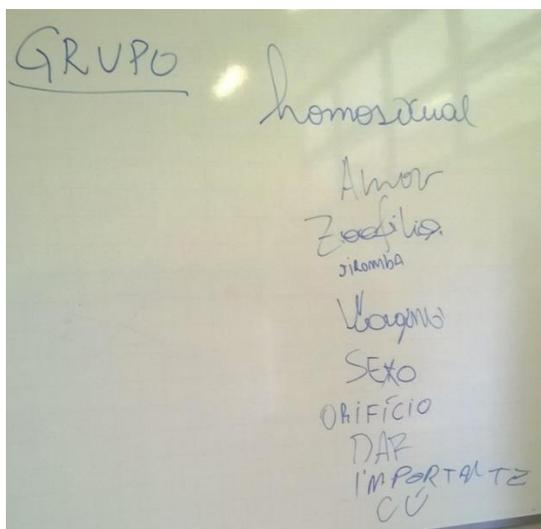
Figura 33 – Resultado do grupo vermelho



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Caralho; foder; oral; jorda; língua; giromba; sexo; vagina; espermatozoide; útero; rabo; hetero; passivo; amor; dar.

Figura 34 – Resultado do grupo azul



Fonte: Raphaela Secco Comisso (2016), fotografia de arquivo pessoal.

Legenda: Homossexual; amor; zoofilia; jiromba; vagina; sexo; orifício; dar; importante; cú.

*O grupo vermelho “ganhou” a dinâmica e um aluno estourou a bexiga.*

PROFA. A: Agora uma tarefa: cada um vai escolher uma palavra do outro grupo e dizer como ela tem a ver, e se ela tem conotação preconceituosa ou não.

PROF. A: Se ela é ofensiva... Vocês têm que pensar, pode ser no grupo. Vocês vão falar sobre essas palavras, por que elas apareceram aqui dessa maneira.

PROFA. A [*em referência ao grupo vermelho, para comentar sobre as palavras do outro grupo*]:

Qual vai ser a primeira palavra então?

ALUNO: Zoofilia. Sexo com animais. Só sei isso. É o nome certo pro negócio.

PROF. A: Outra palavra?

ALUNA: Importante. Importante usar camisinha.

ALUNA: O uso da camisinha.

ALUNA: E o sexo é importante.

*Muita risada.*

PROF. A: Outra palavra.

ALUNA: Orifício. Qualquer buraco.

PROF. A: E vocês sabem quantos tem?

ALUNOS E ALUNAS: Muitos!

PROF. A: Orelha e nariz só?

ALUNA: Não! Ânus.

ALUNO: E ele pode ser alargado também.

ALUNA: Jiromba. O que é?

ALUNA: É pênis grande.

ALUNO: Tem gente que escreve com j e com g.

PROFA. A: É uma gíria?

ALUNA: É tipo isso.

ALUNA: Vagina. Parte íntima da mulher.

ALUNA: Amor. Sexo romântico.

ALUNA: Ou fazer amor...

ALUNO: É o nome que os pais usam pra falar de fazer sexo.

ALUNA: É a palavra bonita que substitui sexo.

ALUNA: É que tem selvagem.

ALUNA: Dar. Quando a mulher libera.

PROF. A: Só a mulher libera?

ALUNAS E ALUNOS: Não!

*Muito burburinho.*

ALUNA: Homossexual. Gênero.

ALUNA: Gostar do mesmo gênero.

ALUNA. Cu. Orifício.

ALUNO: É gíria pra ânus.

ALUNO: Já disse que alargava...

PROF. A: Faltou sexo.

ALUNA: Sexo pode ser você falar que é homem ou mulher.

ALUNO: Mas pode ser duas pessoas transando.

PROF. A: Vão pensando que palavras têm conotação ofensiva, preconceituosa. Agora o outro grupo [*em referência ao grupo azul, para comentar sobre as palavras*].

ALUNO: Oral.

ALUNO: É o que estamos fazendo.

ALUNO: Você se relaciona com a boca.

PROF. A: Sexo oral? A referência é essa?

ALUNOS E ALUNAS: É!

ALUNO: Jorda. Poupa da bunda.

ALUNO: Tem a frase “Seu pau na jorda”. É um xingamento.

ALUNO: Rabo. É o ânus, sentido pejorativo de cu.

ALUNO [*do outro grupo*]: Mas cu é pejorativo?

ALUNA: Espermatozoide.

ALUNO: O que faz gerar uma criança.

ALUNO: É uma comida.

ALUNO: Célula reprodutiva masculina.

ALUNA: Passivo. É tipo...

*Menino interrompe a fala da menina.*

ALUNO: No casal de gay tem o passivo e o ativo. O passivo é o que dá.

ALUNO: Mas não é necessariamente isso...

ALUNO: Hétero. Homem e mulher que se relacionam com o sexo oposto.

ALUNO: Dar. É sexo.

ALUNO: Passivo de quem é ativo.

ALUNO: Foder. É sexo.

ALUNO “Vai se foder”.

ALUNO: É gíria de sexo.

ALUNO: Giromba já foi!

ALUNO: Pênis.

ALUNO. Caralho.

ALUNA: Pênis.

ALUNO: Pau!

ALUNO: Língua. Músculo usado pra comer.

ALUNO: Relacionado a sexo oral.

ALUNA: Beijo.

ALUNO: Sexo. Masculino e feminino.

ALUNO: Relação sexual.

ALUNA: Entre duas pessoas.

ALUNO: Mas suruba é sexo, não precisa ser só duas pessoas.

ALUNO: Vagina. Órgão genital feminino.

PROF. A: Faltou útero.

ALUNO: Onde o espermatozoide vai.

ALUNO: É músculo ou é órgão?

ALUNO: Órgão.

*Durante toda essa etapa houve muita risada e falatório entre os/as alunos/as.*

PROF. A: Vamos agora acalmar. A gente queria mexer com vocês e mexemos mesmo! Eu pedi para o grupo vermelho pensar sobre as palavras de conotação preconceituosa...

ALUNO: Homossexual.

ALUNA: Não é! Não é preconceito, é o que você é!

ALUNA: Só “dar”.

ALUNO: Depende do jeito que usa. Do jeito que você fala e como a pessoa recebe a palavra.

PROF. A: Giromba tá na dúvida...

PROFA. A [*em direção ao grupo azul*]: Vocês destacariam alguma dessas que vocês escreveram?

ALUNO: Cu. Tipo “seu cu”.

ALUNO: Parte da maneira como se diz a palavra. Tipo “Vai tomar no ânus” é diferente de “vai tomar no cu”.

PROFA. A: Homossexual vocês acham preconceituoso?

ALUNO: Se você é homossexual, você sofre preconceito. Não a palavra exatamente.

PROF. A: Das palavras do grupo vermelho, quais têm conotação preconceituosa?

ALUNO: Foder.

ALUNO: Jorda.

ALUNO: Rabo.

ALUNO: Dar.

ALUNO: Caralho.

ALUNO: Pode ser expressão de raiva. “Caralho!”

ALUNO: Se caralho é preconceituoso, giromba também.

ALUNA: Não.

ALUNO: Pinto é desse tamanho [*faz um gesto com as mãos*]. Giromba é desse [*amplia o mesmo gesto*].

ALUNO [*em direção ao menino anterior*]: Eita, seu bicha!

*O professor orienta para que os grupos voltem com as carteiras na posição padrão da sala.*

PROFA. A: Essas palavras... eu percebi que esse grupo ganhou porque foi direto para palavras às vezes ofensivas e preconceituosas, porque elas fazem parte do nosso imaginário. Talvez o grupo vermelho ganhou porque foi mais rápido de escrever essas palavras sem pensar no “politicamente correto”. Os dois grupos escreveram “dar”, isso precisa ser problematizado. Coloca a mulher num lugar um pouco preconceituoso, não acham?

ALUNA: É um pouco machista.

ALUNO: Nada a ver.

ALUNA: É que dar... aí é posse.

ALUNA: Você dá se você quer.

PROF. A: É interessante... dá ao homem a ideia de posse.

ALUNO: Vocês falam que é ofensivo, mas é comum, não tá errado.

PROFA. A: Eu falei que pra mim me soa preconceituoso.

PROF. A [*em direção à última menina que se pronunciou*]: Ela dá se ela quer, mas ela não pode ser coagida?

ALUNO: A mulher não pode comer o homem.

ALUNO: Talvez seja preconceituoso porque as pessoas naturalizaram e parece comum, mesmo que às vezes tenha conotação ruim.

ALUNO: Dar é comum pra mim.

ALUNA: Mas só pra mulher. Ou só se você for gay.

ALUNO: Homossexualismo. Às vezes traz conotação ofensiva.

*Prof. A explica que o mais adequado é falar “homossexualidade”, já que “homossexualismo” remete à ideia de doença.*

ALUNO: Seja gay, seja mulher, é porque a pessoa tem orifício. Aí tem sentido pejorativo. Acaba tendo porque, na sociedade, quando você dá você se submete, a outra pessoa vai te comer. “Vai dar o cu” sempre no sentido do submisso ao outro. “Ficou dando a noite inteira”

PROF. A: Temos que pensar que a ideia de submissão não é legal para o sexo.

ALUNA [*em referência a uma fala anterior de um menino*]: “A mulher não tem como comer o homem”, pra mim a mulher não é uma comida!

ALUNO [*o citado*]: Mas é a única forma! Ela não tem o pênis!

COLAB.: A gente tá falando que as palavras têm sentido. “Receber”, vamos pensar no oposto. A gente pensa nisso unilateralmente, a gente tem que pensar que essas palavras não são muito certas. O que rola é uma troca, certo?

PROF. A: Sexo é troca, não submissão.

ALUNO: Depende da situação que isso acontece. Quando o casal é casado não tem safadeza.

ALUNA: Depende do casal.

ALUNO [*o anterior*]: O sentido das palavras depende do contexto. Casal não usa essa linguagem, já outros usam isso de “sexo safado”.

ALUNO: A gente não precisa usar essas expressões. Um precisa do outro, tem que ser uma relação de igualdade. Não precisa dos termos “dar” e “comer”.

*O tempo da atividade vai se encerrando.*

PROF. A: Temos que terminar... Vamos pensar em respeito, troca, não submissão, ambos vão dar e receber prazer.

PROFA. A: E isso foi só uma das palavras... Pensando bem, agora no fim vamos ler um texto para vocês identificarem a nossa crítica. “Xingamento”, do Gregório Duvivier. Prestem atenção:

*Toda a turma presta muita atenção à leitura. Prof. A repete uma das frases ao final:*

PROF. A: “Nenhum dos xingamentos estéticos tem equivalente masculino”.

*A maioria das meninas parece concordar com tudo.*

PROFA. A: A gente termina com esse indicativo. Pensem bem nas palavras que vocês usam no dia a dia.

*A atividade é encerrada, uma das alunas se dirige à profa. A e pede uma cópia do texto.*

**ATIVIDADE 10 – DIA 4 DE MAIO DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. B, 2º ano do Ensino Médio, turma composta só por meninos. A parte de meninas estava, no mesmo momento, com os professores A e B em outra sala, fazendo outra atividade.*

PROFA. B: A ideia é continuar o Espaço Projeto. Na atividade anterior, eu fiquei com as meninas e hoje a gente inverteu, o prof. A tá com elas fazendo outra proposta. Então hoje a gente quer trabalhar as expectativas de vocês, de outros homens, de mulheres, da mídia, da sociedade em geral, em relação a homens e a mulheres.

*A profa. B elaborou uma apresentação em PowerPoint. Adiante, serão reproduzidos alguns slides.*

PROFA. B: O que as mulheres esperam dos homens?

ALUNO: Que beleza! Tô ansioso pra saber!

PROFA. B: Eu pesquisei na internet duas expressões: “Mulher nota mil” e “Homem nota mil” pra ver o que aparecia. O que vocês acham que apareceu?

ALUNO: Mulher maromba, peituda, bunduda. Homem mesmo modelo, gostoso, olho claro, cabelo arrumadinho, sorriso.

PROFA. B: Estética, estética.

ALUNOS [3]: Isso aí.

ALUNO: O que apareceu?

*Slide 32: imagem mostrando um mosaico com os resultados da pesquisa para “Homem nota mil” na internet – gráficos, notas de dinheiro, documentos.*

PROFA. B: Analisem o print da tela.

ALUNO: Pesquisas, tabelas...

PROFA. B: E por que vocês diriam que isso apareceu?

ALUNO: Deve ser, por exemplo, pesquisas de respostas, que fizeram gráficos...

PROFA. B: Não é, é o rapaz que conseguiu tirar 1000 pontos no ENEM.

ALUNO: Nossa...

PROFA. B: Em relação ao seu desempenho, conhecimento.

ALUNO: Intelecto.

PROFA. B: Já a mulher nota mil, é isso aqui que apareceu:

*Slide 33: imagem mostrando um mosaico com os resultados da pesquisa para “Mulher nota mil” na internet – cartaz e fotos do elenco do filme “Mulher nota 1000”, fotos da atriz.*

PROFA. B: Apareceu um filme antigo, cenas do filme, do trailer...

ALUNO: Tão produzindo uma mulher perfeita.

PROFA. B: Ninguém viu esse filme?

*Ninguém se pronunciou. É um filme antigo, de 1985, em que personagens homens decidem criar uma mulher considerada perfeita. A profa. B vai mostrando algumas fotos.*

ALUNO: Oh man! My God! É camarão! [em referência à personagem mulher do filme – bonita de corpo, mas não de rosto]

PROFA. B: Como ela é?

ALUNO: É linda, maravilhosa.

PROFA. B: O que é lindo, maravilhoso?

ALUNO: A barriguinha, a cinturinha. Nossa, meu Deus...

PROFA. B: E eles tiraram isso de onde?

ALUNO: Das revistas.

PROFA. B: De um imaginário midiático, né?

ALUNO: O que aconteceu depois no filme?

PROFA. B: Ah, muitas coisas... Esse imaginário tá na gente?

ALUNO: Sim, mas depende muito do cara. Pra sair só, sem compromisso, essa é nota mil, mas pra relacionamento... depende de outras coisas.

PROFA. B: E esse imaginário tá nas meninas?

ALUNO: Sim, maioria.

ALUNO: Acho que não.

PROFA. B: Nas expectativas de vocês, a mulher nota mil seria essa do filme?

ALUNO: Não.

ALUNO: Depende.

PROFA. B: Como seria? Pensem aí enquanto vou passar um vídeo. Esse cara fez um *stand-up* de comédia, vamos ver, é sobre como seria a mulher perfeita e o homem perfeito.

*A profa. B passa o vídeo “Como seria o homem e a mulher perfeita”, de Thiago Ventura. Os alunos dão muita risada durante toda a exibição. O comediante descreve como seria essa mulher na visão masculina. O conteúdo é bastante estereotipado, fala da mulher que gosta de fofoca, é consumista, tem seios grandes, corpo sarado etc. Em relação ao homem perfeito, sob a visão feminina, é aquele que gosta de carro, videogame, futebol etc.*

Fonte: VENTURA, T. Como seria o homem e a mulher perfeita. Canal Thiago Ventura, Youtube. 16 maio 2011. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=1fzktf\\_krEA](https://www.youtube.com/watch?v=1fzktf_krEA)>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ALUNO: Da hora, mano!

ALUNO: Da hora que ele traz a irmã dela junto pra você comer! [*em referência a um trecho em que a mulher perfeita “cederia” a irmã dela para o homem “comer”*]

PROFA. B: Quem é o homem perfeito e a mulher perfeita?

ALUNO: Que satisfaz as vontades do outro.

ALUNO: Não tem defeitos.

ALUNO: Que agrada.

ALUNO: Bonito.

ALUNO: No mundo perfeito, não teria defeito nenhum.

PROFA. B: As pessoas são objetificadas, né? Satisfaz as vontades, mas não tem vontades próprias. Tanto o homem quanto a mulher. Eu vou lá e uso o objeto, tipo o exemplo do cartão de crédito que ele fala. A que objetos a mulher é comparada?

ALUNO: Videogame.

ALUNO: Comida e bebida.

ALUNO: Partes do carro.

ALUNO: Kit gás. [*risos*]

PROFA. B: E o homem?

ALUNO: Cartão de crédito.

ALUNO: Não fala, faz o que a mulher quer.

ALUNO: Vira objeto.

ALUNO: Compra as coisas.

ALUNO: Não joga futebol.

PROFA. B: Porque, afinal de contas, todo homem deveria gostar... Vocês acham que esse imaginário de homem é facilmente veiculado na mídia? Deem exemplos.

ALUNO: Não.

PROFA. B: Revistas, jornais, cinema...

ALUNO: Não.

PROFA. B: E a mulher?

ALUNO: Todo comercial de cerveja.

ALUNO: De carro...

ALUNO: Lava-rápido.

PROFA. B: São associadas a coisas de comer e beber?

ALUNO: Sim!

ALUNO: A mulher é associada a tudo.

PROFA. B: O imaginário da mulher é mais forte, né?

ALUNO: Acho que não existe alguma assim no mundo.

PROFA. B: Quem cria essa ideia?

ALUNO: Mídia.

ALUNO: Sociedade.

ALUNO: As pessoas.

PROFA. B: Vamos olhar as próximas imagens, são de revistas masculinas. Quais seriam? Antes de mostrar, quais revistas vocês acham que seriam?

ALUNO: Playboy.

ALUNO: Carro, moto.

ALUNO: Esporte.

ALUNO: Games.

ALUNO: Moda.

ALUNO [*em direção ao anterior*]: Por que homem veria revista de moda, ô?

*Profa. B mostra alguns slides com capas de revista falsas, ironizando as capas de revistas femininas, com manchetes como “Dez dicas de sexo oral para segurar sua moça”, “Ela me traiu com o office boy”, “Qual a sunga para seu tipo de corpo?”, “Como as meninas da sua escola classificam o beijo ideal”, “Como conquistar a girl dos seus sonhos”, “Sunga foi dental entra com tudo nesse verão”, “Você é pra casar? Saiba o que está afastando as mulheres de você” etc.*

ALUNO: Mas o que isso tem a ver?

*Os alunos demoraram um pouco para entender que eram capas falsas, criadas para ironizar as capas de revistas femininas.*

PROFA. B: Vocês se reconheceram?

ALUNOS [*alguns*]: Não!

PROFA. B: Vamos ler as manchetes das capas.

*A profa. B lê todas as manchetes e os alunos dão bastante risada, achando tudo um absurdo.*

ALUNO: Esse é um idiota!

ALUNO: Revista de corno!

ALUNO: Nossa... [*mostrando desprezo*]

ALUNO: É só pra chamar a atenção delas.

PROFA. B: É pra homem ou não?

ALUNO: O Justin Bieber na capa e escrito em rosa! Não é pra homem!

ALUNO: Sunga fio dental? Nossa...

*Muita risada.*

PROFA. B: Muito bem, essas revistas trazem que imagem de homem?

ALUNO: Corno.

ALUNO: Fracassado.

ALUNO: Pinto pequeno.

*Muita risada.*

ALUNO: Que não sabe fazer sexo, se vestir...

ALUNO: Não sabe viver, mano.

PROFA. B: Essas revistas são fictícias, né. São versões criadas de revistas femininas.

ALUNO: Nem tinha percebido.

ALUNO: Tudo fictício?

PROFA. B: Isso. Agora vou mostrar revistas reais.

*Profa. B mostra agora slides de revistas masculinas reais, com fotos de homens sem camiseta e musculosos, e manchetes como “Sarado em 28 dias: o plano fácil para detonar 5kg a jato”, “Treino de surfista: construa um shape forte e ágil na boa”, “127 sacadas para ter o melhor visual do verão”, “Orango que combate o estresse”, “Sedução: ela vai se derreter pelo seu jeito”, “Você manda bem? Teste sua pegada e vá à luta”, “Treino e menu fáceis para trincar a jato”, “Guia de estilo: 124 ideias para criar o look imbatível”, “Ensopado, já! 5 pratos simples que dão muque e saúde”, “9 jeitos de vender seu peixe pro chefe”, “Detone 4 kg em um mês”, “Turbine seu look” etc. (três capas da revista Men’s Health).*

ALUNO: Eu conheço! É pra você ser musculoso, de exercícios...

ALUNO: Sexo oral, sedução.

PROFA. B: O que as revistas dizem de um homem bacana?

ALUNO: Esse aí, ó!

ALUNO: Esse é muito lindo, gato, casava com ele! [*tirando sarro*]

PROFA. B: As mulheres querem esses homens?

ALUNO: Mais desejam do que esperam.

PROFA. B: Esses homens existem?

ALUNO: Pior que existem...

ALUNO: Mas mexem muito nas fotos também.

PROFA. B: Vamos ler as manchetes.

*A profa. B lê as manchetes, que dizem respeito a corpo sarado, músculo, estilo, sexo oral, sedução, visual, trabalho, entre outros assuntos.*

ALUNO: Tem mulheres pequenininhas em todas as capas, ó.

PROFA. B: Que homem é esse?

ALUNO: É o que toda mulher espera.

ALUNO: E sabe... [*faz gestos de sexo, como se esse homem fosse o desejado pelas mulheres*]

PROFA. B: Vocês acham mesmo?

ALUNO: Depende.

ALUNO: Tem que ser carinhoso, que olhe nos olhos...

ALUNO: Tem umas que gostam de apanhar mesmo! [*faz gestos de tapas*]

ALUNO: Mulher não é tudo igual.

ALUNO: Tem mulheres que gostam de músicos, e eles não necessariamente são assim.

ALUNO: Gostam pelo que eles fazem.

*Nesse momento, dois alunos se agridem fisicamente, mas segundo eles era “de brincadeira”. Um chama o outro de “seu lixo”. Não consegui identificar o motivo.*

PROFA. B: Os homens todos desejam as mulheres da Playboy?

ALUNO: Sim! Todos!

ALUNO: Tem umas mulheres que querem só esses caras pra... [*faz gestos de sexo*] com você, com o vizinho, com todo mundo.

PROFA. B [*em direção ao aluno anterior*]: Isso já aconteceu com você?

ALUNO [*o citado*]: Já aconteceu de eu estar com a mina, terminar, pra uns dias depois ela tá com outro. “Que amigo!” Aí eu fiquei bolado, imagina se ela me traiu?!

PROFA. B: As revistas trazem fotos das pessoas, mas como se elas todas fossem iguais, né?

ALUNO: Talvez possa ter desejo do homem bonitão, mas elas às vezes querem caráter.

ALUNO: Você não pode ser um cara que só vai pra academia e não sabe fazer mais nada.

ALUNO: Eu quero isso, não é só, e outras coisas, não posso perder o que eu sou. Mas eu acho bonito corpo sarado.

*A profa. B mostra dados de uma pesquisa publicada numa revista Veja de 2003 (fonte não localizada), em quadro intitulado “Homem que é homem...”, que mostra a preocupação do brasileiro com a aparência. Ela incita a discussão antes de mostrar os resultados:*

PROFA. B: O que vocês acham que saiu?

ALUNO: Pega todas!

ALUNO: Se preocupa com a aparência.

ALUNO: Não falha na hora H, não brocha.

ALUNO: Joga bola.

ALUNO: Tem pênis!

PROFA. B: Pra gente pensar que às vezes a gente repete coisas que a gente não sabe de onde vem, né. Vamos ver os resultados dessa pesquisa.

*A profa. B mostra o slide com os seguintes resultados:*

- 82% acham importante ter a pele bem cuidada
- 80% gastam mais de cinco minutos diários com a aparência
- 78% acham importante ter o corpo esbelto
- 72% se pesam regularmente
- 68% acham certo fazer cirurgia plástica somente por estética
- 25% já fizeram dieta
- 5% já fizeram cirurgia plástica

ALUNO: Vai se ferrar esses caras!

PROFA. B: Vocês se sentem representados?

ALUNO: A primeira resposta sim, totalmente. A pele bonita...

PROFA. B: A cara de vocês me diz que vocês estranharam...

ALUNO: Não me representa nada!

ALUNO: Fazer plástica? Pra quê? Tem que ser natural... academia, parça.

ALUNO: Tá errado isso aí, mano.

PROFA. B: Esse assunto de cirurgia aqui é de homem?

ALUNO: É tanto de homem quanto de mulher, senão é preconceituoso! “Aí o homem é viado”.

ALUNO: Eu, muitas vezes, me importo. Vejo minha pele, que bosta... é que não adianta comigo.

Uma hora você para por desistência.

ALUNO: Mas todo mundo se preocupa, vai...

ALUNO: Com a pele tudo bem, mas cirurgia??

ALUNO: Mas quem acha normal, qual o problema? O corpo é meu, eu posso fazer!

ALUNO: A polêmica é a cirurgia plástica.

ALUNO: O corpo é dele, é direito dele!

PROFA. B: Então esse assunto é de homens também?

ALUNO: Raramente.

PROFA. B: E das mulheres?

ALUNO: O tempo inteiro!

ALUNO: Eu falo o tempo inteiro.

ALUNO: Porque você é uma bi...!

PROFA. B: Você quase falou “bicha”.

ALUNO: Porque ele falou que quer ter uma bundinha bonita...

ALUNO: Que que tem, parceiro? Se eles tão pagando com o dinheiro deles, chegando no resultado que eles querem...

*A profa. B encaminha a discussão para o final, mas, por falta de tempo, a proposta ficou inacabada.*

PROFA. B: Agora vamos fazer o exercício de criar uma chamada de capa de revista que represente, primeiro, a expectativa das mulheres em relação aos homens e, depois, a expectativa de vocês em relação a vocês mesmos.

*Os alunos começaram a criar oralmente mesmo.*

PROFA. B: O que vocês gostariam de ver numa revista em relação a vocês mesmos?

ALUNO: O que as mulheres gostam em nós.

ALUNO: Como conquistar QUALQUER mulher.

ALUNO: Como não falhar na hora do pá!

PROFA. B: Gente, existe uma expectativa única de ser homem ou mulher? Não, né... Cuidado com as coisas que a gente reproduz...

*O encerramento da atividade ficou comprometido pela falta de tempo.*

## **ATIVIDADE 11 – DIA 21 DE SETEMBRO DE 2016, PROJETO SEXUALIDADE E GÊNERO**

*Profa. B, 8º ano do Ensino Fundamental, turma com cerca de 30 estudantes, bem dividida entre meninas e meninos, 12h. A proposta é a exibição do documentário “Bichas” (2016), de Marlon Parente, 2016.*

Fonte: PARENTE, M. *Bichas*. Youtube. 20 fev. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0cik7j-0cVU>. Acesso em: 2 jun. 2018.

PROFA. B: Vamos ver o filme, o nome é “Bichas”.

ALUNO: Bichas??

ALUNO: Bichas, de [nome de um aluno]! [em referência a um colega ao lado]

*A turma dá bastante risada, um aluno põe a mão no rosto de nojo. Durante a exibição, boa parte da turma prestou atenção. Um grupo de quatro alunos conversou o tempo todo. Seis alunos/as dormiram e três alunos ficaram colocando o casaco no rosto durante o filme todo, recusando-se a assistir. Em vários momentos, houve risada e deboche.*

*O filme é um documentário que traz o relato de alguns meninos jovens e gays, sobretudo histórias de autoaceitação, aceitação da família e também episódios de preconceito. Em geral, o seu*

*conteúdo tem uma abordagem otimista sobre sexualidade e gênero, convidando os/as telespectadores/as a respeitarem as diversas possibilidades de experiência. Os entrevistados falam bastante também sobre a apropriação de xingamentos, como o próprio título do filme “bichas”.*

*Ao final da exibição, a profa. B orienta a turma a se sentar em roda para conversa.*

ALUNO: Ah, ser bicha é legal, então... [*é irônico, faz sinal de não com a mão*]

PROFA. B: Primeiro, vou passar um pedaço de papel, quem quiser falar qualquer comentário sobre o filme fica com o papel e fala. Cada um de vocês tem o direito de fazer um comentário, seja qual for. Quem não quiser falar, não precisa.

*O papel passou por 8 estudantes, ninguém quis falar. Chegou em uma aluna que quis e, a partir de então, a conversa se iniciou.*

ALUNA: O documentário foi bom, pras pessoas não fazerem bullying.

ALUNA: Achei ótimo, eu já conheci gays que ficaram chateados com bullying, mas esses daí não muito.

ALUNA: Não tenho problema com a pessoa gay, mas acho nojento.

ALUNO: Se quer ser gay, não tem problema, mas não fica mexendo comigo.

ALUNO: Pra mim normal, todo lugar vai ter um gay, um homofóbico, um trans... você só vai ver.

ALUNA: Achei legal, apoio super, não tenho nenhum problema.

ALUNA: Sou contra, mas gostei dos depoimentos. Acho nojento também.

ALUNA: Sou contra, não apoio, mas respeito.

ALUNA: Apoio, não sou contra, é legal você ser quem você é.

ALUNA: Achei legal, tem partes engraçadas.

PROFA. B: Por que vocês acham que o título do documentário é “bichas” e não “homossexuais”?

ALUNO: Porque bichas é mais comum.

ALUNA: Porque eles não ligam de ser chamados de bichas.

ALUNO: Porque é a forma como eles acharam pra enfrentar.

ALUNA: Porque eles se vestem como querem, se tratam... sem ser comportadinhos.

ALUNA: Bicha é pejorativo, mas o objetivo do documentário não é esse.

ALUNA: Tentar ressignificar a palavra, ao ponto que bicha e outros termos não sejam ofensa. Pras pessoas deixarem de pensar que é errado.

PROFA. B: O objetivo é pegar uma palavra que seria um xingamento e ressignificar. Mas esse não é o único termo, né? Vamos fazer um exercício: cada um vai receber um papel e escrever uma situação em que você ofendeu alguém, que xingamento você usou pra ofender, e do outro lado do papel uma ofensa que você recebeu. Não precisa falar quando ou quem, nem seu nome.

*Uma aluna conversava com outra, em paralelo:*

ALUNA: Mas *precisa* ser necessariamente lésbica? Qualquer pessoa comum, normal? [*referia-se a uma suposta obrigação social de aceitar e ter que ser lésbica*]

PROFA. B: Não precisa explicar, pode ser só a palavra, é individual. E vamos retomar isso em alguma das minhas aulas, não no Espaço Projeto.

*Devido ao tempo, a atividade se encerrou após a turma fazer esse exercício. Conforme a profa. B, isso será retomado adiante em uma de suas aulas, para outra reflexão coletiva. Os resultados foram os seguintes (a escrita dos/as estudantes foi mantida):*

Ja me ofenderam, me chamando de chupeta de baleia e Hitler, pois eu era muito gordinha e tinha um bigode.

Eu já xinguei todo mundo de cuzão, filho da puta.

Filho da p\*\*\*\*.

Insuportável.

Esquisita.

Putá.

Gordinha.

Esquisita.

Gorda.

Eu vi um cara na rua chamando o outro de viado porque ele fez uma coisa errada.

Ofendi – viado.

Fui ofendido – gay.

Fui ofendido – viado.

Ofendi – gay.

Gay, bixa, viado.

Me xingaram – filha da pu\*\*.

Vaca, cuzona.

Ofendi – gay.

Xinguei – gay.

Filho da p\*\*\*.

Já xinguei de corno, filho da puta, vadia.

Já ofendi uma pessoa de idiota por se cortar.

Nunca fui zuada porque ameaço quem tenta.

Sim, viado.

Sim, viado, baitola, viadão.

Já me ofenderam me chamando de gorda, burra, lerda, monga, bolinho grande.

Uma vez ja ofendi um menino de bichinha, quase sempre falava isso.

Ja fui ofendida pelo meu cabelo. “Leão”.

Eu perguntei sem intenções de ofender se meu amigo era gay mas ele se ofendeu.

Eu já fui ofendida por jogar futebol e para a pessoa menina não pode jogar futebol.

Sim, viado.

Nunca fui xingado por ser algo, mas já fui xingado de viadinho.

Já fui xingado de bicha e baitola.

Viadão, boiola, homossexual, bicha, bichinha.

Ja fui xingado de viado e baitola.

Sim, viado, boiola, baitola, bixa, palmito.

Viado, arrombado, filho da puta.

Viado, trouxa, arrombado, filho da puta.

Ja me chamaram de miss bumbum.

A não me lembro de xinga ninguem.

Quando me chamaram de “palito”, por ser muito magro.

Quando eu xinguei meu irmão de bicha, mesmo ele não sendo.

Já fui chamada de gorda, mico-leão-dourado, mc gordinha, burra, lerda, monga, esquisita, estranha.

Gorda, seca.

Filha da puta, vadia, puta, cachorra, cadela, égua.

Filho da puta.

Filha da puta, retardada.

Vadia, vaca.

Então, tinha uma conhecida que era lésbica e sem querer eu disse que não apoiava nada disso, que eu achava nojento e etc. e xinguei as lésbicas de “sem noção” sem saber que eram lésbicas sem saber que ela era lésbica.

Fui chamada(o): vara de cutucar estrela, gigante, girafa, pau, pezão, entre outras.

Bicha, gay/gayzão, gorda, feia, paredão, vara, dente feio, negão/neguinha, esquisita, louca, retardada, anão, “smurf”, gigante, entre muitas outras.

*Na saída da sala de aula, duas alunas – que discordaram durante a atividade – conversaram rapidamente. Uma delas, que disse respeitar e apoiar, falou para a outra, que disse não apoiar e ter nojo:*

ALUNA: Tem pessoas que se sentem ofendidas, você precisa saber disso antes de falar qualquer coisa.

*O tom da conversa foi tranquilo, de negociação. A atividade foi encerrada.*

## APÊNDICE B – Levantamento acadêmico

A primeira etapa do levantamento, feita em 2016, contempla cinco buscas específicas com combinações diferentes de palavras-chave na base Scielo<sup>32</sup>. Na busca 1 (191 resultados para “gênero” e “educação”), com base na leitura dos títulos e resumos, interessamo-nos inicialmente por 72 produções, cujas temáticas se referiam a: questões de gênero e/ou sexualidade na educação, formação de professores/as e prática docente, currículo e materiais didáticos e paradidáticos, disciplinas escolares, e revisões periódicas de produções acadêmicas e políticas públicas. Na busca 2 desta primeira etapa (112 resultados para “sexualidade” e “educação”), interessamo-nos inicialmente por 53 produções, cujas temáticas se referiam às mesmas mencionadas anteriormente. Além disso, foram verificados outros 25 estudos referentes a questões gerais de saúde (biologia, anatomia, fisiologia, gravidez, reprodução, prevenção, DSTs e HIV/Aids). Na busca 3 (34 resultados para “sexualidade”, “gênero” e “escola”), interessamo-nos por 30 produções, cujas temáticas se referiam a quase todas aquelas mencionadas anteriormente; desta vez, não foram localizados trabalhos sobre currículo e materiais didáticos e paradidáticos, e revisões periódicas de produções acadêmicas e políticas públicas. Na busca 4 (8 resultados para “discurso”, “sexualidade” e “Foucault”), interessamo-nos por uma produção, a qual já foi comentada anteriormente: “O dito e o não dito na educação sexual – Uma produção discursiva”, de Melo et al. Na busca 5 (3 resultados para “sexualidade”, “gênero”, “escola” e “Foucault”), encontramos três produções que já haviam aparecido nas buscas anteriores, todas referentes a questões de gênero e/ou sexualidade na educação.

A segunda etapa do levantamento foi realizada em janeiro e fevereiro de 2018 na mesma base Scielo. Temos aqui uma busca mais específica, utilizando os termos “sexualidade” *and* “gênero” *and* “escola” em todos os índices, que totalizou 66 resultados.

Após a leitura de todos os artigos, foi possível selecionar seis que apresentam maiores contribuições para esta pesquisa – outros quatro foram também encontrados no levantamento anterior. O restante dos artigos (56) refere-se a outras questões, as quais não foram consideradas por fugirem relativamente dos interesses desta pesquisa.

---

<sup>32</sup> Foram feitas também outras duas buscas, utilizando as seguintes palavras-chave: “planos de educação, discurso, Foucault” e “planos de educação, sexualidade, gênero”. Todavia, nenhum resultado foi obtido.

### APÊNDICE C – Trechos do Edital PNLD 2019

A seguir, serão transcritos fragmentos do Edital 2019 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, de acordo com os termos em destaque.

Para “orientação sexual e gênero”:

Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que: a. Veicular estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de *gênero*, de *orientação sexual*, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos [...] (BRASIL, 2017, p. 29, grifo nosso).

Para “gênero, homo e transfobia”: “Será excluída do PNLD 2019 a obra didática que: [...] e. Abordar a temática de *gênero* segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz respeito à *homo e transfobia* [...] (Ibidem, p. 30, grifo nosso).

Para “sexualidade”:

As obras didáticas devem assegurar a abordagem de temáticas contemporâneas que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas destacam-se: [...] educação em direitos humanos [...], bem como saúde, *sexualidade*, vida familiar e social [...] (Ibidem, p. 32, grifo nosso).

Para “gênero”: “Além dos critérios acima, os materiais didáticos deverão: [...] Representar a pluralidade social e cultural do Brasil, por meio de textos e ilustrações isentos de preconceitos e estereótipos em relação a *gênero*, idade, religião, outras regiões do país e nações do mundo [...] (Ibidem, p. 33, grifo nosso).

## ANEXO A – Temas levantados do 8º ano EF e 3º ano EM

Figura 35 – Projeto Sexualidade e Gênero 2015 – 8º ano EF

<b>8º ano:</b>	<b>2015</b>
<b>Total de questionários respondidos: 61</b>	
<b>Acha importante OS? Não – 2</b>	<b>Indiferente – 1</b>
Os demais responderam positivamente.	
<b>Temas:</b>	
- Camisinha	14
- melhor posição	8
- DST's	5
- gravidez	4
- drogas	4
- mudanças do corpo na adolescência	3
- conversas com os pais	2
- relacionamentos na escola	2
- 21 (remédio)	1
- bullying	1
- organização	1
- importância do sexo na vida	1
- tamanho do pênis faz diferença?	1
- racismo	1
- respeito	1
- "tesão"	1
- primeiros socorros	1
- doenças (não necessariamente sexualmente transmissíveis)	1
- profissão	1
- masturbação	1
- aborto	1
- higiene	1

*DIÁLOGO SOBRE SEXUALIDADE*

Fonte: Reprodução de documento que compõe acervo do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP (2015).

Figura 36 – Projeto Sexualidade e Gênero 2016 – 3º ano EM

<b>Projeto Sexualidade e Gênero</b>	<b>2016</b>
3º Ano Ensino Médio – Temas levantados	
<b>Qualquer tema = 7</b>	
<b>DST = 11</b>	
<b>Igualdade de Gênero – Feminismo / machismo = 7</b>	
<i>(Questão que apareceu: Roupa define caráter?)</i>	
<b>Gravidez na adolescência = 5</b>	
<i>(Questão que apareceu: é possível a gravidez sem ejaculação interna?)</i>	
<b>Pílula do dia seguinte (Contracepção de Emergência) = 5</b>	
<b>Aborto (legalização) = 5</b>	
<b>Prevenção – uso da camisinha = 4</b>	
<b>Gênero:</b> [Transgênero; homossexualidade (inclusive em civilizações antigas); drag queen; gênero e política; preconceito de gênero; troca de sexo] = 8	
<b>Prazer feminino = 1</b>	
<i>(Questão que apareceu: Por que a mulher sente mais prazer no clitóris?)</i>	
<b>"Destabuzação" do sexo = 1</b>	
<b>Sexualidade no dia a dia – novelas, séries, filmes... = 1</b>	
<b>Menopausa e andropausa = 3</b>	
<b>Relações sexuais – dúvidas</b>	
<i>Sexo muito cedo altera o corpo? = 1</i>	
<i>O que é kama Sutra? = 1</i>	
<i>Como é a vida depois do filho? = 1</i>	
<i>O que acontece com quem não tem relações sexuais? = 1</i>	
<i>O que é Sexo seguro = 3</i>	
<b>Drogas X relações sexuais = 3</b>	
<i>(Questão que apareceu: Álcool brocha?)</i>	
<b>Câncer de mama / Ciclo menstrual = 1</b>	<b>ATIVIDADE SÓ COM AS MENINAS</b>

Fonte: Reprodução de documento que compõe acervo do Projeto Sexualidade e Gênero da Escola de Aplicação da FEUSP (2016).

**ANEXO B – Termo de consentimento livre e esclarecido**

Eu, prof./a. \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, autorizo a mestranda Raphaela Secco Comisso, do Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, a participar das atividades que ministro na Escola de Aplicação da FEUSP, dentro do Projeto Sexualidade e Gênero, a fim de coletar os discursos que circulam neste espaço para que possa realizar sua pesquisa.

Estou ciente de que o meu sigilo será mantido (quaisquer informações pessoais como nome, idade, documento e características físicas não serão indicadas na dissertação), embora as falas todas sejam registradas e indicadas com “PROFA. A”, “PROF. A” etc. para fins de organização e sistematização das análises a serem desenvolvidas.

Também autorizo a coleta e utilização de registros de observação participante ou de outros materiais utilizados em sala como dados para fins exclusivamente acadêmicos, para a elaboração de produtos de pesquisa visando à publicação de artigos ou apresentações em congressos, além da elaboração da dissertação de mestrado.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_

---