



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS E
DA MATEMÁTICA

ANDRÉIA MOREIRA DA SILVA

EM DIREÇÃO A UMA CIÊNCIA FEMINISTA



SANTO ANDRÉ - SP

2018

ANDRÉIA MOREIRA DA SILVA

EM DIREÇÃO A UMA CIÊNCIA FEMINISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do ABC como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino, História das Ciências e da Matemática. Linha de pesquisa: História das Ciências e Matemática e interfaces com a Educação - HC
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich.

SANTO ANDRÉ - SP

2018

Este exemplar foi revisado e alterado em relação à versão original, de acordo com as observações levantadas pela banca no dia da defesa, sob responsabilidade única do autor e com a anuência de seu orientador.

Santo André, 18 de Janeiro de 2019.

Assinatura do autor:

Andréia Moreira da Silva

Assinatura do orientador:

[Assinatura]



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Fundação Universidade Federal do ABC
Programa de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e da Matemática

Avenida dos Estados, 5001 – Bairro Santa Terezinha – Santo André – SP
CEP 09210-580 · Fone: (11) 4996-0017
posensino@ufabc.edu.br

FOLHA DE ASSINATURAS

Assinaturas dos membros da Banca Examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Andréia Moreira da Silva, realizada em 13 de novembro de 2018:



Prof.(a) Dr.(a) **Ana Maria Dietrich** (Universidade Federal do ABC) – Presidente



Prof.(a) Dr.(a) **Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti** (Universidade Católica do Salvador) – Membro Titular



Prof.(a) Dr.(a) **Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda** (Universidade Federal do ABC) – Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) **Mirian Pacheco Silva Albrecht** (Universidade Federal do ABC) – Membro Suplente



Prof.(a) Dr.(a) **Irene Franciscato** () – Membro Suplente

ANDRÉIA MOREIRA DA SILVA

EM DIREÇÃO A UMA CIÊNCIA FEMINISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do ABC como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Ensino, História das Ciências e da Matemática. Linha de pesquisa: História das Ciências e Matemática e interfaces com a Educação - HC

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich (Orientadora)

Universidade Federal do ABC (UFABC)

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

Prof.^a Dr.^a Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda

Universidade Federal do ABC (UFABC)

SANTO ANDRÉ - SP

2018

Dedico à Helena, minha pequena, que seu sexo não seja um limite, mas fonte de inúmeras possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu parceiro Rossi, por todo amor e incentivo. À minha mãe, por sempre ter insistido para que eu me dedicasse aos estudos e fosse uma mulher independente. Hoje sei o valor disso, obrigada mãe! Agradeço à Karla Rampim Xavier, pela parceria de tantos anos, pela amizade e trocas desde a faculdade, pelos livros, os discos, as viagens e tudo mais. Agradeço enormemente à Ana Maria Dietrich, pelo carinho, pelas palavras e orientações assertivas. Agradeço imensamente à banca, por ter direcionado minha pesquisa para um caminho que eu queria seguir, mas não conseguia enxergar uma estrada. Gratidão à Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti, Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda, Mirian Pacheco Silva Albrecht e Irene Franciscato. Agradeço a todas e todos que me ajudaram direta ou indiretamente nesta pesquisa.

RESUMO

Esse trabalho visa elaborar e discutir enunciados de uma ciência feminista como alternativa a ciência hegemônica patriarcal e masculina. Com base em estudos feministas interdisciplinares, em especial os produzidos na área da Psicanálise que é nosso lugar de fala, buscamos analisar a historicidade dos movimentos sociais dos feminismos e do pensamento de autora/es sobre a sexualidade. Tendo como base a história da ciência e sua interface com Educação, aventamos, uma possível ciência feminista como forma de resistência aos saberes constituídos pela sociedade patriarcal, evidenciando as desigualdades de gênero e quebrando a interdição histórica do discurso das mulheres. Em nossa pesquisa empírica trazemos a análise dos cadernos de campo produzidos no bojo de minha atividade profissional enquanto psicóloga e psicanalista do programa “Se Liga na Parada”, que era composto por oficinas de sexualidade e gênero com adolescentes da cidade de Santo André (SP), entre os anos de 2013 a 2017. Analisaremos como as narrativas desses adolescentes reproduziam discursos dos saberes hegemônicos se distanciando das conquistas dos movimentos feministas.

Palavras-chave: Sexualidade. Ciência Feminista. História da Ciência. Michel Foucault. Ensino não formal.

ABSTRACT

This work aims to elaborate and discuss statements of a feminist science as an alternative to patriarchal and masculine hegemonic science. Based on interdisciplinary feminist studies, in particular those produced in Psychoanalysis field that is our place of speech, we aim to analyze the historicity of feminisms social movements and author(s) thought on sexuality. Based on history of science and its interface with education, we propose a possible feminist science as a form of resistance to the knowledge constituted by patriarchal society, emphasizing gender inequalities and breaking the historical prohibition of women's discourse. In our empirical research, we present the analysis of the field notebooks produced as part of my professional activity as a psychologist and psychoanalyst in the "Se Liga na Parada" program, which was composed by sexuality and gender workshops with adolescents from Santo André City (SP), between 2013 and 2017. We will analyze how these adolescent's narratives reproduced discourses of hegemonic knowledges distancing themselves from the achievements of the feminist movements.

Keywords: Sexuality. Feminist Science. History of Science. Michel Foucault. Non-formal teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PERCURSO DA PESQUISA.....	13
3 O PROGRAMA SE LIGA NA PARADA.....	17
3.1 Breve síntese sobre a psicanálise.....	17
3.2 História das ciências: repensando as oficinas de sexualidade como possibilidade do Ensino não-formal de Psicologia.....	25
3.3 Conceitos teóricos que fundamentaram as oficinas de sexualidade e gênero.....	27
3.4 Metodologia das oficinas de sexualidade e gênero.....	32
4 DIÁRIO DE CAMPO.....	39
4.1 Análise das oficinas.....	49
5 AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS NO BRASIL.....	53
6 HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS APLICADA AO ENSINO DA SEXUALIDADE.....	65
6.1 Pensando enunciados de uma ciência feminista.....	89
6.2 Proposição.....	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
7.1 As contribuições da psicanálise.....	96
7.2 As oficinas de sexualidades e gênero.....	96
7.3 A historicidade do feminismo.....	97
7.4 História das ciências aplicada ao ensino da sexualidade	97
7.5 Conclusão geral	98
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Pensar na possibilidade de uma ciência feminista é também pensar sobre a historicidade da(s) mulher(es), é ponderar a mulher como sujeito e refletir sobre sua forma de se relacionar com o universo e com os Outros de forma dinâmica. É fomentar a construção de saberes que consideram as características das várias formas de ser mulher, bem como as diferenças do advir mulher, de acordo com a sua localização social, considerando raça/etnia e classe. Como romper com esse constructo social da criação do gênero feminino que mantém a mulher como subalterna? A proposta deste trabalho, é caminhar em direção à construção de uma ciência feminista com a finalidade de repensar e de (re)construir a história das mulheres, a própria feminilidade, tornando-a uma história mais plural, rompendo as desigualdades.

Dentro da premissa de que a ciência pode romper constructos sociais e promover acesso às conquistas feministas para a toda população, tentaremos ponderar que, através da história da ciência, podemos entender, questões inerentes à vida – como a sexualidade e a construção de papéis sociais como o do homem e da mulher. Por meio do conhecimento de suas peculiaridades sociais, econômicas, ambientais, culturais e o respeito à diversidade, podemos entender os impasses em direção à equidade de gênero e ir além.

Dentro desse panorama, pretende-se escutar as demandas das/dos adolescentes do Programa Se Liga na Parada realizado em Santo André (SP), entre 2013 e 2017, programa composto de oficinas de sexualidade e que atuei enquanto psicóloga. Observar nas narrativas o quanto esses sujeitos já na fase da adolescência ocupavam lugares muito marcados pelo gênero, que se instaurava dentro de uma sociedade de modelo ainda patriarcal, onde elas/eles evidenciavam que não estavam se apropriando das conquistas dos movimentos feministas, da emancipação da mulher. Assim, buscamos entender como essas adolescentes ainda estavam fortemente atreladas a um discurso de exclusão e desigualdade.

Procurei me aprofundar na luta histórica das mulheres pela emancipação e igualdade de direitos e entender o porquê dessas conquistas não chegarem a todas as mulheres e nem serem devidamente repercutidas dentro do discurso científico. Compreendendo que as pesquisas com a temática do feminismo são uma forma de manter as conquistas, uma vez que essas não são estáveis e dependem da resistência e pressão dos movimentos feministas para se manterem, entendi então o quanto são necessárias pesquisas nessa área que abrange as questões feministas e de equidade de direitos civis para as mulheres. Pensar as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo ao qual se localizavam socialmente essas/esses adolescentes, ajudou-nos a conjecturar saídas. Dentro desse processo,

conseguimos enxergar que um determinado grupo social privilegiado produz hierarquias de saberes, e que as/os adolescentes eram impactadas diretamente por esse grupo social. Entendi então que o diálogo com elas/eles era possível e necessário, porém elas/eles ocupavam lugares distintos do qual a ciência é construídas, e que os saberes de ambos poderiam construir novos significantes.

O capítulo 2 “Percurso de pesquisa” traz a história dessa pesquisa compreendendo assim meu lugar de fala enquanto psicóloga, mulher feminista e mãe.

O capítulo 3 “O programa Se Liga na Parada” apresenta, os alcances teóricos da Psicanálise e conceitos de sexualidade e gênero, que influenciaram na escuta das/dos adolescentes e a historicidade das oficinas dentro do programa “Se Liga Na Parada”. Descrevemos como foi o percurso no serviço público, as demandas de conhecimento e o desejo de saber que provocou a escolha do tema de pesquisa.

O capítulo 4 “Diário de campo”, traz a análise dos cadernos de campo sobre oficinas de sexualidade e gênero do Se Liga na Parada.

O capítulo 5, “As conquistas dos movimentos feministas no Brasil”, trazemos o conceito de feminismo e a história das conquistas dos movimentos feministas no Brasil.

O capítulo 6, “História das ciências aplicada ao ensino da sexualidade”, se divide em duas partes. Na primeira apresentamos a discussão teórica que fundamenta e norteia a pesquisa, consentindo as discussões sobre a sexualidade e suas relações de saber e poder que envolvem toda a organização social a partir das divisões sexuais do trabalho entre o público e o privado, para compreender a parte social das dominações simbólicas, trazemos também uma importante reflexão sobre a ética do lugar de onde falamos, para pensarmos hierarquias, desigualdades, pobreza, racismo e sexismo. Acreditamos importante destacar aqui que não utilizaremos filósofos e sociólogos homens em nosso aporte teórico para validar saberes sobre as mulheres, mas para auxiliar a construção de possibilidades teóricas que tenham significados para a vida. Na segunda parte, conjecturamos sobre o ensino da ciência feminista na educação não-formal, por meio das oficinas de sexualidade e gênero, refletindo sobre sua possibilidade como alternativa.

À guisa de introdução, discorreremos em algumas linhas as ponderações metodológicas. Trata-se de uma pesquisa teórica com enfoque em História da Ciência aplicada ao ensino, que apresenta abordagem teórica e também considerações empíricas. Buscando uma abordagem não-conceitual; externalista, que busca fazer reivindicações sobre as condições desiguais que a ciência estruturou para a construção de conhecimentos científicos acerca da mulher. Refuta a ideia que a ciência validou durante muitos séculos

sobre o papel natural da mulher na sociedade, papel esse que a destinava ao ambiente privado e à maternidade, excluindo as mulheres das esferas públicas e das decisões políticas, e que ainda hoje reflete sobre a condição de subalterna da mulher. Conforme Martins (2005) observa, “em geral esses fatores (políticos, religiosos, sociais, luta pela autoridade, propaganda), que são chamados não-conceituais (ou extra científicos), não transparecem nos textos científicos” (p. 307). Para detectá-los é necessário ao historiador da ciência ir além de teorias e fórmulas científicas, observando o que está além disso como fatores sociais, econômicos e culturais de uma sociedade e o que tais fatores externos influenciam na elaboração de tal teoria.

Lidamos com fatores como as influências sociais, políticas, econômicas, luta de classes, desigualdade de gênero, fatores que marcaram os movimentos feministas e consentiram uma história menos desigual para as mulheres para entender a história da sexualidade e do feminismo no Brasil.

Buscamos fazer nesta pesquisa um diálogo entre o enfoque teórico e nossas experiências empíricas, para analisar as questões relevantes das desigualdades de gênero sofridas pelas mulheres. Verificaremos os aspectos não revelados e subjetivos, que se apresentam no recorte proposto, confirmando o que nos propõe Martins (2005) a respeito do que deve ser uma pesquisa em História da Ciência: “uma pesquisa deve procurar trazer novos conhecimentos históricos ou criticar e corrigir conhecimentos antigos” (p. 308).

O assunto dessa pesquisa é delimitado para se conjecturar: *quais os enunciados de uma possível ciência feminista?*

O objetivo desta pesquisa é, por meio da reflexão de tais enunciados, buscar alternativas de ruptura para as desigualdades sociais sofridas pelas mulheres, através da história da ciência e suas interfaces com a educação, por meio da educação não formal, no formato de oficinas. Tendo como questão deste trabalho criar apontamentos que darão respaldo para a nossa hipótese de a ciência feminista ser uma forma de romper com estruturas de poder que mantêm lugares sociais desiguais entre homens e mulheres.

Utilizamos vários tipos de fontes: publicações científicas, pesquisas governamentais, planos educacionais e diário de campo. Entre essas, destacamos os autores: Michel Foucault e Pierre Bourdieu. O primeiro, descreve em a *História da Sexualidade I* (1988) como uma história dos discursos sobre a sexualidade, discursos através dos quais a sexualidade é construída como um corpo de conhecimento, que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo. Também a obra de Pierre Bourdieu, que traz suas contribuições como sociólogo, em *A Dominação Masculina* (2016), as implicações simbólicas

da dominação masculina e seu *habitus* social de conservação das desigualdades. Consideramos o diário de campo como principal fonte, bem como as várias fontes sobre o feminismo retratadas aqui por mulheres que se dedicaram a pensar a ciência feminista, também foram consideradas primárias, pois concebem a ciência feminista.

Também utilizamos as obras das autoras Maria Rita Kehl, Elisabeth Roudinesco e Miriam Debieux Rosa, que discorrem sobre a Psicanálise. Também são consideradas fontes secundárias as/os autores que comentam as relações de poder a partir de Foucault.

Para construção do diário de campo, recorri a fatos e lembranças do meu trabalho com as/os adolescentes que participaram das oficinas de sexualidades e gênero, utilizando minha experiência como psicóloga/psicanalista com a escuta e sintetizando com a pesquisa qualitativa.

2 PERCURSO DA PESQUISA

Este capítulo aborda o percurso da pesquisa, trazendo as vivências interdisciplinares, as trocas com outras(os) pesquisadoras(es), a importância das disciplinas cursadas e o momento social, político e econômico em que a pesquisa se desenvolveu durante o mestrado.

Esta pesquisa é permeada por minha experiência como psicóloga no serviço de saúde pública do município de Santo André-SP no período de 2013 a 2017. Neste serviço, trabalhava com atendimento psicológico para adolescentes em um ambulatório de especialidades e em projetos de educação sexual, que aconteciam em espaços públicos. Estes projetos de educação sexual envolviam atividades voltadas para adolescentes, no formato de oficinas, com o objetivo de promover diálogos, possibilitando um lugar de fala e escuta.

Como psicóloga de formação, oriento-me teoricamente em meus trabalhos clínicos e sociais pela Psicanálise. Destarte, a necessidade de trazer a Psicanálise e suas contribuições para essa pesquisa, pois toda a minha escuta e observação dos eventos ocorridos nas oficinas de sexualidades e gênero são atravessados por esse viés teórico.

O trabalho junto as/os adolescentes incidiu no campo do social, então experimentei a necessidade de um conhecimento interdisciplinar, o que me provocou a ir além dos meus conhecimentos em Psicologia e Psicanálise, proporcionando minha aproximação com a linha de pesquisa História da Ciência, como parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino, História das Ciências e da Matemática da Universidade Federal do ABC, onde encontrei a Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich, muito empenhada com a educação em direitos humanos e as causas feministas, que concordou ser minha orientadora nessa jornada de pesquisa.

O desejo de ser uma pesquisadora começou a tomar forma quando participei de uma especialização, via SUS, na Universidade Federal do ABC.

As trocas se iniciaram quando entrei em contato com outros professores, que participavam desta mesma formação. Assim começou meu contato com a vida acadêmica, a procura de uma linha de pesquisa e de uma orientadora que aceitasse me acompanhar nessa jornada.

Mesmo com as dificuldades e o estranhamento com o universo acadêmico, não desisti. Até encontrar a historiadora Ana Maria Dietrich. Naquele primeiro momento, eu somente tinha em mente que queria pesquisar algo sobre as mulheres e as desigualdades sofridas por nós, então ela me pediu para falar mais sobre meu trabalho com adolescentes.

Em 2013, iniciei um trabalho como psicóloga clínica no SUS, com o foco em adolescentes. Eu exercia a função de psicóloga clínica em uma unidade de saúde e participava do projeto “*Se Liga na Parada*”, voltado para essa população. A minha participação nesse projeto tinha por objetivo a promoção de saúde das/dos adolescentes por meio das oficinas de sexualidades e gênero.

Desde minha formação em Psicologia no ano de 2007, venho me dedicando a trabalhar com a adolescência e suas vicissitudes, tanto na clínica quanto em projetos sociais. Essa minha trajetória de trabalho e minha militância pela igualdade de direitos entre homens e mulheres foram elementos importantes para que eu fosse convidada, pela então administração do governo do PT, para desenvolver esse trabalho com adolescentes.

Embora fosse um trabalho dentro da área da saúde, havia um viés de ensino. Compreendi melhor essa proximidade após algumas conversas com a minha orientadora. Ana Maria Dietrich indicou uma via possível da pesquisa – um estudo com base nessa experiência empírica com as oficinas de sexualidades e gênero.

A ideia de um diálogo entre a Psicologia e História da Ciência aplicada ao ensino, mostrou-se muito válida para minha experiência. A linguagem interdisciplinar apresentava um panorama de muita contribuição para o trabalho com as oficinas. Desse modo se deu minha aproximação com a História da Ciência voltada ao ensino.

A primeira disciplina que cursei, como ouvinte, foi Educação não Formal e Divulgação Científica, que me proporcionou um norte para o projeto de pesquisa. Oferecida pela professora Miriam Pacheco Silva, a disciplina me permitiu entender a discussão dos conceitos de educação científica não formal. Foi possível a partir dessa disciplina desconstruir conceitos anteriores e conseguir ter uma análise crítica da prática educativa em ambientes não formais de ensino, além de compreender que meu trabalho nas oficinas era de importância social e educativa para a popularização das ciências.

Após participar de disciplinas, ser monitora de algumas aulas oferecidas na graduação, escrevi meu projeto. Ingressei no mestrado em setembro de 2015, nesse período estava gestante de sete meses.

Já matriculada, escolhi a disciplina do Prof. Arilson da Silva Favareto, com o tema “Diálogos entre Sociologia e Psicanálise”. Foi de grande importância para o processo, pois fez a minha pesquisa avançar nos diálogos possíveis entre Pierre Bourdieu e a Psicanálise, ajudando-me a tratar de um tema tão atual como as questões de sexualidades e gênero no ensino.

Outra contribuição importante foi a disciplina de Metodologia e Historiografia das Ciências e da Matemática, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Ana Maria Dietrich. Entender o pensar e o fazer historiográfico relacionado às ciências possibilitou em minha pesquisa o diálogo entre o trabalho empírico e a História da Ciência. Compreender como acontece a pesquisa histórica, identificar suas fontes, bem como a narrativa histórica e sua objetividade e subjetividade, foram essenciais para criar uma metodologia de pesquisa. Além disso, relacionar história e linguagem foi de grande contribuição para a elaboração do diário de campo. Com base no desenvolvimento teórico e debate estabelecido nessa disciplina, foi possível publicar um artigo com o tema: “Diálogos possíveis entre Ensino de Gênero e História da Ciência”, publicado na revista de difusão cultural *CONTEMPORARTES*.

A pesquisa foi tomando forma conforme as trocas foram acontecendo. Ter um desejo de pesquisar não significava que eu tinha claramente uma questão de pesquisa. As desigualdades sofridas pelas mulheres, bem como as questões de classe que eu observava no trabalho junto às(aos) adolescentes era o ponto crucial da minha pesquisa, algo que me tocava profundamente, porém havia uma dificuldade de articular essas experiências com uma questão de pesquisa.

Os acontecimentos particulares também iam afetando o processo de escrita da dissertação. Eu me questionava como ser imparcial enquanto pesquisadora se a vida pessoal, as questões éticas e políticas nos acompanham no decorrer da pesquisa? Não havia como, e não posso deixar de mencionar alguns fatores que modificaram o rumo da minha análise e me colocaram de forma mais parcial na pesquisa.

O primeiro fator é a maternidade que me afastou da vida acadêmica por um ano, pois minha filha necessitava de cuidados especiais naquele momento. Após um ano de trancamento, retornei para o mestrado em 2016.

Também em 2016 houveram mudanças na administração no município de Santo André. A mudança de gestão afetou diretamente minha pesquisa, pois ela e meu trabalho seguiam em paralelo. Assim que a nova gestão do PSDB assumiu a prefeitura, a secretaria de Política para as Mulheres, que promovia o “*Se Liga na Parada*”, foi extinta e fui desligada do meu cargo. Neste momento estávamos vivendo o momento político do golpe, contra a então presidenta Dilma Rousseff, onde podíamos sentir o prelúdio de todo o retrocesso que se daria adiante com o levante conservador da conjuntura.

Uma das mudanças após esse período, que acredito ter sido uma grande perda de direito conquistado, aconteceu na educação. As discussões relacionadas à diversidade e gênero deixaram de fazer parte do âmbito escolar devido às alterações no Currículo.

Quando iniciei a pesquisa havia uma crescente e produtiva discussão dos assuntos gênero e diversidade, apoiadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A temática gênero era efetivamente abordada, fator que viabilizava minha experiência empírica nas escolas. Após ser suprimida da nova Base Nacional Comum Curricular, a própria palavra gênero passou a ser uma problemática dentro das escolas, onde se observava uma certa dificuldade em tocar no assunto, por receio da reação das famílias.

Com todo esse alvoroço em torno do tema, e uma vez que eu não fazia mais parte da equipe técnica da saúde, e o projeto “*Se Liga na Parada*” havia sido extinto, ficou difícil seguir com as oficinas de sexualidades e gênero e o acesso às escolas e instituições ficaram impossíveis. Dentro desse panorama e desmotivada com o cenário político, comecei a repensar a minha questão de pesquisa.

Em 2017, as conquistas feministas se sobressaíram na escrita da dissertação. Foi quando escrevi o capítulo “Gênero e ciência: análise de uma possível ciência feminista”, em coautoria com Ana Maria Dietrich e Karla Rampim Xavier, no livro intitulado: “Histórias das Ciências, Epistemologia, Gênero e Arte - ensaios para formação de professores” (2017). Neste ensaio já consegui sintetizar um pouco da proposta da pesquisa, pensar a ciência feminista como uma saída para as desigualdades sofridas pelas mulheres, propondo a ciência como resistência à circunstância política atual.

Na qualificação, tudo se articulou. A minha motivação pela resistência ao cenário político que se instaurou e a luta das mulheres pareceu-me ser o eixo mais pertinente.

A análise da banca permitiu que eu criasse um fio condutor para entender os limites das conquistas feministas, a partir de um caminho que percorresse a construção histórica dessas lutas e conquistas no Brasil. A criação de um diário de campo, questionando o por quê do acesso a essas conquistas não ser para todas as mulheres, especialmente essas mulheres adolescentes que trago como minha experiência empírica. E por fim a proposição de uma ciência feminista, por meio da educação não-formal como uma saída possível para romper essas desigualdades sofridas pelas mulheres.

3 O PROGRAMA “SE LIGA NA PARADA”

Este capítulo descreve o programa “*Se Liga Na Parada*”, seus referenciais teóricos, a historicidade e a metodologia.

Foram as atividades de educação para as sexualidades com as/os adolescentes que motivaram essa pesquisa e a aproximação com a linha de pesquisa História da Ciência aplicada ao Ensino. Objetivamos trazer para essa pesquisa a experiência empírica com as memórias do nosso diário de campo, delineando um diálogo entre teoria e prática.

Para um melhor esclarecimento quanto às interpretações que constam no diário de campo, percebemos a necessidade de uma breve síntese sobre o que é a Psicanálise, para que se esclareça sob quais influências teóricas estiveram fundamentadas o trabalho que desenvolvemos junto às(aos) adolescentes. Incluiremos a historicidade das oficinas de sexualidades e gênero desde sua concepção. A experiência empírica será relatada a partir das percepções desenvolvidas pela escuta das/dos adolescentes que participaram das oficinas de sexualidades e gênero. Isto nos permitirá elucidar com mais intensidade a pesquisa, apontando nesse relato aquilo que observamos ao longo do nosso processo de trabalho, pretendendo uma análise que esteja em consonância com o aporte teórico.

Esse capítulo se divide em quatro partes: 3.1 Breve síntese sobre a Psicanálise, que estruturou o trabalho desenvolvido com as/os adolescentes; 3.2 Historicidade das oficinas, trazendo os aspectos políticos da concepção do projeto; 3.3 Experiência empírica contendo o relato das oficinas de sexualidades e gênero; 3.4 Diário de campo.

3.1 Breve síntese sobre a Psicanálise

Como psicóloga de formação, oriento-me teoricamente em meus trabalhos clínicos e sociais pela Psicanálise, destarte a necessidade de trazer esse referencial e suas contribuições para esta pesquisa, pois toda minha escuta e observação dos eventos ocorridos nas oficinas de sexualidades e gênero foram atravessadas por esse viés teórico.

Estas oficinas apresentam-se como uma estratégia metodológica, concebidas como espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, onde prioriza-se a criação de vínculos de afetividade social e de exercício concreto dos Direitos Humanos.

A atividade, participação, socialização da palavra, vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, leitura e discussão de textos, realização de vídeo-debates, trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas. (CANDAUI, 2013, p. 64).

Resumidamente apresentaremos – a partir das psicanalistas contemporâneas Maria Rita Kehl, Elisabeth Roudinesco e Miriam Debieux Rosa – um pouco do que vem a ser a Psicanálise. Essa base visará uma melhor compreensão das interpretações trazidas para esse diário de campo, onde aparecerão as contribuições da Psicanálise para os trabalhos de educação para as sexualidades com as/os adolescentes, bem como as escolhas teóricas para a elaboração da dissertação.

Essas autoras foram escolhidas por serem psicanalistas mulheres e se dedicarem à temática do feminino e do social, para além da teoria psicanalítica, com uma característica teórica que marca a interdisciplinaridade.

Maria Rita Kehl, se além às questões econômicas e políticas do Brasil e como essas questões atravessam os laços sociais e constituem a subjetividade dos sujeitos. Fez parte da Comissão Nacional da Verdade¹. Em 2010, venceu o Prêmio Jabuti de Literatura na categoria "Educação, Psicologia e Psicanálise" com o livro *O Tempo e o Cão - A Atualidade das Depressões* e recebeu o Prêmio Direitos Humanos do governo federal na categoria "Mídia e Direitos Humanos", entre outros trabalhos.

Elisabeth Roudinesco, historiadora e psicanalista, é professora na École Pratique des Hautes Études. Exerce interferência esclarecedora sobre os temas candentes de nossa época e participa ativamente na mídia, colaborando no jornal *Le Monde*.

Miriam Debieux Rosa, atualmente é professora-doutora da Universidade de São Paulo na Graduação e na Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Coordena o Laboratório “Psicanálise e Sociedade” e o Projeto Migração e Cultura. Em 2017 venceu o Prêmio Jabuti com o livro “A Clínica Psicanalista em Face da Dimensão Sócio-Política do Sofrimento”.

Embora presente esse ideal fora de moda, a Psicanálise nos serve como resistência a esse modelo narcisista e individualista de sociedade que perdeu a noção do coletivo. A sociedade em que estamos inseridos apresenta uma descrença generalizada nos ideais preconizados pela modernidade, por isso empregamos a Psicanálise tanto nos consultórios quanto nas pesquisas e trabalhos sociais, por acreditar “ser o único a erguer um obstáculo contra a devastação do niilismo contemporâneo” (ROUDINESCO, 2000, p. 163). Podemos arriscar dizer que a Psicanálise se levanta como resistência a esse modelo de

¹ Mais informações em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>.

sociedade pós-moderna². Por esse motivo julgamos ser a Psicanálise pertinente nas ideações coletivas, como as atividades de educação para as sexualidades com as/os adolescentes.

Com base nas reflexões de Kehl (2005), Roudinesco (2000) e Rosa (2016), pretendemos traçar uma linha histórica que nos guie na direção de identificar a mudança do pensamento humano para compreendermos o sujeito da Psicanálise. As autoras apresentadas aqui se referem ao sujeito como sujeito da Psicanálise, fruto da modernidade com suas angústias e contradições, buscando compreender na trajetória histórica da formação do sujeito atual as raízes dos problemas que abordam seu sofrimento como um reflexo do que chamamos da modernidade³.

Esses homens e mulheres da modernidade trazem em si uma característica que os diferencia dos indivíduos na Antiguidade, o desamparo. Por terem retirado a religiosidade do seu lugar de única provedora legítima de preceitos morais, responsáveis em grande parte pela mediação de suas ações, e tê-la substituído pela formalização racional das leis civis e da ética. Essa marca da modernidade é a racionalização, que foi em grande parte responsável pela maioria das mudanças que se instauraram no período moderno.

Partimos então desse sujeito moderno que se respalda na formalização racional para chegar à Psicanálise. Podemos dizer que ela é uma invenção da modernidade, onde os sujeitos tentam, através das palavras, dar conta de sua existência, daquilo que se perdeu no processo civilizatório. A Psicanálise não faria sentido algum em uma sociedade feudal ou nas sociedades fechadas. A Psicanálise se desenvolveu para amparar os sintomas dos sujeitos ocidentais que atravessaram um processo civilizatório. É uma prática instituída a partir de um saber que “só faz sentido nas sociedades industriais, urbanas, laicas e democráticas.” (KEHL, 2002, p. 39)

Entendemos então que esse sujeito a que se refere a Psicanálise é o sujeito que se constitui no domínio do verbal, como ser de linguagem. “Assim, mesmo que alguém não faça uso da função da fala, ainda assim estará no campo da linguagem, o humano” (ELIA, 2004, p.

² Bauman (2001) defende que a sociedade atual é desregulamentada, pois o mercado é aquilo que dita as regras, e as regras do mercado são marcadas pelo objetivo econômico capitalista: a aniquilação dos concorrentes e o sucesso com os consumidores. “Uma corrente de incerteza e insegurança guia o sujeito pós-moderno, que não tem mais referencial nenhum para construir sua vida, a não ser ele mesmo.” (p. 88).

³ Bauman (2001) explica que a modernidade é marcada pelo desamparo dos sujeitos: “São esses padrões, códigos e regras a que podíamos nos conformar, que podíamos selecionar como pontos estáveis de orientação e pelos quais podíamos nos deixar depois guiar, que estão cada vez mais em falta. Estamos passando de uma era de 'grupos de referência' predeterminados a uma outra de 'comparação universal', em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual [...] não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. Foi apenas nos séculos XIX e XX que esse fenômeno tomou as dimensões que vemos hoje. A era moderna, diante dos conflitos cada vez mais globais, foi marcada pela segregação de classes, indivíduos e, principalmente, de nações.” (p. 14).

22). O sujeito da Psicanálise é constituído a partir do campo da linguagem, do simbólico, e isso só é possível exatamente porque entra na ordem social que quase sempre precede sua chegada e tem a família ou cuidadores como porta de entrada. “É deste ponto que podemos pensar que a constituição do sujeito está atrelada ao campo social e isso é uma condição para sua existência enquanto tal.” (LEMOS, 2011, p. 102).

O sujeito é social, e as formações coletivas das sociedades ocidentais na modernidade produziram sujeitos diferentes em sua subjetividade, “sujeito a um só tempo centrado no eu e carente de ser” (KEHL, 2005 p. 39). Sujeitos que não se sustentam mais nas tradições e nas visões unificadas de mundo. Agora o sujeito da modernidade tem que lidar com a fragmentação do mundo e do eu, portanto, carente de ser.

Foram essas transformações sociais que mudaram a forma de ser dos sujeitos, que precisaram se adaptar a esse novo modelo de sociedade, como nos explica Maria Rita Kehl:

O longo processo civilizador produziu entre o feudalismo e a modernidade, a divisão entre público e privado, entre aquilo que se pode fazer na companhia dos outros e o que só se faz no isolamento [...] toda uma grande parcela de impulsos e vontades que o sujeito cala ou esconde – em troca da convivência com os outros – vai se silenciando, até se alienar do próprio eu, formando assim o sujeito dividido que desconhece a dimensão do que cedeu ao Outro. (2005, p. 52).

O sujeito é constituído e marcado pelo campo social, o que se cala ou esconde para se viver em sociedade e o desconhecimento de si em nome do todo é parte da construção subjetiva de cada ser. “Os laços sociais têm seu fundamento na linguagem, mas tal inserção processa-se simultaneamente no jogo relacional, afetivo, libidinal e também no jogo político.” (ROSA, 2017, p. 24).

Roudinesco (2000) observa que a Psicanálise é herdeira do Romantismo e de uma filosofia da liberdade crítica, proveniente de Kant e do Iluminismo, e a única a instaurar o primado de um sujeito habitado da consciência de seu próprio desapossamento. A autora observa que a Psicanálise foi um avanço da civilização contra a barbárie, a única no fim do século XIX a associar a filosofia da liberdade a uma teoria do psiquismo, sendo “capaz de dar uma resposta humanista à selvageria surda e mortífera de uma sociedade depressiva que tende a reduzir o homem a uma máquina desprovida de pensamento e de afeto” (ROUDINESCO, 2000, p. 70).

A Psicanálise se ocupou desse sujeito que passou por toda essa mudança de estrutura social que havia existido até então, o qual se percebe inserido em um novo modelo de sociedade que propõe novas formas de se relacionar com as pessoas, com muitos conflitos

postos diante de uma nova configuração de relações trabalhistas e influenciado pelo capitalismo emergente. Esse novo modelo de sociedade é marcado principalmente, entre outras características, pela segregação. E assim, com o início da Psicanálise, Freud vai dar voz a uma parte completamente segregada e invisível desse novo modelo social: as mulheres.

Roudinesco (2000) traz um resgate histórico da Psicanálise que marca esse viés de segregação das mulheres na sociedade, lembrando um primeiro texto de Freud de 1896, onde a palavra *Psicanálise* fez sua primeira aparição. O texto relatava o caso de uma moça judia chamada Anna O., que sofria de uma estranha doença de origem psíquica. A história dessa paciente viria a se tornar lendária, pois é à Anna O., isto é, a uma mulher, e não a um cientista, que se atribui a invenção do método psicanalítico: “um tratamento baseado na fala, um tratamento em que o fato de se verbalizar o sofrimento, de encontrar palavras para expressá-lo, permite se não curá-lo, ao menos tomar consciência de sua origem e, portanto, assumi-lo.” (ROUDINESCO, 2000, p. 26).

Embora haja relatos de que Berta Pappenheim, nome verdadeiro de Anna O., jamais tenha se curado, pode-se constatar seguramente que se transformou em uma outra mulher. “Militante feminista, devota e rígida, consagrou sua vida aos órfãos e às vítimas do antissemitismo, sem jamais evocar o tratamento psíquico que recebeu na juventude e que fez dela um mito.” (ROUDINESCO, 2000, p. 27).

A Psicanálise não é uma técnica de supressão dos sintomas, não se trata de eliminar do sujeito toda e qualquer manifestação de sofrimento e conflito. Estes servem ao sujeito para escrever sua história, contestar a ordem estabelecida das coisas. Sem eles os sujeitos seriam uma coisa sem alma, como descreve a autora: “Em lugar das paixões, a calma, em lugar do desejo, a ausência de desejo, em lugar do sujeito, o nada, e em lugar da história, o fim da história.” (ROUDINESCO, 2000, p. 41).

A autora defende como um diferencial da Psicanálise esse aspecto clínico da fala. Falar do sofrimento, trazer para a linguagem com as significações possíveis e tomar consciência da origem desse sofrimento trazendo outro sentido de cura para a Psicanálise: “por isso, a cura não é outra coisa senão uma transformação existencial do sujeito.” (ROUDINESCO, 2000, p. 48).

Ao longo do século XX, a Psicanálise contribuiu amplamente para a emancipação feminina e das minorias oprimidas, pedindo às mulheres que falassem. Freud incluiu no discurso de igualdade, fraternidade e liberdade as mulheres, que denunciavam através de seus sintomas históricos essa sociedade da qual elas não tinham sido consideradas parte. Freud soube ouvir as mulheres de seu tempo, abrindo o caminho para que o desejo e o prazer se

desvinculassem do religioso e da punição cultural. Abriu o caminho para que os enigmas das mulheres se fizessem ouvir ao poderem ser falados.

Como nos aponta Lago (2012), a Psicanálise, que vai sendo elaborada nos estudos, nas práticas clínicas e nas reflexões de Freud como “um pensamento outro sobre o psiquismo, que acaba por subverter a concepção iluminista de sujeito universal, consciente, na verdade é um pensamento que não questiona o fato desse sujeito universal ser europeu, branco, burguês e homem” (p. 3).

Lago (2012) sustenta que a psicanálise não se construiu, no entanto, como uma reflexão crítica sobre a estrutura patriarcal da sociedade e da família:

Suas perguntas eram outras e suas concepções se elaboraram dentro destas estruturas do pensamento ocidental patriarcal, em que a categoria “homem” equivale à humanidade, englobando a categoria mulher subsumida neste sujeito genérico homem (no entanto, para esse corpo teórico, não mais o sujeito racional, mas o sujeito do inconsciente, sujeito do desejo). (p. 4).

Assim dentro dessa estrutura, o sujeito do inconsciente, que não é marcado pelo racional, nem por um sexo e que se manifesta de forma atemporal, passa a ser escutado, permitindo que através da fala se faça emergir o sujeito do desejo. Logo o sujeito do inconsciente é sujeito do desejo.

Tendo a fala como norte, a Psicanálise trabalha sempre a partir do pressuposto que somos seres de linguagem, criadores de significações e valores. Não por acaso esta teoria foi inventada a partir da fala das pacientes psiquiátricas de Freud, às quais ele pedia para que falassem livremente, posto que até então só podiam falar com o corpo através de seus sintomas. Mas quando escutadas, precisaram transformar seu sofrimento em discurso. Freud (1900/1980), coloca a palavra como sustentação de um princípio elementar: a descoberta de que o inconsciente se constitui na verdadeira instância onde os pensamentos se produzem, e que eles encontram um meio de expressão simbólica no ato ou na palavra.

Dizer que somos seres de linguagem está diretamente ligado ao fato de que o sujeito da Psicanálise se manifesta na fala, suportando a angústia de um sofrimento muitas vezes sem palavras. “Ela (a Psicanálise) restaura a ideia de que o homem é livre por sua fala e de que seu destino não se restringe a seu ser biológico.” (ROUDINESCO, 2000, p. 9).

Kehl, com base nos trabalhos de Foucault, nos explica que:

Na modernidade a linguagem já não é mais nem o conjunto dos nomes das coisas, nem a representação harmoniosa da verdade, mas a expressão de quem fala. O sujeito não está apenas desamparado no mundo, como ser de linguagem, mas desamparado na própria linguagem. [...] O homem moderno padece da falta de referentes estáveis para a linguagem. (KEHL, 2005, p. 67).

Não existe para o sujeito da modernidade um significante último, fora da linguagem que garanta uma ancoragem para as significações, como existia para os sujeitos antes do período da modernidade onde as palavras eram a representação da verdade.

Nas sociedades modernas, apartadas dessas verdades, o sujeito moderno vive no desamparo, pois não tem a garantia da representação ou da verdade no uso da linguagem e desconhece a dimensão coletiva do sujeito. É “um sujeito que supõe pensar por si mesmo e sustentar sozinho sua existência.” (KEHL, 2005, p. 64).

Então o que resta ao sujeito moderno, desprovido da verdade é “a produção de um estilo, que responda à singularidade da relação do sujeito com o desejo que seja capaz de dotar de uma dimensão simbólica a repetição sintomática no lugar de tudo conhecer/tudo explicar.” (KEHL, 2005, p.73).

A Psicanálise é regida pela ética e pela verdade do desejo. E aceitar a falta como algo inerente ao sujeito, como algo que pode movê-lo em direção à mudança, é o que nos propõe a Psicanálise. “A ética da Psicanálise propõe ao sujeito moderno não responder a um ‘dever conhecer’, mas a um deixar falar a verdade do sujeito.” (KEHL, 2005, p. 73).

Esse breve trajeto histórico sobre a Psicanálise nos ajuda a pontuar “os deslocamentos sofridos na relação dos homens com as palavras e com os semelhantes, até produzir o desgarre e o desamparo característicos de nossa condição atual.” (KEHL, 2005, p. 74).

Atualmente, percebemos um desprezo por essa noção de sujeito do desejo proposta pela Psicanálise. Temos um sujeito sempre à procura de um tamponamento da falta que o faria questionar as coisas estabelecidas como tal, para ocasionar mudanças. O sujeito da atualidade está a mercê de um Outro pouco interdito, representado muitas vezes pelas redes sociais, pouco marcado por uma falta simbólica e, portanto, imaginariamente passível de completude, o que torna o sujeito suscetível à objetificação. Como nos lembra Roudinesco (2000): “Inscrita no movimento de uma globalização econômica que transforma os homens em objetos, a sociedade [...] só se interessa pelo indivíduo, portanto, para contabilizar seus sucessos, e só se interessa pelo sujeito sofredor para encará-lo como vítima.” (p. 42).

Deste modo, entender o sujeito dentro de seu tempo e apresentar-se criticamente frente aos aspectos sociais, culturais e políticos é de extrema importância para a Psicanálise, nos levando a entender os aspectos subjetivos do funcionamento psíquico dos sujeitos e suas mazelas, como nos aponta Rosa (2016):

As trajetórias dos sujeitos testemunham modos de lidar com o mundo comum, ou o modo como se induz a hierarquizar ou homogeneizar as experiências e culturas pela imposição de um único modo de viver. Entendemos que o discurso social atual e ocidental visa impor-se como um discurso hegemônico, referido à lei de mercado, aparentando consistência e a-historicidade que obscurecem seus interesses na manutenção sociopolítica. (ROSA, 2016, p. 23).

A autora ressalta a importância da Psicanálise em dialogar com o campo da política para delinear as estruturas de poder nos discursos, trazendo o aspecto do abandono dos sujeitos que não fazem parte desse modelo de laço social.

O desamparo discursivo produzido quando o discurso social e político, carregado de interesses e visando manter ou expandir seu poder, mascara-se de discurso do Outro (no campo da linguagem) para capturar o sujeito em suas malhas – seja na constituição subjetiva, seja nas circunstâncias de destituição subjetiva. (ROSA, 2016, pp.23-24)

Esse aspecto histórico da Psicanálise que dialoga com os acontecimentos sociais e políticos muito nos serve de contribuição no trabalho com adolescentes. Como psicanalista, não me colocava no trabalho como alguém que se dispõe a explicar algo que se precisa saber (reprodução do discurso dominante), mas sim como alguém que está ali para amparar, problematizar e trazer para a linguagem o que as/os adolescentes pensam sobre o tema sexualidades e escutar suas narrativas, observando o quanto esses sujeitos foram capturados nessas malhas dos discursos dominantes sobre as sexualidades e gênero. Estava sempre atenta ao que nos alerta a autora: “os discursos que circulam num dado tempo indicam os modos de pertencimento possíveis para cada sujeito, atribuindo a cada um valores, lugares e posição de laço.” (ROSA, 2016, p. 24).

Influenciada por essa escuta psicanalítica, que “convoca a palavra a trabalhar, tentando escutar e acolher os efeitos que ela produz, inclusive no campo social” (KEHL, 2002, p. 28), que a atividade de educação para as sexualidades foi tomando forma, foi sendo construída.

A posteriori, na elaboração desse diálogo entre a prática e pesquisa teórica, a Psicanálise nos serve para entender os fenômenos investigados e a dimensão consciente e inconsciente dessa experiência empírica com as/os adolescentes. A abordagem psicanalítica “permite detectar, sinalizar e intervir nas formas mais sutis de preconceito de classe, de raça ou de gênero” (ROSA, 2016, p. 196). Deste modo, essa breve síntese sobre a que se propõe a teoria psicanalítica demonstra a influência que a Psicanálise traz na minha atuação como psicóloga e no desenvolvimento das atividades de educação para as sexualidades.

3.2 História das ciências: repensando as oficinas de sexualidade como possibilidade do Ensino não-formal de Psicologia

De onde nasceu a ideia de uma atividade educacional que apresentava como objetivo discutir sobre sexualidades e gênero?

A necessidade foi percebida e pleiteada pelas/los jovens, pois a atividade com oficinas que viria a existir – denominada “Se Liga na Parada”⁴ – foi uma demanda dos próprios adolescentes na IX Conferência Municipal de Saúde em 2005.

Segundo Conchão (2011), das propostas que as/os jovens levaram para a IX Conferência Municipal de Saúde de Santo André-SP, todas foram aprovadas com mais de quatrocentas pessoas. “A participação da juventude na discussão sobre saúde e a preocupação do poder público com as demandas imediatas desse segmento, fizeram com que, em novembro de 2006, a Secretaria Municipal de Saúde lançasse publicamente o Plano Municipal de Saúde da Juventude” (CONCHÃO, 2011, p. 80), documento que orientava as ações de um novo Programa de Saúde da Juventude.

Percebeu-se, então, entre outras necessidades da juventude apresentadas nessa conferência, que havia a necessidade de um espaço educativo que provocasse a crítica sobre as questões tangentes aos temas de gênero e sexualidades. Devido às mudanças governamentais ocorridas, quando a gestão pública sob a administração do PT (Partido dos Trabalhadores) deixou o governo do município e assumiu o então prefeito do PSB (Partido Socialista Brasileiro), que teve início em 2009, o programa ficou inativo, sendo retomado apenas em 2013, novamente na gestão pública sob a incumbência do PT.

Observamos que havia em 2007 uma preocupação com a continuidade dessa atividade de orientação para as sexualidades e gênero, e considerando possíveis mudanças administrativas que aconteceriam se o PT não continuasse na gestão da prefeitura, Silmara Conchão, na qualidade de coordenadora do Programa de Saúde da Juventude em 2007, desenvolveu um diagnóstico com base em um questionário aberto aplicado em 42 adolescentes, “organizado para aprofundar o conhecimento sobre as suas práticas sexuais, conhece-los(as) melhor e, posteriormente, desenvolver oficinas sequenciais para a formação de jovens multiplicadores de saúde.” (CONCHÃO, 2011, p. 81).

⁴ Mais informações: <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/7077-se-liga-na-parada-sera-lancado-no-festival-de-inverno-de-paranapiacaba>> e <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-ssau/32-secretarias/saude/279-programa-de-saude-da-juventude>>.

O programa foi retomado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2013, Silmara Conchão era a Secretária de Políticas para as Mulheres e propôs a retomada do programa. A continuidade do programa se deu por diversas secretarias, entre elas a Secretaria de Saúde, secretaria da qual eu fazia parte, como psicóloga. Passando por adaptações necessárias, durante esse período, o “Se Liga na Parada” teve um as formato de oficinas que envolveram os temas gênero, saúde e meio ambiente.

A atividade intersetorial “Se Liga na Parada” fazia parte do Plano Municipal de Saúde da Juventude. Segundo dados oficiais obtidos no site da Prefeitura de Santo André, consta que o programa se desenvolveu com as seguintes características:

Através do Plano Municipal de Saúde da Juventude, que é o norteador das ações, o programa visa adequar os serviços de atendimento da saúde para acolher jovens nas suas necessidades específicas; ampliar o trabalho socioeducativo com jovens multiplicadores de saúde e cidadania; desenvolver oficinas e campanhas proporcionando condições para refletirem as questões de gênero, orientação sexual, raça/etnia, sexualidade, direitos sexuais e reprodutivos, violências e acidentes no trânsito; envolve parceiros para fortalecer o trabalho intersetorial.

Principais realizações:

Se Liga na Parada: atividade intersetorial que desenvolve campanhas e oficinas em locais de concentração de jovens para promoção da cidadania e vida saudável da galera.

[...]

Comissão Técnica de Saúde da Juventude: com representantes de diversos serviços de saúde para elaboração do protocolo de atenção à saúde sexual e reprodutiva na adolescência. (SANTO ANDRÉ, 2013)⁵.

Acompanhei, enquanto jovem e representante da sociedade civil, o programa desde seu início em 2005. E quando retomado em 2013, participava como psicóloga representando, neste novo formato do “Se Liga na Parada”, a Secretaria de Saúde.

Esse panorama histórico sobre o percurso que teve o “Se Liga na Parada” é importante para chegarmos às atividades de educação para as sexualidades, no formato de oficinas, pois destaca o caráter político de um trabalho coletivo das/dos jovens de Santo André junto ao setor público para se construir um espaço de democracia.

Não chegamos à atividade de educação para as sexualidades e gênero espontaneamente foi preciso todo um processo democrático, político, de articulação entre poder público e sociedade civil para que surgisse uma demanda dessas/desses jovens sobre o tema.

A partir desse diálogo entre poder público e sociedade civil, foram por mim pensadas as oficinas de sexualidade e gênero.

⁵ Mais informações: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/pmc-digital/138-conferencia-juventude-2013>

3.3 Conceitos teóricos que fundamentaram as oficinas de sexualidade e gênero

Neste subcapítulo iremos discutir alguns conceitos teóricos sobre gênero, sexualidade e adolescência, que fundamentaram as oficinas de sexualidade e gênero do Programa “Se Liga na Parada”.

O termo oficina, para a educadora Vera Maria Candau (1995), refere-se a um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de confronto e troca de experiências. A autora defende uma metodologia de trabalho que prevê a formação coletiva, com momentos de interação e troca de saberes a partir da horizontalidade na construção do saber inacabado, tomando como base o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à dialética/dialogicidade na relação educador e educando. Uma teoria que na prática se desenvolve muito bem, pois os adolescentes sentem-se parte do conhecimento, o cotidiano deles faz toda a diferença para a roda de conversa, sentem-se mais confiantes para se colocarem, fazerem observações e questionamentos. O educador não é o portador do saber, é um veículo de acesso a esse saber, que se importa em escutá-los e aprende com esses adolescentes.

As oficinas se desenvolvem através de diferentes momentos. Parte-se de uma dinâmica de acolhida que visa promover o reconhecimento mútuo e facilitar a interação entre os participantes. Procura-se provocar um movimento em que a análise possa ser aprofundada, sempre em articulação com suportes teóricos diversificados. A preocupação pela concretização de compromissos que levem a trabalhar na prática cotidiana os aspectos abordados está presente no desenvolvimento de todas as oficinas. (CANDAUI, 1995, p.11)⁶.

Essas atividades de educação para a sexualidade, no formato de oficinas, se desenvolviam junto às/aos adolescentes, ocorriam na maior parte do tempo nas escolas públicas estaduais, bem como nas escolas municipais na educação de jovens adultos (EJA), na FUNDAÇÃO CASA como parte do projeto pedagógico. Através de oficinas, com o propósito de prevenção em saúde e sexualidade das/dos adolescentes, englobando gênero, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

De acordo com a Organização Pan-americana da Saúde, adolescência é o período da vida onde a idade varia entre 10 e 19 anos.

⁶ http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf

“A adolescência é marcada, entre outras características, pela busca de autonomia sobre as decisões, emoções e ações, pelo desenvolvimento de habilidades e a vivência da sexualidade”. É um período em que adolescentes exploram mais intensamente sua identidade sexual e de gênero. “Em muitos casos, as buscas e experimentações dessa faixa etária possibilitam uma maior exposição às violências e aos comportamentos de riscos, tais como o abuso de álcool e de outras drogas, que podem resultar em uma maior suscetibilidade às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e em uma gravidez não desejada. Frequentemente, problemas de saúde mental, como depressão e ansiedade, aparecem pela primeira vez durante a adolescência” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2017, pp.7-8).

Para a elaboração das oficinas, entendemos o conceito de sexualidade e gênero da seguinte forma. O gênero inicialmente designava lugares sociais onde cada qual deve ter sua função social definida segundo seu corpo biológico. Mulheres e homens, ao longo dos séculos, ocuparam lugares sociais naturalizados pelo sexo masculino ou feminino, lugares esses que marcaram e validaram desigualdades baseadas nas capacidades biológicas de cada sexo, tidas como naturais.

Entendemos o termo gênero para além das determinações sociais do que é ser homem e mulher:

Resulta daí que o gênero não está para a cultura como sexo está para a natureza; ele também é 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. (BUTLER, 2004, p. 25).

Segundo Butler (2004), tanto sexo quanto gênero são categorias que não podem ser analisadas como separadas, ambas estão atreladas e são produtos de uma cultura. Em suas palavras: “[...] a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (p. 25).

Para evidenciar o contrário, concebemos o gênero aqui como forma de resistência, subvertendo a lógica de que homens e mulheres têm seus papéis sociais definidos de antemão, seus destinos traçados ao nascerem do sexo masculino ou feminino. Defendemos que esses papéis não são fixos, podem ser construídos e desconstruídos de acordo com a subjetividade de cada um, que é atravessada pelos discursos sociais próprios de seu tempo, como nos aponta Butler (2010): “O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos.” (p. 25). Como nos aponta a autora, o termo *gênero*, que designa e naturaliza como feminino e masculino, pode ser o aparato pelo qual esses termos possam ser desconstruídos e desnaturalizados. Portanto, apreendemos o quão importante é essa discussão para o ensino das sexualidades e para as pesquisas feministas.

O termo *gênero* precisou ser apropriado pelas feministas para ter a expressão de luta que observamos hoje. Como aponta Lattanzio (2011), o termo gênero embora tenha sido empregado primeiramente por uma mulher atenta às causas feministas, só foi validado cientificamente por um homem.

A precursora do chamado feminismo político, Mary Wollstonecraft, já denunciava em 1792, em seu livro *A Vindication of the Rights of Woman*, que as diferenças intelectuais e de papel social entre homens e mulheres resultava da educação diferenciada dispensada a cada uma dessas classes, contrariando as teorias de sua época de que tal desigualdade era resultado de fatores biológicos ou mesmo de desígnios de Deus (LATTANZIO, 2011).

No entanto, foi somente na década de 1950 que o psicólogo John Money e colaboradores introduziram pela primeira vez a noção de gênero no corpo conceitual científico e para ele ficou o crédito da primazia do conceito de gênero. O termo gênero só foi resgatado novamente pelas mulheres e passou a ter legitimidade de ciência na teoria feminista em 1975, no texto *The traffic in women: notes on the Political Economy of sex*, de autoria de Gayle Rubin. Ou seja, foram necessários dois séculos para que novamente o termo pudesse ser apropriado pelas mulheres.

Nesse momento, a embrionária teoria feminista enxergou a importância do conceito de gênero para sua tentativa de desnaturalização das relações de poder estabelecidas entre os sexos, importando-o para seu arcabouço teórico. Tal movimento foi tão intenso que hoje, ao se pensar o gênero, automaticamente se atribui tal conceito à teoria feminista, campo que ficou também conhecido como “*gender studies*” (LATTANZIO, 2011, pp.14-15).

Por sexualidade entendemos algo atrelado ao gênero e inerente a todas as pessoas, “a própria essência da atividade humana” (ROUDINESCO; PLON, 1997, p. 704), experimentada das mais abrangentes formas possíveis. É o que há de mais íntimo no sujeito, sua constituição, o que nos remete a um universo de possibilidades relativas e pessoais com o corpo e seu sistema sensorial para experimentação de prazer e desprazer, bem como a fala, a mente e os aparatos sociais e discursivos sobre a sexualidade que atravessam essa experiência das sexualidades.

A característica elementar da sexualidade é que existem muitas formas de defini-la devido ao seu aspecto simbólico, como podemos observar no que nos aponta Marina (2007):

Chamo de sexualidade o universo simbólico construído sobre uma realidade biológica: o sexo. Trata-se de uma complicada mescla de estruturas fisiológicas, condutas, experiências, sentimentalizações, interpretações, formas sociais, jogos de poder. Para utilizar uma metáfora linguística: o sexo é o significante, e a

sexualidade, o conjunto de significados – afetivos, práticos ou ideológicos – que lhe atribuímos. (p. 23)

A discussão entre sexualidade e gênero era frequentemente trazida nas oficinas com as/os adolescentes, pois existia naquele momento uma preocupação nossa e das escolas públicas e municipais para incluir a temática sexualidade no âmbito do ensino. Além disso, nós e as coordenadoras pedagógicas percebíamos a necessidade de um espaço para que as/os adolescentes pudessem discutir o assunto.

As instituições que foram contempladas com Plano Municipal de Saúde da Juventude, entendiam a importância de estar em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no tocante ao ensino da sexualidade e gênero.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que faziam parte do currículo escolar no período em que as oficinas foram ministradas (2013 a 2017), defendia-se a importância do papel do ensino das sexualidades pois:

A escola, ao propiciar informações atualizadas do ponto de vista científico e ao explicitar e debater os diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus. (BRASIL, 1997, p. 300).

Destacamos novamente a forma como as decisões políticas estão atreladas à educação para a sexualidade, só que agora de forma antidemocrática. Partidos conservadores pressionaram o governo e em 2017 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesta, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu a palavra *gênero*, bem como a temática da diversidade sexual do currículo escolar.

Aos alunos do 8º ano do ensino fundamental o conteúdo em discussão ficou restrito à disciplina de Ciências, ficando reduzida a “mecanismos reprodutivos e sexualidade” (BRASIL, 2017, p. 344), onde consta que o aluno deve ter habilidades para “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (BRASIL, 2017, p. 345). Assim, as questões que vinham em destaque anteriormente para gênero e respeito às diversidades, bem como as questões políticas e de cidadania ficaram de fora.

O que podemos observar *a posteriori* é que existe uma perda do espaço democrático, já não importa o saber da população, e o poder, representado pelo Estado, não é constituído em nome da população, não opera partindo da demanda do povo, como no caso dessas/es adolescentes que reivindicaram um espaço de fala para discutir a sexualidade.

Porém, no momento de nossa pesquisa (2013 a 2017) a possibilidade de se discutir o tema *sexualidade* nas escolas não apenas como algo do campo do conhecimento, mas como resultado de uma conquista ao longo de gerações, dos movimentos populares, de mudanças culturais que precisavam ser incorporadas como parte da aprendizagem. Essa trajetória foi longa intensificando desde a década de 1970, como nos aponta o seguinte argumento:

[...] a discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de ensino fundamental e médio vem se intensificando desde a década de 70, provavelmente em função das mudanças comportamentais dos jovens dos anos 60, dos movimentos feministas [...] (BRASIL, 1997, p. 291).

As sociedades mudaram, as famílias se transformaram e comportam uma geração de adolescentes cheias/os de uma multiplicidade de valores, crenças e comportamentos sexuais diversos. Compreender o outro nessa perspectiva singular de escolhas relativas à sexualidade é papel de um ensino democrático atento ao seu tempo, “[...] reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas; identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro [...]” (BRASIL, 1997, p. 311). Assim, o trabalho sobre sexualidade na escola era importante, pois problematizava, questionava e consentia a ampliação do leque de conhecimentos e de opções aos alunos, como pautado nos PCNs daquele período.

Existia uma preocupação com a valorização do saber desses jovens, havia a construção de um saber com eles, e não só para eles, havia a possibilidade de um diálogo para a construção de um conhecimento. Com base nessa perspectiva de diálogo, de troca de saberes, para trazer um debate atual, *um lugar de fala*⁷, as oficinas de sexualidade e gênero foram pensadas. Segundo Ribeiro (2017) “Pensar o lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia...” (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Essas atividades do “Se Liga na Parada” aconteciam de forma complementar ao currículo escolar e as oficinas de sexualidade e gênero faziam parte dessas atividades. Constituíam uma atividade ampliada e complementar, no formato que utiliza um sistema de ensino não formal. A educação não formal, apesar das impressões contrárias, não constitui um sistema distinto e separado de educação, paralelo ao sistema formal de educação. “É qualquer

⁷ Ribeiro (2017) traz a consideração de vários(as) autores(as) para a construção teórica sobre o lugar de fala, entre eles(elas) destaca Foucault, considerando que “as massas podiam falar por si, mas entendia que existia uma interdição para que essas vozes pudessem ser ouvidas” (p. 73). Voltaremos a esse assunto nos capítulos posteriores.

atividade educacional organizada, sistemática, desenvolvida fora do âmbito do sistema formal, que visa oferecer tipos selecionados de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como crianças” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2010, p. 13).

A educação não formal é um facilitador da aprendizagem neste formato de oficinas, uma vez que não está pautada na avaliação do conteúdo absorvido pelo aluno e sim na problematização e transversalidade do conteúdo, compreendendo os diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos. Não é um saber pronto a ser incorporado, é uma discussão que amplia a capacidade de se questionar frente a sua realidade.

As oficinas eram estruturadas no formato de rodas de conversa para discutir gênero e sexualidades, priorizando a transversalidade do diálogo.

3.4 Metodologia das oficinas de sexualidade e gênero

Neste subcapítulo buscamos relatar a processo de como as oficinas aconteciam.

Imagem 1 – Folder do “Se Liga na Parada” no Festival de Inverno de Paranapiacaba (Santo André/SP) julho de 2013



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2013)

As oficinas consentiam em uma estratégia para possibilitar que as/os adolescentes conseguissem falar sobre sexualidade sem tanta inibição, com mais proximidade da sua realidade. Era algo voltado para a vivência, de caráter piloto, um diálogo, um espaço para sentir como essa determinada parcela da população estava visualizando os aspectos das sexualidades e gênero.

Tabela1. Apresenta a organização das oficinas por instituição, quantidade de participantes, sexo e idade e total de encontros.

INSTITUIÇÕES QUE FIZERAM PARTE DO PROGRAMA “SE LIGA NA PARADA”	NÚMERO DE PARTICIPANTES POR OFICINA	SEXO E IDADE DOS/DAS PARTICIPANTES	TOTAL DE ENCONTROS
Escola Estadual Antônio Adib Chammas	Grupos de 15 a 20 adolescentes	Homens e mulheres, na faixa etária de 13 a 15 anos, cursando o 9º ano do ensino fundamental	Totalizando dois encontros
Escola municipal Antônio Virgílio Zaniboni, para jovens adultos (EJA)	Grupos de 25 alunos/nas	Homens e mulheres com idades variadas (idade mínima de 16 anos), cursando o ensino fundamental	Totalizando dois encontros
FUNDAÇÃO CASA (Santo André - SP)	Grupos de 25 adolescentes	Homens entre 14 a 18 anos, cumprindo medida sócio educativa	Totalizando três encontros

Embora as oficinas tivessem um formato e uma metodologia a ser seguida, muitas vezes a demanda de discussão caminhava para um lado de aproveitar a presença de uma técnica (psicóloga) para tirar dúvidas, falar sobre os afetos e sentimentos ou uma consulta, já que muitos não conseguiam chegar aos consultórios por inúmeros motivos, como falta de dinheiro para o transporte.

Por serem menores, era preciso que os responsáveis os acompanhassem até os médicos dos postos de saúde para pedir um encaminhamento, mas os pais nem sempre podiam/queriam, por vergonha de pedir para passar em atendimento psicológico, entre outros fatores. Como única referência de atendimento psicológico para adolescentes na rede pública do município, observei muitas vezes que havia vagas para atendimento que não eram preenchidas por esses aspectos citados anteriormente.

Assim, o espaço das oficinas era também uma forma de oferecer acolhimento a essas/esses adolescentes que não conseguiam sair de suas comunidades.

Havia uma estratégia de trabalho para o desenvolvimento das oficinas com quatro etapas: trinta minutos para apresentação pessoal, trinta minutos para apresentação audiovisual (que variava entre curta metragem, animação, vídeos disponíveis nas redes sociais ou clipes de músicas), cinquenta minutos para a troca de ideias e escuta da narrativa das/dos adolescentes (que inicialmente era sobre a temática do audiovisual, sexualidades e gênero) e dez minutos de impressões pessoais sobre a oficina.

Tabela 2. Apresenta as etapas da oficina, objetivo de cada etapa e tempo de duração.

ETAPAS	OBJETIVO	TEMPO
PRIMEIRA PARTE	APRESENTAÇÃO PESSOAL E INTERAÇÃO ENTRE O GRUPO	30 MINUTOS
SEGUNDA PARTE	APRESENTAÇÃO AUDIOVISUAL	30 MINUTOS
TERCEIRA PARTE	TROCA DE IDEIAS, DEBATE E ESCUTA DA NARRATIVA DAS/DOS ADOLESCENTES	50 MINUTOS
FINALIZAÇÃO	IMPRESSÕES PESSOAIS SOBRE A OFICINA	10 MINUTOS

As oficinas aconteciam no formato de roda, onde todos sentavam-se em círculos, formados por eles/elas com as carteiras e cadeiras da instituição, como a ideia era uma conversa não havia necessidade de anotações, apenas falavam as impressões pessoais acerca do assunto, se assim o quisessem fazer.

As tabelas abaixo apresentam o desenvolvimento de cada etapa da oficina.

Tabela 3. Desenvolvimento da primeira etapa da oficina

<i>Apresentação pessoal</i>
Passo 1. Eu iniciava a conversa dizendo meu nome, profissão e porque estava ali, discorrendo do que se tratava aquela roda de conversa.
Passo 2. Posteriormente a minha apresentação pessoal, era solicitado que elas/eles dissessem o nome, a idade e algo de que gostavam muito. O fato de incluir algo pessoal como o “gosto”, era para marcar a singularidade delas/deles nesse primeiro momento, indo um pouco além dos aspectos sociais como o nome e a idade.
Passo 3. Sempre era lembrado que não havia obrigatoriedade na roda de conversa, se não quisessem não precisavam falar, que podiam apenas dizer o nome, ou não dizer nada só escutar e observar.

A segunda etapa tem como objetivo de comunicar através da exposição audiovisual algo no tocante da sexualidade e gênero, para provocar o debate e favorecer a crítica.

Tabela 3.1. Desenvolvimento da segunda parte da oficina

Exposição audiovisual
Passo 1. Apresentação de um curta metragem, animação, vídeos disponíveis nas redes sociais ou clipes de músicas. O hip-hop, o rap, o grafite e as manifestações artísticas da comunidade e do entorno da instituição são priorizados na escolha do audiovisual.
Passo 2. Observar as reações dos/das participantes durante a exposição audiovisual, consideramos importante entender que reações elas/eles apresentam durante a apresentação. Essa observação ajuda a fomentar as reflexões da terceira etapa.

Essa etapa é muito importante pois buscamos trazer para a exposição audiovisual materiais que contenham elementos que sejam culturalmente parte da realidade das/dos adolescentes, como o hip hop, o funk, o rap ou um meme de internet, elemento muito apreciado pelas/pelos adolescentes - a expressão meme é usada para descrever um conceito de imagem, vídeos e gifs relacionados ao humor, que se espalha via Internet de forma viral. Utilizar esse material cria uma linguagem acessível para as/os adolescentes, observamos com as oficinas que, posteriormente elas/eles não apresentam resistência com propostas de

discussões mais profundas, pois estamos falando de algo que é parte da realidade delas/deles, com uma linguagem familiar de domínio comum da/do adolescente.

O funk era uma das demandas que a escola trazia com alguma urgência para uma reflexão junto as/os adolescentes. Muito comum nas festas frequentadas por eles/elas, o estilo musical trazia em suas letras uma sexualidade que preocupava a escola. Sob o ponto de vista da educação a coordenação, professores e responsáveis questionavam de qual forma a sexualidade retratada nas músicas influenciava a sexualidade dos/das adolescentes.

Infelizmente não chegamos a trabalhar esse tema nas oficinas descritas nessa pesquisa, no entanto a partir dessa demanda da escola Antônio Adib Chammas, propomos uma oficina na Casa da Palavra com a Comissão de Funk de Santo André, onde destacamos a importância de estar atentos/as às letras das músicas e seu caráter que muitas vezes traziam a violência contra a mulher e a submissão do sexo feminino como algo natural.

Imagem 2– Material de grafitt produzido junto as/os adolescentes na Escola Estadual Antônio Adib Chammas (Santo André/SP) outubro de 2013



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2013)

Imagem 3- Oficina com a Comissão de Funk de Santo André – Funk, Feminismo e Poesia - Casa da Palavra (Santo André- SP) 7 de julho de 2016



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2016)

A terceira etapa da oficina é onde a narrativa das/dos adolescentes é amparada, momento onde o debate se constrói.

Tabela 3.2. Desenvolvimento da terceira parte da oficina

<i>Impressões pessoais sobre o tema</i>
Passo 1: Após o momento da apresentação audiovisual, as/os adolescentes eram convidadas/dos a refletir sobre o que haviam entendido, sempre valorizando a fala e o conhecimento deles, <i>uma troca de ideias</i> .
Passo 2: Nessa etapa eram provocados/das com perguntas, como “quais suas impressões?”, “você concordam com o que assistiram?”, “o que acharam do que acabaram de ver?”. Em seguida, buscávamos acrescentar novas perspectivas sobre a sexualidade com problematizações baseadas na escuta do que eles traziam como dúvidas e questionamentos.

A terceira etapa tem como objetivo ampliar os conhecimentos sobre o tema. A fala das/dos adolescentes é valorizada, todo trabalho que antecede essa etapa serve de base para que o/a adolescente consiga articular em palavras seus conhecimentos, sentimentos, medos e possam estar abertos para ampliar os conhecimentos sobre a sexualidade e gênero, sem descartar as narrativas já existentes, o objetivo é que essas narrativas sejam ressignificadas com novos elementos propostos no debate.

Tabela 3.3. Desenvolvimento da quarta e última parte da oficina

<i>Fechamento</i>
Passo 1: Para encerrar a roda de conversa, pedíamos que falassem sobre as suas impressões pessoais sobre o que tinha acontecido na oficina.
Passo 2: Depois que todos diziam suas impressões, solicitávamos que tentassem dizer com uma única palavra sobre a experiência que acabaram de vivenciar, e terminávamos com ovações.

Essa parte final era algo que sempre nos chamava a atenção, pois a maior parte deles saíam eufóricos, gritando e rindo, e ficavam algumas/alguns adolescentes por mais tempo. Isso foi uma constante e essas/esses que ficavam eram adolescentes que sofriam alguma opressão de gênero ou que tinham dúvidas sobre a própria sexualidade ou algo que traziam como problemático. Virgindade, bissexualidade ou homossexualidade, dificuldade de aceitação do corpo eram assuntos que muitas vezes queriam trazer para falar particularmente. Respondia prontamente as dúvidas, e sobre aquilo que não era possível, eu pedia para me procurarem na unidade de saúde onde fazia atendimento psicológico individual, voltado para adolescentes. Muitas das observações que motivaram a pesquisa que fizemos junto às(aos) adolescentes foram nesses “pós-oficinas”.

Essas oficinas tinham por objetivo fazer com que a/o adolescente fosse provocada(o) a pensar sobre a própria sexualidade de uma forma individual.

Havia um cuidado em ressaltar que a experiência com o corpo, a identidade de gênero e as formas de viver a sexualidade se davam de maneiras muito subjetivas, únicas para cada sujeito, que não havia um modelo, mas sim que era preciso prestar atenção nos conhecimentos que elas/eles tinham sobre si. E aliávamos os conhecimentos pessoais a esses novos componentes trazidos para discussão, que ao nosso entendimento poderiam promover, indicar direções possíveis para tomadas de decisões mais saudáveis em suas vidas, como uso de métodos contraceptivos, uso de preservativo, respeito ao próprio corpo, respeito aos desejos e limites de cada um, bem como o respeito às diversidades sexuais e à igualdade de gênero.

4 DIÁRIO DE CAMPO

Nesse capítulo falarei um pouco das minhas notas sobre as falas das/dos adolescentes que participaram das oficinas.

Festival de Inverno de Paranapiacaba

As oficinas ocorreram durante o mês de julho de 2013, em todos os finais de semana do Festival de Inverno de Paranapiacaba. Os horários eram: sábados das 10h às 21h, e aos domingos, das 10h às 17h, nos dias 13 e 14, 20 e 21 e 27 e 28 de julho.

Imagem 3– Oficina de sexualidade e gênero no Festival de Inverno de Paranapiacaba (Santo André/SP) julho de 2013



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2013)

Foi no festival o lançamento oficial do programa “Se Liga na Parada”.

Aberto para todos/as os/as participantes do festival, as oficinas aconteciam nas instalações preparadas na Rua Fox, nº 441. Participação junto à Secretaria de Políticas para as Mulheres, que levou para a Vila um serviço: O “Se liga na Parada”, campanha socioeducativa para jovens com oficinas, rodas de conversas, distribuição de informativos e preservativos, e oficinas de grafite.

De acordo com a coordenadora do programa, Karla Rampim Xavier, o espaço foi criado na Vila para que o trabalho do “Se Liga na Parada” pudesse dialogar com os diversos

públicos que passassem pelo Festival e, principalmente, para garantir uma aproximação com os moradores. O “Se Liga na Parada” abordava a democratização de informações sobre saúde, trabalhando perspectiva de vida e gênero, a fim de que esse segmento jovem pudesse se encontrar e se apropriar de instrumentos coletivos de promoção da saúde e da cidadania. O nosso foco do trabalho tinha como objetivo estimular a participação cidadã como estratégia de mudança e autonomia, sempre trabalhando com uma linguagem de jovem para jovem, envolvendo esporte, cultura, arte e criatividade⁸.

As pessoas que passavam pela Casa Fox raramente se interessavam em ficar para as oficinas, pois o foco delas era entretenimento oferecido no Festival de Inverno. Porém, faziam perguntas, solicitavam preservativos, tiravam fotos e achavam o espaço muito informativo.

Escola Estadual Antônio Adib Chammas

As oficinas aqui relatadas ocorreram nos dias 1/10/2013 e 08/10/2013, datas em que as oficinas foram com as/os adolescentes do 9º ano, com idades entre 13 e 15 anos.

Imagem 4 – Oficina de sexualidade e gênero na Escola estadual Antônio Adib Chammas (Santo André/SP) 01.10.2013



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2013)

⁸ Mais informações: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/7077-se-liga-na-parada-sera-lancado-no-festival-de-inverno-de-paranapiacaba>.

Imagem 5 – Oficina de sexualidade e gênero na Escola estadual Antônio Adib Chammas (Santo André/SP) 08.10.2013



Fonte: Acervo do programa “Se Liga Na Parada” (2013)

Havia algo que se repetia nas oficinas, independentemente da idade: a marca do sexo masculino/feminino como a própria condição do gênero, como se o sexo de nascimento determinasse o lugar social a ser ocupado por elas/eles. O espaço doméstico e a maternidade ainda eram destinados à mulher, e ao homem cabia o lugar público das decisões, do provedor que carrega a responsabilidade de sustento da família, das disputas de poder em instituições como a família e a escola.

Com essa experiência pude perceber também, uma preocupação mais direta com o corpo, por estarem experimentando as mudanças corporais advindas da puberdade⁹. As meninas apresentavam uma insegurança constante com o corpo, sempre pautada na inadequação. Havia uma urgência para que seus corpos fossem parecidos com os modelos de corpos idealizados por elas. Esses modelos normalmente correspondiam aos corpos que a mídia propositalmente impunha: magra, alta, branca, de olhos claros e cabelos lisos, para citar o clássico referencial das modelos que figuram em revistas, programas de televisão e redes sociais, mas que não representam a grande parte das mulheres brasileiras. Ainda assim, tal modelo é tido como representativo da beleza nacional. Para citar um exemplo dado pelas adolescentes, a modelo Gisele Bündchen entre outras com o mesmo perfil.

⁹ Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), puberdade é a fase da vida em que ocorrem modificações no corpo de uma criança fazendo com que ela se torne um adulto. Em meninas, a puberdade ocorre entre 8-13 anos; e em meninos, entre 9-14 anos. Nas meninas, o primeiro sinal de puberdade é o surgimento do broto mamário e, nos meninos, o aumento do tamanho dos testículos. Nesta fase também surgem os pelos pubianos, pelos axilares, odor axilar, acne e aumento da oleosidade da pele. A primeira menstruação, chamada de menarca, ocorre em média dois anos depois do aparecimento das mamas.

Muitas dessas garotas se achavam inadequadas, não porque estavam insatisfeitas com os próprios corpos, mas por acreditarem que o modelo de beleza era esse que elas sempre viam exposto na grande mídia. Queriam corpos diferentes dos seus, pouco atentas ao tempo desse corpo ainda em desenvolvimento. Queriam ser amadas e admiradas como imaginavam que essas meninas das passarelas que representam a moda e o modelo de beleza são. Não eram capazes de amar os próprios corpos por não haver uma representatividade possível deles, estavam sempre em busca de um outro corpo. Preocupadas demais com o peso, com as marcas de espinha que tentavam esconder com maquiagens, com o cabelo impecável. Percebíamos uma exagerada atenção aos cabelos, muitas vezes lisos por meio de processos químicos, como se tentassem negar as raízes africanas, sendo muito raro ver uma menina que assumia seus cabelos crespos.

Outra característica acentuada dos papéis de gênero era a preocupação das meninas com o amor, namoro e casamento. Havia uma preocupação em ser amada e encontrar um namorado, causando muitas vezes desavenças entre elas, por vezes brigavam por causa dos garotos. A preocupação com o casamento tinha um viés de achar “o cara certo” ou “um bom partido”. Quando eu perguntava o que seria o cara certo, respondiam que seria um homem não violento (que não as agrediria fisicamente), que trabalhasse e fosse responsável, que não estivesse envolvido de alguma forma com a criminalidade, que assumiria as responsabilidades de uma gestação participando da vida do filho/filha, que fosse fiel. Havia uma demanda de cuidado na expectativa do parceiro ideal e, em algumas, havia a expectativa de que encontrariam um homem que as “tirariam daquele lugar” (referindo-se à vida difícil de privações financeiras).

Quanto à participação dessas meninas nas oficinas, na fala, no posicionamento, notava-se que as que sofriam algum tipo de discriminação¹⁰ por inúmeros motivos – como serem muito magras ou apresentarem excesso de peso, por serem de alguma religião de matriz africana, por terem uma orientação sexual diferente da heterossexual, pela cor da pele ou por portar alguma necessidade especial – eram as mais inibidas e que menos se colocavam; sempre muito caladas, resistiam ao pedido de sentar-se em círculo, evitando a interação.

Notei o quanto o grupo das/dos adolescentes coage aquelas(les) que não fazem parte do padrão. As(os) próprias(os) adolescentes que sofrem inúmeras mazelas comuns a essa fase do desenvolvimento impõem ao outro adolescente essa perfeição idealizada.

¹⁰ A discriminação ,expressa a quebra do princípio da igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferência, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas. Mais informações em <https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/>

As garotas eleitas por eles/elas como as mais bonitas, sempre tinham aprovação em tudo que falavam. As menos favoritas do grupo precisavam de mais esforço e uma articulação muito maior para terem suas opiniões aceitas.

Como priorizávamos o diálogo e o respeito como norte das oficinas, esse tipo de comportamento aos poucos ia desaparecendo, dando espaço para que cada um pudesse valorizar seu conhecimento e o do/da outro/outra. Mas era preciso marcar o acontecimento sempre que percebíamos a exclusão por qualquer tipo de discriminação ou preconceito¹¹, valorizando a fala de quem era excluído e apontando o quanto aquele tipo de comentário causava discriminação, exclusão, inibição e prejuízos para quem estava na posição de discriminada/do. Nem sempre elas/eles se percebiam discriminando ou causando algum mal-estar na/no outra/outro. Era algo imperceptível, assim como elas/eles sofriam exclusão, também se viam no direito de excluir.

Embora o grupo fosse misto, havia uma separação entre os garotos e as garotas, tanto na disposição em que se sentavam quanto na participação. Os garotos antes de entrar na sala reservada para a oficina ficavam eufóricos, ouvia-se entre eles comentários sobre o que viria a ser as oficinas, havia uma expectativa de ser algo próximo ao que acessavam vídeos eróticos para adultos. A sexualidade para esses garotos tinha um caráter predominantemente de contato sexual. Comentavam sobre as garotas sempre com termos muito pejorativos, como “aquela garota é gostosa” ou “aquela ali tem cara de quem gosta de sexo”. Eram comentários que intimidavam e constrangiam de certa forma as meninas, que reagiam com vergonha ou com uma fala do tipo como “você é infantil, idiota”. Havia uma fala que elas repetiam muito para eles: “Vê se cresce, garoto!”. Eles agiam como se houvesse sido dada a eles uma autorização para falar de sexo, sexualidade que não havia sido oferecida às meninas.

De fato, elas não pareciam ver nesses garotos da mesma idade e escola a possibilidade de um parceiro, um ficante ou um namorado, como se desprezassem por serem novos e apresentarem um corpo com marcas ainda muito infantis como, voz fina e corpo franzino.

No entanto, nas oficinas, os meninos se comportavam de forma muito espontânea, gostavam de mostrar seus conhecimentos e não tinham muitos problemas com suas dúvidas. Claro, havia aqueles mais inibidos, normalmente os que sofriam alguma forma de exclusão

¹¹ Preconceito indica opinião ou sentimento, favorável ou desfavorável, concebido sem exame crítico, ou ainda atitude, sentimento ou parecer insensato, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio, conduzindo geralmente à intolerância. Ver mais em <https://www.geledes.org.br/preconceito-discriminacao-e-intolerancia-no-brasil/>

por motivos como: não serem bons jogadores de futebol ou não se destacarem nos esportes, ou por serem muito estudiosos.

Percebemos que os meninos que se dedicavam aos estudos sofriam discriminação, os “nerds” como eles os chamavam. Porém as meninas não sofriam por serem dedicadas aos estudos, sofriam algum tipo de discriminação por parte da equipe escolar ou colegas se não fossem dedicadas aos estudos. Espera-se que essa seja uma característica feminina comum a todas.

Uma queixa sempre muito constante por parte dos garotos era de que as meninas queriam namorar ou ficar com os meninos mais velhos, já do Ensino Médio. Na fala desses adolescentes, o problema era que eles não atraíam as garotas porque não tinham dinheiro, motos ou *status* (normalmente trazidos pelas marcas das roupas, adereços como correntes de prata ou ouro, ou por serem envolvidos com o crime). Segundo eles relatavam nas oficinas, as garotas se interessavam por esses meninos que tinham essas características ligadas a questão econômica de um possível parceiro.

Em poucos momentos questionavam seus corpos, como se não pudessem olhar para eles. Aparecia habitualmente a preocupação com o tamanho do pênis e não apresentavam uma exigência estética como as meninas. No geral se achavam magros demais, mas não traziam isso como uma inadequação, pois a urgência deles era iniciar a vida sexual.

Nesses momentos em que os garotos traziam a questão financeira como um atrativo, eram sempre contraditos pelas garotas. Ficavam bravas e muito incomodadas com esses comentários.

Quando eu percebia essa discussão, pedia a fala e perguntava: “De acordo com o que estamos ouvindo aqui, nenhuma garota concorda ou diz que se interessa pelo poder aquisitivo dos meninos? Nem por motos ou qualquer coisa que remeta ao dinheiro?” Era uma das poucas opiniões unânimes, uma vez que nenhuma delas concordava com essa afirmação de que a atração delas pelos garotos tinha alguma relação com a condição financeira. Então, colocava a questão para os garotos: “Não seriam os garotos que valorizam muito as condições financeiras, o ‘ter’ dinheiro?” Eles ficavam bravos e diziam que elas estavam mentindo, mas quando se acalmavam, acabavam admitindo que ter dinheiro ou bens, como motos ou carros, no universo masculino é ter mais respeito e admiração, tanto com as garotas como com os colegas e familiares.

Nas discussões, eu procurava trazer esses sentimentos de inadequação para as reflexões dos lugares sociais marcados pelo gênero. E o quanto isso limitava a vivência de uma sexualidade ampla e saudável e de relações pessoais prazerosas e respeitadas, o quanto os

corpos e a sexualidade são atravessados pela cultura e pelo social, o quanto as questões econômicas e financeiras estão presentes nas inquietações delas/deles. Enfim, todas essas narrativas que elas/eles traziam eram valorizadas e discutidas, trazendo novos panoramas, outros discursos, para serem avaliados por eles, nunca como verdade imposta, sempre como uma outra alternativa possível.

*FUNDAÇÃO CASA de Santo André*¹²

As oficinas ocorreram nos dias 11 e 25 de março de 2014, como parte do projeto pedagógico no tocante à educação para as sexualidades.

Fomos até esse espaço a convite de um arte-educador escritor de *grafitt*, que fazia parte da equipe de profissionais e que acreditava ser importante as oficinas devido à narrativa fortemente machista dos adolescentes. Foram apenas dois encontros com cada turma. Todos os adolescentes da instituição participaram das oficinas e depois não voltamos mais a esse espaço devido aos procedimentos burocráticos da instituição.

A Fundação é um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A Fundação CASA presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes¹³.

Para mim foi uma experiência muito conflitante. Vivíamos um período de muitas rebeliões nas instituições da FUNDAÇÃO CASA. Queria poder estar com esses jovens, mas ao mesmo tempo temia pela minha segurança, pois eu tinha um conceito sobre a violência nesses espaços formado a partir das reportagens dos telejornais. Segui minha vontade de poder escutar esses adolescentes e a cada encontro meu carro era inspecionado, eu era minuciosamente revistada, meus objetos pessoais eram guardados para que eu pudesse pegá-los na saída e, após passar por inúmeras grades de segurança, finalmente chegava a uma sala

¹² A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). A Fundação CASA presta assistência a jovens de 12 a 21 anos incompletos em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade. As medidas — determinadas pelo Poder Judiciário — são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes.

¹³ Mais informações: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>

fria e impessoal, mais parecida com uma cela, para enfim estar com esses adolescentes. Eles chegavam em fila com a cabeça baixa e as mãos para trás, todos com calças azuis e camisetas brancas e de chinelos. Era inverno e muitos estavam de chinelos e sem blusa, pois ainda não havia chegado meias, calçados fechados e blusas. Notávamos por parte de alguns adolescentes uma postura de receio com a nossa presença, embora já soubessem de antemão quem nós éramos. Os adolescentes que cumpriam medida socioeducativa tinham o arte educador que nos convidou como uma referência de alguém em quem podiam confiar, logo éramos de confiança também.

Idades entre 13 e 18 anos. Chegavam na sala em grupos de vinte e cinco, sempre acompanhados pelos Agentes de Apoio responsáveis pela segurança. Pedíamos para que esses Agentes de Apoio saíssem da sala e nos deixassem com eles. Era sempre um momento problemático, pois os agentes diziam que precisavam ficar para nossa segurança. Insistíamos e os olhares eram fulminantes, sempre seguidos da fala “a senhora quem sabe”, mas no geral consentiam ao pedido. Os adolescentes eram nitidamente diferentes quando os agentes de segurança estavam presentes, praticamente não nos olhavam nos olhos, mantinham suas cabeças baixas e não interagiam.

O trabalho das oficinas era muito travado no início. Para fazê-los falar era sempre muito difícil, alguns se arriscavam, outros nunca ouvi a voz.

Escutavam atentos às minhas falas, expressavam interesse nos vídeos que eu apresentava, mas poucos falavam. Percebi que às vezes falavam com o colega ao lado. Os mais velhos e líderes naquele espaço eram os que mais se colocavam.

Para apresentação, pedíamos para falar o nome, a idade e de onde eram, e que dissessem algo sobre eles. Sem que tivéssemos perguntado, eles diziam o delito pelo qual estavam ali, como se aquele fator fosse parte de quem eram. Após perceberem que não estávamos ali para julgá-los, ou que não nos intimidaram com seus delitos, as conversas fluíram melhor.

No decorrer das oficinas, escutamos narrativas muito marcadas pelo peso da sobrevivência. Grande parte daqueles adolescentes estava ali pelo envolvimento com o tráfico de drogas e furtos. O tempo de estada deles era de seis meses a no máximo três anos, sendo que alguns já estavam na CASA há alguns meses enquanto outros eram recém-chegados. No relato sobre eles diziam que escolheram “essa vida” para poder sustentar a família, ter acesso à comida e a bens que viam outros adolescentes tendo acesso. Em nenhum momento disseram não ser uma escolha, não tinham o lugar da vitimização na fala, sabiam da responsabilidade de seus atos. Entre os adolescentes, do lugar de onde vêm, passar pela FUNDAÇÃO CASA é

chamado de “pegar visão” como eles diziam. Como se estar na FUNDAÇÃO CASA trouxesse um certo respeito. Muitos não tinham interesse em sair dali e mudar o rumo da vida, era um tempo para retomar a vida de onde pararam.

Curiosamente, quando questionados sobre outras possibilidades de fonte de renda, eles traziam o tráfico como algo rentável e que não achariam em outro lugar uma renda tão alta, com tão pouca necessidade de formação. Foram irônicos dizendo que o que boa parte da população recebe em um mês, eles ganhavam em uma semana. Quando dizíamos sobre o risco, eles não se importavam, pois não havia muito o que perder. O imediatismo, a sobrevivência e a naturalização da violência eram fatores muitos difíceis de serem desconstruídos, pareciam estar certos de suas escolhas.

E esse tempo era também um tempo no qual a namorada tinha que estar ausente da vida social. Muitos fizeram coro concordando com um adolescente que me disse “que enquanto estivesse ali cumprindo medida socioeducativa, a namorada tinha que sair da escola e não podia ir para festas”. Era preciso estar junto nesse tempo de ausência imposto pela lei. Perguntei por que as namoradas não podiam ir à escola? A resposta do adolescente foi que não era seguro para eles, pois elas podiam arrumar outros namorados. Insisti, e um adolescente acrescentou: “*se elas desobedecerem, aí a gente manda raspar o cabelo; se insistir, a gente manda ‘pedir o pote’*” (gíria usada para cortar o pescoço, matar).

Perguntei: “Como ficaria o futuro de suas parceiras? Se não estudam, como terão uma perspectiva de vida melhor?” Novamente um garoto respondeu que, se elas tivessem independência, os deixariam para ficar com outros parceiros melhores, e outros garotos concordaram, apoiando a resposta do colega. Eles se colocavam, de forma unânime, como provedores da vida das parceiras, como algo muito natural, com o discurso de que a mulher não precisa se preocupar com a independência financeira, isso era de responsabilidade dos homens. Trouxe para o debate a perspectiva de que a vida fica mais pesada se você colocar toda a responsabilidade de prover a família sozinho. Um garoto disse que nunca havia parado para pensar nisso, os outros concordaram.

As perguntas e respostas eram sempre puxadas por um adolescente, e apoiada pelos demais, como se tivessem uma narrativa coletiva, raramente discordavam ou zombavam de algum colega.

Sobre o corpo das mulheres prevalecia a dúvida. “Dá pra saber se a mulher gozou?”, “A mulher ejacula?”, eram várias as dúvidas sobre o funcionamento do corpo da mulher, que mais denotavam suas inseguranças do que um interesse pelo corpo delas. Em um determinado momento da oficina, um adolescente me perguntou se era um problema dele a

mulher não ter lubrificação. Expliquei que a lubrificação ou a falta de lubrificação pode estar relacionada a uma série de fatores, físicos, orgânicos, de libido, do contato com o próprio corpo e com o corpo do outro, de intimidade, de tempo e segurança, enfim a sexualidade para ser prazerosa depende de uma série de fatores internos e externos. Ao final, um outro adolescente acrescentou “aí ó tá vendo, você não deu um trato legal”. Novamente a perspectiva de que o prazer da mulher só depende do homem e não tem uma relação direta com ela. Novamente a responsabilidade de prover, agora a responsabilidade era de prover prazer.

Quanto aos próprios corpos, apresentavam dúvidas sobre métodos contraceptivos. “Se eu tirar na hora de gozar, engravida?”, “Toda vez que não usa camisinha, pega bichinho?”, referindo-se às ISTs¹⁴. Foi uma experiência complexa, principalmente porque estávamos ali para falar de sexualidades com adolescentes que estavam privados de sua liberdade sexual, muitos com vida sexual ativa e, por serem menores, não podiam receber visitas íntimas de suas parceiras. Inclusive, o ato de se masturbar, muito usual naquele espaço, era limitado de acordo com dia de visitas de seus familiares. Se algum adolescente fosse flagrado praticando masturbação nos dois dias posteriores ao dia de visita das famílias, era repreendido violentamente pelos outros adolescentes, sendo um código de ética entre eles como mostra de respeito às famílias.

*Escola Municipal Antônio Virgílio Zaniboni de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santo André*¹⁵

As oficinas aconteceram nos dias 7 de maio e 3 de junho de 2014.

A experiência com a escola municipal Antônio Virgílio Zaniboni de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santo André foi marcante no tocante às dificuldades ligadas ao campo social dos alunos. Com faixa etária diversa, com alunas/nos entre 16 e 65 anos (a idade mínima para o EJA é de 16 anos), percebíamos um cansaço físico e uma desmotivação constante com a vida por parte dos alunos e professores. Grande parte desses(as) alunos(as) trabalhavam durante o dia e iam direto de seus trabalhos para a escola sem se alimentar. Podíamos estar em uma discussão empolgante ou no meio de uma fala tanto deles como nossa

¹⁴ O Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais passa a usar a nomenclatura “IST” (infecções sexualmente transmissíveis) no lugar de “DST” (doenças sexualmente transmissíveis). A nova denominação é uma das atualizações da estrutura regimental do Ministério da Saúde por meio do pelo Decreto nº 8.901/2016 publicada no Diário Oficial da União em 11.11.2016, Seção I, páginas 03 a 17. Mais informações <http://www.aids.gov.br/es/node/59358>.

¹⁵ EJA I é voltada para quem quer retomar os estudos desde o início do processo de alfabetização - do 1º ao 5º ano do ensino fundamental -, a EJA II corresponde a fase escolar, que vai do 6º ao 9º ano. Cada ciclo dura em média dois anos, porém, este tempo pode ser maior ou menor dependendo do ritmo de aprendizado de cada aluno.

que, ao sinal do intervalo, hora da refeição, eles saíam da sala com muita pressa, pois muitos(as) não tinham em suas vidas diárias o acesso à comida. Frente à fome e à vida de trabalhos pesados que esses alunos(as) enfrentavam, discutir algo que não fosse de uma necessidade prática parecia frívolo.

Na fala dessas/desses alunos, eu escutava “eu só quero ir embora para casa, estou muito cansada/cansado para pensar”. Então me coloquei como alguém que estava ali para apenas conversar, ouvi-los sem a pretensão de produzir algo ou algum conteúdo ao final nas oficinas. Seria um bate papo, mas muitos abaixavam a cabeça e dormiam, outras(os) conversavam.

Chamou-me a atenção o quanto um garoto homossexual e uma garota bissexual sofriam exclusão. Sentavam-se apartados das/dos outras/outros alunos e o relato de ambos era de uma inadequação social intensa como se de fato acreditassem que não fosse possível um futuro satisfatório por terem uma orientação sexual diferente da heterossexualidade.

Um garoto gay me relatou que, antes de entrar na EJA, ele acreditava que a única saída possível era a prostituição. No geral, os relatos eram de não aceitação por parte da família e da sociedade, motivo que os fazia sair da escola ainda no ensino fundamental e por isso estavam retornando aos estudos agora já na fase da adolescência ou adulta.

4.1 Análise das oficinas

Na aproximação com esses espaços voltados para a educação, cada qual com suas características e currículos, conseguimos observar o quanto as discriminações com relação às identidades de gênero afetam diretamente a construção da subjetividade desses sujeitos. São discursos sociais de exclusão incorporados e naturalizados que impedem possibilidades de se criar outras perspectivas possíveis de futuro.

Observava, conforme o trabalho avançava, que essa parcela específica da população, as/os adolescentes de Santo André-SP, não estava se apropriando das conquistas dos movimentos feministas e da emancipação da mulher, o que nos causou enorme interesse em saber mais sobre a construção histórica da luta das mulheres pela emancipação e igualdade de direitos.

Escutar as/os adolescentes nos permitiu indagar de que forma essas construções históricas sobre as sexualidades, que vão se erigindo ao longo dos anos pelos discursos científicos, absorvidos e naturalizados como verdades pelo senso comum a partir das

experiências, vivências e observações do mundo que o/a cerca, trazem consequências para a constituição das feminilidades e masculinidades e as construções de gênero.

Procuramos trazer da experiência empírica as questões das/dos adolescentes que nos tocaram fortemente, como relatado no diário de campo. Observamos em suas falas discursos muito marcados pelos estereótipos de gênero, com ideais claramente patriarcais, sexistas e excludentes, fatores que nos motivaram a buscar com e na pesquisa uma hipótese para alcançarmos um esclarecimento possível da permanência desses discursos, mesmo após notáveis avanços das conquistas feministas e dos estudos de gênero.

Observei nesse contato com a Escola Estadual Adib Chammas que, muitos das/dos adolescentes que estudavam ali moravam na comunidade no entorno da escola. A escola é localizada dentro de uma comunidade muito desprovida de saneamento básico, segurança e infraestrutura.

A criminalidade e a violência era algo muito presente nessa comunidade. Os adolescentes relatavam que era comum ver amigos cedendo ao trabalho no crime, para suprir as necessidades básicas de sobrevivência. Notava-se uma urgência financeira para o básico, como se alimentar.

Com base nessa observação, considero que pensar na localização social dos indivíduos é importante para que possamos fazer a análise das questões de gênero neste contexto, visto que em nenhum momento houve relatos nessas oficinas de que as meninas cediam ao trabalho no crime, eram sempre os meninos.

O crime organizado recruta anualmente, segundo o Banco Mundial, cerca de 11 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, e esses adolescentes raramente rompem o gargalo do ensino médio¹⁶.

Embora o panorama econômico fosse desfavorável, existiam perspectivas de futuro na fala desses meninos. Eles acreditavam na educação como saída possível, que os distanciava desse universo da criminalidade. Havia nesses garotos um desejo de terminar a educação básica, ter uma profissão, mas havia algo que era para agora, como a própria sobrevivência. Esses adolescentes enfrentam fatores como: sobreviver à violência, à fome e ao abandono do Estado quanto às políticas públicas eficientes para minimizar as desigualdades.

Percebíamos que a emergência do “ter” dinheiro era algo que causava nos garotos o mesmo sentimento de inadequação que o “ter” a beleza idealizada para as garotas.

¹⁶ Mais informações ver <<https://www.geledes.org.br/helio-santos-ascensao-dos-negros-no-brasil-x-o-genocidio-de-jovens/>>.

Observei que casamento para as meninas é uma forma de se “proteger” desse contexto de miséria e de falta de perspectiva, a maternidade representa uma realização. Ao contrário do que se imagina, as gestações não planejadas na adolescência dão a elas uma nova perspectiva, passam a ter um objetivo que é criar essa criança, e a vida passa a ter um novo sentido. A figura da mãe nessa comunidade é muito respeitada, ao se tornarem mães elas ganham o respeito da comunidade.

Para quem ocupa um lugar de privilégio e tem um plano para a vida, como uma formação, realizações profissionais e desejos de viajar, uma gestação na adolescência representa um obstáculo na realização desses planos, mas para garotas que não têm perspectivas tão claras, ou não têm perspectiva nenhuma, além da própria sobrevivência, uma gestação na adolescência tem outro significado.

A exigência estética das adolescentes tinha uma relação direta com a identificação com mulheres de outras esferas sociais, como as mulheres que aparecem nas novelas e estampam as revistas. Para essas adolescentes, ser parte do mundo dessas atrizes e modelos parece um pouco distante, mas usar as roupas, cortes de cabelos e marcas que elas representavam era algo possível, embora não fosse tão acessível.

Na oficina com os(as) alunos(as) da Educação para Jovens Adultos (EJA), o que marcou foi perceber o lugar de privilégios que eu ocupava. Para quem tem acesso a todas as refeições diárias necessárias para a sobrevivência, é importante discutir a igualdade de gênero, formas de viver inteiramente as sexualidades, enquanto elas/eles, em sua grande maioria, vindo de um dia de trabalho físico excessivo, com fome, lutando para sobreviver, vão se atentar com essas questões? É uma questão dicotômica, abdicam do direito de refletir sobre sua condição, quando exatamente pensar na própria condição, e entender os mecanismos de exclusão em que se localizam, é o que poderia dar a eles uma possibilidade de romper com as relações de poder que os mantêm na condição social de miséria.

Na FUNDAÇÃO CASA, a análise possível foi de um machismo enraizado, uma dominação masculina que se mantém pela via da violência, um ciclo de violência em cadeia. Eles são subjugados pela sociedade e assim o fazem com quem julgam estar abaixo deles na hierarquia social, as mulheres.

Diante dessas experiências com as oficinas de sexualidades e gênero, a condição da mulher frente a esses discursos sociais me causou o desejo de compreender melhor como as conquistas dos movimentos feministas são anuídas ou não pela população. Partindo dessas observações e inquietações, propomos investigar por que as conquistas dos movimentos

feministas não estão ao alcance dessas/desses adolescentes. Poderia a ciência intervir no ponto de ruptura dessas verdades não contestadas por essas e esses adolescentes?

5 AS CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS NO BRASIL

Quando dizemos que as/os adolescentes, que participaram das oficinas de sexualidades e gênero dizem que não se apropriaram das conquistas alcançadas pelos movimentos feministas, quais conquistas estamos considerando?

O conceito de Feminismo parte do princípio de que ele é a ação política das mulheres. “Engloba teoria, prática, ética e toma as mulheres como sujeitos históricos da transformação da sua própria condição social. Propõe que as mulheres partam para transformar a si mesmas e ao mundo” (SOARES, 2004, p. 162). Os movimentos feministas representam o conjunto das ações do Feminismo, onde todas/todos “que têm uma posição subalterna nas relações de poder existentes são chamados para transformá-la.” (SOARES, 2004, p. 162).

Os movimentos feministas lutam contra o patriarcado. Segundo Hirata et al. (2009), “o patriarcado trata-se de uma forma de dominação masculina [...] um sistema total que impregna e comanda o conjunto das atividades humanas, coletivas e individuais”. (p.177)

Os movimentos feministas são diversos e reconhecem a multiplicidade de sujeitos, cada qual com sua opressão específica, questionando e atuando conjuntamente para a transformação dessa opressão. Reconhecendo essa diversidade e amplitude com que se desenvolveram os movimentos feministas pelo mundo, faremos aqui um recorte de como foi esse processo no Brasil.

As lutas dos movimentos feministas no Brasil contestaram as desigualdades sofridas pelas mulheres, desigualdades sexuais, de direitos civis e de gênero e conquistaram a subversão da tradicional divisão das esferas sexuais e o direito à vida pública. Romper essa barreira da vida privada é considerado de extrema importância para a maioria das brasileiras¹⁷, as quais consideram ser “de fundamental importância a inserção no mercado de trabalho, a independência econômica, a possibilidade de tomar decisões e agir livremente, dissociando, pois, sua definição de gênero da ideia da maternidade” (RAGO, 2004, p. 33), reconhecendo a importância das conquistas dos movimentos feministas, ainda que muitas não se reconheçam feministas. Nota-se que embora as mulheres considerem de fundamental importância essas conquistas, compreendemos que o acesso a tais conquistas não acontece de forma linear para todas, como as/os adolescentes descritos em nossa experiência empírica.

¹⁷ Segundo a pesquisa “A mulher brasileira nos espaços públicos e privados”, realizada pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo, em outubro de 2001, que entrevistou 2.502 mulheres, residentes em 187 municípios de 24 estados das cinco macrorregiões brasileiras.

Para subverter a tradicional divisão dos sexos, a luta dos movimentos feministas no Brasil esteve atrelada à conquista da democracia e ao desenvolvimento social, político e econômico do país. No período colonial (1500-1822)¹⁸ pouco foi conquistado, vivia-se uma cultura enraizada de repressão às minorias, desigualdade e de patriarcado. As mulheres eram propriedade de seus pais, maridos, irmãos ou quaisquer que fossem os chefes das famílias, de modo que nesse período se constituiu uma cultura de desigualdades e exclusões, que são sentidas até hoje. Desde então as mulheres lutam para reverter essa conjuntura. “O movimento feminista brasileiro, mesmo sendo pequeno em termos de visibilidade social, contribuiu de maneira fundamental para a reversão das desigualdades de gênero no país.” (GARCIA, 2015, p. 3).

As desigualdades e exclusões sofridas pelas mulheres na maior parte da história brasileira são marcadas principalmente pela divisão sexual do trabalho. Às mulheres era reservado o espaço privado das atividades domésticas e reprodução, e aos homens as atividades produtivas fora do lar, o público.

Divisão sexual do trabalho, conforme o Dicionário Crítico do Feminismo (2009), aborda as relações sociais do sexo:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais de sexo; essa forma é historicamente adaptada a cada sociedade. Tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.). “Essa forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o da separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher)”. (p. 67)

O país preocupava-se com o projeto de desenvolvimento, almejando altas taxas de fecundidade, logo “as mulheres, em média, tinham um grande número de gestações durante o período reprodutivo, o que as mantinha ‘presas’ às atividades de criação dos filhos e aos afazeres domésticos” (GARCIA, 2015, p. 3).

A genealogia de privilégio do homem e a importância política, econômica e social para a manutenção desse lugar, nos remete a este período do Brasil colonial, onde à mulher cabia gerar e educar filhos para uma nação próspera. As divisões sexuais do trabalho serviam para a manutenção do poder do homem, que detinha o lugar do privilégio das decisões políticas e a vida pública. Carla Garcia (2015) pontua dados relevantes sobre a mulher nesse período:

¹⁸ Mais informações em <http://www.politize.com.br/movimento-feminista-historia-no-brasil/>.

Durante o período colonial, as mulheres brasileiras viveram em condições adversas, vítimas dos estereótipos de gênero. As negras (com exceção das alforriadas) eram escravas e, portanto, não tinham nenhum direito. E as demais, mesmo gozando de liberdade e de direitos abstratos, viviam em isolamento relativo e tinham severas restrições quanto ao acesso à escola e ao trabalho extra doméstico, pois além de a oferta de vagas ser pequena, a cultura sexista e patriarcal designava aos homens o papel de provedores, cabendo-lhes as melhores oportunidades educacionais e de trabalho remunerado. (p. 3)

Mesmo sob essa forte marca de gênero, que reservava às mulheres o lugar privado da vida doméstica, elas participaram ativamente da luta pela independência, abolição e posteriormente contra a ditadura militar, pelo direito ao voto e à educação.

Na luta pela independência, as mulheres atuaram intensamente, onde muitas se destacaram por sua bravura. Entre elas, Bárbara de Alencar – que, em 1817, “participou de várias revoltas, organizou-as e fez de sua casa um lugar de encontros. Presa, passou muitos anos em calabouços” (GARCIA, 2015, p. 4) – entre outras tantas, como Anita Garibaldi, Hipólita Jacinta Teixeira Mello, Maria Quitéria de Jesus – esta, nascida na Bahia, “comandou um batalhão de mulheres, tornou-se soldado em 1822” (GARCIA, 2015, p. 4) – além de muitas mulheres na Paraíba que afirmavam solidariedade com o movimento da independência.

Entre 1850, quando o tráfico negreiro foi proibido, até o decreto da abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, as mulheres lutaram incansavelmente como abolicionistas, sinalizando,

...o início do fim da escravidão da porta para dentro e a afirmação das mulheres da porta para fora. Ainda que não pedindo emancipação não para si, mas para os escravos, as abolicionistas puseram as mulheres brasileiras na política, coletivamente e de maneira inédita. (GARCIA, 2015, p. 7).

Para ter direito ao voto, as sufragistas brasileiras tiveram um longo percurso de enfrentamento. “Da mesma forma como ocorreu em outros países, o movimento sufragista foi o primeiro movimento feminista politicamente organizado e que tem suas raízes na luta iniciada no século XIX pelas abolicionistas.” (GARCIA, 2015, p. 12). Após anos de organização política, as feministas conseguiram o direito de votarem e serem votadas. “Em 1932, Getúlio Vargas, então Presidente da República, decreta o novo Código Eleitoral garantindo à mulher brasileira o direito do voto” (GARCIA, 2015, p. 16).

No começo da década de 1960, o país atravessava uma profunda agitação política. Havia propostas de mudanças que pretendiam reduzir as desigualdades sociais brasileiras com as reformas bancárias (para ampliar crédito aos produtores), eleitoral (ampliar

o voto aos analfabetos e militares de baixas patentes), educacional (valorizar os professores, oferecer ensino para os analfabetos e acabar com as cátedras vitalícias nas universidades) e agrária (democratizar o uso das terras)¹⁹. Um avanço democrático que incomodou muito a elite brasileira e culminou no golpe de 1964, no qual os militares tomaram o poder e desaceleraram o processo democrático do país.

Houveram muitos movimentos políticos que ajudaram a pensar essas reformas e posteriormente fizeram resistência ao golpe, entre eles destacaram-se os movimentos feministas. Conforme Cavalcanti (2005), “sua maior expressão se deu no período de intensas transformações socioculturais que permearam os anos 60, fazendo aflorar o feminismo, alcançando representatividade e força.” (p. 254).

Observa-se que dados como esses não são enfatizados no ensino das ciências. Muitas vezes não aparecem informações dessa importância, assinalando que o lugar da mulher é também o lugar da luta, da vida pública e da diferença no desenvolvimento do país. Se buscamos no Outro e no laço social nossas amarrações possíveis para nos fazermos sujeitos, ter como referência mulheres fortes, de lutas, não daria às mulheres outras formas de identificação possíveis, fora do ambiente doméstico e privado?

Acreditamos que a educação tem forte peso nas formações sociais e subjetivas de cada sujeito e o ensino das ciências precisa representar melhor as mulheres. Mas como a ciência tem sido de domínio do homem, a mulher foi representada como conzinha, quando não excluída, para que se mantivesse a hierarquia do poder patriarcal.

Se ainda hoje, século XXI, pautamos nas investigações científicas a importância do ensino para emancipação das mulheres e igualdade de gênero, é porque o direito à educação nem sempre as contemplou. Nesse recorte nacional, constatamos que o acesso à educação para as mulheres é algo que data em menos de dois séculos, pois somente na metade do século XIX as mulheres começaram a reivindicar o direito de estudar.

No Brasil, por exemplo, as mulheres puderam se matricular em estabelecimentos de ensino em 1827. O direito a cursar uma faculdade só foi adquirido 52 anos depois. Apenas em 1887 o país formaria sua primeira médica. As primeiras mulheres que ousaram a dar esse passo foram socialmente segregadas. O ensino proposto só admitia meninas à escola de 1º grau, sendo que estudos de grau mais alto eram somente destinados aos meninos. (GARCIA, 2015, p. 5).

Embora essa conquista tenha sido de extrema importância, sabemos que o direito à educação não viabilizou o acesso de todas as mulheres ao ensino, apenas as que tinham

¹⁹ Ver mais em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/golpe-militar-de-1964-1-elites-e-militares-derrubaram-o-governo-de-jango.htm>.

condição financeira de ingressar em escolas particulares tinham direito à educação. Esse quadro só se modificou com a constituinte de 1988.

No Brasil este direito apenas foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, sendo que, antes disso, o Estado não tinha a obrigação formal de garantir a educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como uma assistência, um amparo dado àqueles que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988 as responsabilidades do Estado foram repensadas e promover a educação fundamental passou a ser seu dever. (MONTEIRO; GOERGEN, 2014, p. 2).

A luta pelo acesso à educação se estende até os dias de hoje, pois a vida doméstica e a maternidade continuam sendo barreiras para as mulheres pobres. Apenas uma em cada dez mulheres brasileiras entre 15 anos e 29 anos com pelo menos um filho continua estudando. Outras 41,8% conseguiram concluir o Ensino Médio, mas não avançaram nos estudos; e 48,2% largaram a escola sem terminar a Educação Básica²⁰.

Corroboramos com as feministas, que enxergaram na educação uma via possível para a desconstrução desses estereótipos de gênero reservados para as mulheres. “Para as feministas brasileiras, tanto quanto para as europeias e norte americanas, a educação era a forma de conscientizar as mulheres da subjugação masculina” (GARCIA, 2015, p. 10).

De acordo com Nísia Floresta (1989), que foi uma grande pioneira na luta pela alfabetização das meninas, a ideia de superioridade masculina possuía um vínculo com a educação e a falta do ensino de ciência para as mulheres:

Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência [...]. Eu digo mais, não há ciência, nem cargo público no Estado, que as mulheres não sejam naturalmente próprias a preenchê-los tanto quanto os homens. (FLORESTA, 1989, p. 52; 73).

Foram muitas reivindicações dos movimentos feministas para que as mulheres conseguissem frequentar a escola. Embora encontrassem resistências de homens e mulheres para mudar a sociedade, as feministas brasileiras “argumentaram e convenceram homens e mulheres que a educação feminina só traria benefícios à sociedade, uma vez que não seriam mais reprodutoras incultas” (GARCIA, 2015, p. 11).

Um argumento um tanto quanto perigoso, pois o que se percebe é um pedido de autorização para se ter acesso às escolas, e não um enfrentamento pela desconstrução dos estereótipos de gênero e pela igualdade de direitos como fizeram as inglesas. Configura-se um

²⁰ Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mais informações em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32311/dados-do-ibge-indicam-que-90-das-mulheres-jovens-com-filhos-deixam-de-estudar/>.

movimento feminista mais ameno e conservador, ainda muito atrelado aos alicerces cristãos e aos velhos costumes misóginos²¹. “Com a união do movimento feminista brasileiro a esse ideário de ‘mãe civilizadora’, muitos homens aderiram ao movimento, defendendo os direitos femininos, desde que as mulheres não se esquecessem de seus papéis dentro do lar.” (GARCIA, 2015, p. 11).

A erudição e a competição com os homens no mercado de trabalho não eram pautas para essa ala de feministas brasileiras da vanguarda da burguesia e da pequena burguesia urbana. “Deste modo, as feministas defendiam que as mulheres continuariam cumprindo seus papéis de esposa e mãe, ao mesmo tempo em que possuíam uma profissão.” (GARCIA, 2015, p. 12). Posição diferente era reivindicada pelas operárias que queriam acesso à educação para combater a exploração da força de trabalho e melhoria nos baixos salários, o que também era uma luta de toda a classe trabalhadora.

Os movimentos feministas brasileiros até a luta pelo sufrágio feminino, antes da década de 1920, eram travados fundamentalmente pelos setores de vanguarda da burguesia e da pequena burguesia urbana. As discussões da condição de vida da mulher trabalhadora nesses setores foram limitadas. Porém algumas mudanças notáveis, como “as greves de 1917 e em 1922 o surgimento do Partido Comunista” (GARCIA, 2015, p. 18), trouxeram para a pauta a representatividade da mulher trabalhadora.

As mulheres libertárias lutavam contra a exploração da força de trabalho, baixos salários e a opressão sexista, mudando as características dos movimentos feministas até então. “No Brasil, dois movimentos de mulheres operárias aconteceram simultaneamente, um sob orientação anarquista e outro com predomínio das teses do Partido Comunista Brasileiro.” (GARCIA, 2015, p. 19).

Essas características da luta de classes são importantes nos movimentos feministas, pois revelam as diferentes causas das mulheres, de acordo com suas posições sociais. Podemos pensar que o acúmulo de afazeres, do qual padecia a mulher operária, não era uma realidade para as mulheres dos movimentos feministas representados pela burguesia. As jornadas triplas de trabalho (estuda/trabalha/é responsável pela casa e filhas/os), são vestígios dessa “negociação” que não perturbou a hegemonia do homem nem a divisão sexual do trabalho, além de não ter levado em consideração as diferenças de classe.

²¹ O conceito de misoginia significa: “o ódio ou aversão a mulheres e meninas. Embora sua manifestação mais evidente seja a violência machista (seja física, psicológica ou simbólica), também a humilhação, a discriminação, a marginalização e a objetificação sexual da mulher são formas de misoginia”. Ver mais em >> https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850_128936.html

As mulheres burguesas queriam o direito de estudar e trabalhar, o que lhes foi concedido desde que continuassem atendendo à responsabilidade doméstica de educação das/dos filhos/as e afazeres da casa, mas as operárias já trabalhavam, essa não era uma necessidade delas.

Cavalcanti (2005) nos aponta que as mulheres sempre estiveram nas lutas contra a exploração, mas raramente foram recompensadas, sendo que as conquistas vieram quando lutaram em nome de suas causas. Entretanto, nesse período de ação pelo alcance da democracia no país, “A opressão não poderia ser vista somente como algo vinculado à divisão dos sexos, indo mais além de um aparente atraso da ampliação dos preceitos de liberdade e justiça sociais.” (p. 252).

Lutando em seus nomes, por seus direitos, as mulheres brasileiras conseguiram vitórias importantes. Mudaram sua condição objetiva, representada pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país.

Consequentemente essas vitórias que resultaram em mudanças objetivas como, direito à educação, a inserção da mulher no mercado de trabalho, acesso a contraceptivos também alteram sua condição subjetiva, representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres. De acordo com Garcia (2015):

Nos anos 60 elas começaram a ter acesso a meios contraceptivos eficientes. Com isso, podiam planejar o tamanho da família, assim como a permanência na escola e a entrada no mercado de trabalho. No período houve um salto qualitativo na situação da mulher brasileira que ampliou sua presença em todos os níveis de ensino e passou a apresentar taxas crescentes de participação no mercado de trabalho. (p. 22)

Esses avanços desaceleraram no período de políticas restritivas impostas pela ditadura militar. As frentes partidárias e os movimentos sociais lutavam para o progresso e faziam resistência às políticas taxativas, porém foram forçadas de forma violenta a recuar. A luta política das mulheres, por direitos iguais, fica inviável no momento político em que a democracia não tinha espaço nas pautas políticas do país. Mesmo sob repressão política as mulheres que participavam das frentes partidárias e movimentos sociais não desistiram da luta.

O cenário político só se modifica com a proposta de redemocratização do país, a partir de então os movimentos feministas voltam com força total, na década de 1970. Neste período o “movimento de mulheres se constituiria em um sujeito coletivo capaz de marcar presença na cena política nacional, especialmente através das mobilizações contra a carestia, pela anistia e pela redemocratização do país.” (GARCIA, 2015, p. 22).

Teles (2017), destaca o ano de 1975 como marco histórico para o avanço das ideias feministas no Brasil:

Sob uma ditadura militar, mas com o apoio da ONU, a mulher brasileira passou então a ser a protagonista de sua própria história, em que a luta por seus direitos específicos se fundia com as questões gerais. Respondia de maneira forte aos anseios da época: de expressar, de falar, de enfrentar, de agir. (p. 85).

De acordo com Ferro (2016), enquanto mulheres brasileiras lutavam contra a ditadura, muitas outras organizações de mulheres tomaram forma durante os anos 70, tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa. Estas organizações lideraram debates e manifestações sobre os direitos das mulheres, bem como as desigualdades e as discriminações contra as mulheres e sobre a posição e o papel esperado da mulher na sociedade. As organizações contribuíram para uma expansão do movimento para o âmbito global, sendo que suas manifestações evidenciavam a necessidade de um maior número de políticas públicas para as mulheres e suas intervenções por vezes tiveram repercussão mundial, gerando discussões e reflexões sobre as mulheres ao redor do mundo e garantindo grande visibilidade para o tema.

No Brasil essas aspirações de se expressar, falar, enfrentar e agir ocasionaram nos anos seguintes mudanças significativas, rumo à democracia no país. Segundo Jacqueline Pitanguy e Leila Linhares Barsted (2011), os anos 1980 marcaram a fase de transição democrática.

No plano político e normativo, o resgate formal das liberdades civis e políticas, consolidadas na nova Constituição Federal, promulgada em 1988. Essa década foi de fundamental importância para a organização, por todo o país, de movimentos de mulheres que conseguiram, não apenas espaço institucional no novo governo democrático, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, mas, também, por meio de intensa ação política, o reconhecimento da plena cidadania das mulheres. (p. 15).

De acordo com Garcia (2015), na década de 1980, a legitimação feminista através da criação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (o NEIM, criado em 1983, em Salvador), se deu na articulação de grupos de trabalho dentre outras lutas e atuação concreta das feministas radicais na Bahia. Marcando a década de 1980 como a década da legitimação feminista, ganhando força e notoriedade o Brasil conseguiu efetivar os estudos sobre a mulher e elas conseguiram ter mais representatividade acadêmica, legitimando-se diante dos saberes acadêmicos através da criação desse núcleo de estudos.

O NEIM foi criado em maio de 1983, como núcleo então vinculado ao Mestrado em Ciências Sociais da UFBA, o NEIM se destaca não apenas por ser o núcleo de estudos

feministas mais antigo do país, como também por sua atuação marcante e continuada na promoção de uma série de atividades nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão, tendo sempre em vista a formação de uma consciência crítica acerca das relações de gênero hierárquicas, predominantes em nossa sociedade, e da conseqüente especificidade da condição feminina²².

Os resultados dessa luta se apresentam hoje em dia com dados positivos, onde podemos observar a participação significativa da mulher no mundo acadêmico. O Brasil é o país com mais igualdade de gênero na ciência. Segundo a pesquisa *Gender in the Global Research Landscape*, realizada em 12 países pela editora Elsevier, entre os anos de 2011 e 2015, as brasileiras foram responsáveis por 49% dos artigos científicos produzidos no país²³.

Os anos 1990, recomposto o Estado de Direito e as liberdades democráticas, prometiam um momento novo, porém “o ajuste estrutural, as reformas neoliberais e os governos sustentados por bases conservadoras emperraram a efetivação dos direitos e o aprofundamento da democracia” (GARCIA, 2015, p. 26), estagnando a Constituição de 1988 que era considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere à equidade de gênero.

Após a implementação de uma política neoliberal e a mínima intervenção do Estado, que gerou forte recessão e o maior índice inflacionário do país as desigualdades sociais e de gênero vão se enfatizando.

De acordo com Ferro (2016), junto à maior abertura política o Brasil iniciava uma maior abertura econômica, trazendo à tona o pensamento neoliberal vigente nas maiores potências da época. A economia neoliberal contribui para a ascensão da parcela mais rica da sociedade, deixando as classes mais baixas ainda mais vulneráveis, principalmente as mulheres pertencentes a estas classes. Em consequência deste fato, ocorre surgimento de novas “ONGs que atuam com o objetivo de buscar uma melhoria de vida da parcela mais precária da sociedade, substituindo, em partes, o papel do Estado nos compromissos de desenvolvimento de programas que visam a redução da desigualdade de gênero, classe social e étnica”. (FERRO, 2016, p.34).

No campo político, Pitanguy e Barsted (2011) relatam que essa retomada da democracia só foi possível em 2002, quando criada, no âmbito do Executivo, a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, atualmente Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). E em 2006 foi aprovada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, um marco no

²² Mais informações: <http://www.neim.ufba.br/wp/apresentacao/>

²³ Mais informações: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2018/03/brasil-e-lider-global-em-igualdade-de-genero-na-ciencia.html>

cumprimento de garantias internacionais e constitucionais sobre o direito das mulheres a uma vida livre de violência. O Brasil elegeu em 2010 a primeira mulher Presidenta da República, Dilma Rousseff, que nomeou nove mulheres ministras e priorizou o empoderamento econômico das mulheres e o enfrentamento à violência baseada no gênero.

O Congresso Nacional neste período estava analisando propostas de reforma política que garantissem mais mulheres nos corpos legislativos estaduais e federais, e o país levava muito a sério seus compromissos com diversas Convenções e Tratados internacionais que garantiam os direitos das mulheres, incluindo-se a Convenção sobre Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (CEDAW) e a Convenção de Belém do Pará. (PITANGUY; BARSTED, 2011, p.8)

Muitas foram as conquistas democráticas de 2002 a 2016, quando Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment não democrático. O que observamos é uma repetição na qual, de tempos em tempos (década de 1960, depois década de 1990 e recentemente em 2016), as reformas neoliberais e os governos sustentados por bases conservadoras sustentam um retrocesso das conquistas de direitos civis e trabalhistas, como também nos direitos sociais.

De acordo com Oliveira (2017), as mulheres sofrem mais diretamente essas reformas, pois a política tende a voltar para a normalidade masculina. Esse retrocesso, caracterizado por uma política neoliberal, apresenta claramente ser antifeminista e ameaça a cidadania feminista e de gênero no país. As conquistas graças à persistente e consistente atuação dos movimentos sociais feministas e de mulheres nos últimos trinta anos estão ameaçadas.

Após a saída de Dilma Rousseff, houve o imediato corte de cargos ocupados por mulheres (em torno de 12,13% para as mulheres e 8,46% para os homens) e a retirada de todas as mulheres em cargo de ministras, com exceção de Fátima Pelaez no comando da Secretaria de Políticas para as mulheres. (OLIVEIRA, 2017, p.40)

Dentre essas reformas também consideramos importante destacar a PEC 241, que prevê a criação de um teto de gastos públicos por um período de 20 anos. A PEC 241 é uma iniciativa para modificar a Constituição, que tem como objetivo frear a trajetória de crescimento dos gastos públicos e tenta equilibrar as contas públicas. Esse congelamento dos gastos públicos inclui: gastos com a educação, saúde, prevê reformas na previdência, congelamento do valor do salário mínimo e gastos com programas sociais. Segundo especialistas e entidades setoriais, esta medida prejudicaria o alcance e a qualidade dos

serviços públicos oferecidos e a população mais pobre, que depende do sistema público de saúde e educação, tende a ser mais prejudicada com o congelamento dos gastos do Governo.²⁴

Acompanhamos muitos avanços nas conquistas feministas, principalmente nos últimos 30 anos. As últimas três décadas foram marcantes para a história das mulheres brasileiras que alcançaram progressos que modificaram o seu cotidiano nas esferas pública e privada.

As demandas feministas entraram na agenda política do Brasil graças à intensa e ininterrupta ação política das mulheres, os movimentos feministas marcam presença na cena pública do país, nas eleições de 2018 podemos observar que, passado o primeiro turno das Eleições 2018 já é possível ver o aumento da bancada feminina no Congresso Nacional. Nas Assembleias Legislativas de forma geral também houve crescimento, apontam dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)²⁵. No Senado, sete representantes femininas tiveram vitória nas urnas. Foram 62 candidaturas femininas, um aumento expressivo em relação aos anos anteriores um destaque para esses números é a expressiva participação dos movimentos feministas e as manifestações.

Mesmo com a melhoria na representatividade feminina de forma geral no legislativo, a proporção de mulheres segue abaixo do encontrado na população brasileira. “Contudo, sabemos que as conquistas sociais e sexuais são sempre instáveis e dependem da continuidade, da firmeza e da intensidade da pressão dos grupos envolvidos, assim como da potencialização das políticas reivindicadas pelo feminismo e pelas mulheres em geral.” (RAGO, 2004, p. 41).

O momento é de luta, assim como a política tende a voltar para a normalidade masculina desde o golpe de 2016, excluindo as mulheres, os movimentos feministas tendem a ser resistência na mesma proporção, a prova disso é o aumento da representatividade feminina nas eleições de 2018.

É preciso reconhecer e se apropriar dos avanços das conquistas feministas, porém estar atentas/os à continuidade dessas lutas é a condição de permanência das conquistas. De acordo com Rago (2004), “é possível afirmar que foram conquistadas as condições de possibilidade para a construção de um mundo filógino²⁶ e de novas relações de gênero não-

²⁴ Mais informações: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html

²⁵ Mais informações: <http://mulherestransformadoras.com.br/site/2018/10/08/eleicoes-2018-o-crescimento-da-bancada-feminina-no-congresso-federal/>

²⁶ Conforme afirma Rago (2004), “o mundo tem se tornado muito mais feminista e aberto para as mulheres, de modo que, no início deste século, já se pode visualizar a emergência de uma cultura *filógina*, isto é, amiga das mulheres em oposição à *misoginia*. Vale observar a etimologia desta palavra, bastante eloquente por si só:

simétricas. Condições que, bem entendido, apenas permitem começar, pois são pontos de partida, não de chegada” (p. 40).

Por que essas conquistas não acontecem para todas/todos? Poderia o ensino da ciência, com a temática do feminismo, ser um ponto de partida para o acesso às conquistas feministas?

6 HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS APLICADA AO ENSINO DA SEXUALIDADE

Neste capítulo analisaremos as hipóteses do por que essas/esses adolescentes, que participaram das oficinas de sexualidade e gênero, não terem conseguido se apropriar das conquistas dos movimentos feministas.

Poderia o ensino da ciência ser uma alternativa, abrindo um caminho para entender a história do feminismo e as questões colocadas sobre sexualidade a partir da visão de diversos autores?

Iniciaremos o capítulo buscando elucidar um diálogo com autores e autoras que discutem as questões do feminismo. A partir das hipóteses alcançadas, pensar alternativas possíveis pelo viés da História da Ciência voltada ao ensino.

Propomos, assim, analisar os obstáculos que barram o acesso às conquistas feministas pela perspectiva das/dos autoras/es: Michel Foucault (1988), Pierre Bourdieu (2016) e Djamilia Ribeiro (2017), entre outras autoras que se dedicam a pensar sobre a condição da mulher.

Abaixo vamos elucidar a razão de escolha desses autores.

Foucault, filósofo francês sempre deixou clara sua posição política na teoria e prática, tornou-se membro ativo de diversos grupos envolvendo campanhas antirracismo, anti-abusos, de direitos humanos e lutas por reformas do sistema penal. Sua obra traz para essa pesquisa um panorama de como sexo é uma questão de poder e está abarcado por instituições como a Igreja, a família, a escola e o Estado; o modo subjetivo que acreditamos viver nossa sexualidade está enviesada pelos discursos sociais que marcam a construção do sujeito. Em a “História da Sexualidade I: a Vontade de Saber”, Foucault (1988) demonstra como é possível considerar a genealogia dos poderes da sociedade que nos atravessam, e marca as desigualdades sofridas pela mulher. O autor questiona o papel da ciência, a importância dos movimentos feministas para a construção de dispositivos que falam em nome da sexualidade produzida pelo aparato social de que somos parte, contribuindo para a análise proposta.

O sociólogo Bourdieu, com um importante trabalho em “A Dominação Masculina” (2016), propõe às mulheres a se comprometerem com uma ação política considerando vários tipos de dominação e seus mecanismos simbólicos de força, a des-historicização de mecanismos que tentaram ao longo dos anos neutralizar a história das mulheres e também se atenta não apenas às desigualdades civis e sociais percebidas claramente, mas aos tipos de dominação inconscientes implícitas no *habitus* social como verdades incontestáveis.

Djamila Ribeiro (2017) nos presenteia com seu trabalho “O que é lugar de fala?” com uma importante reflexão sobre a ética do lugar de onde falamos, para pensarmos hierarquias, desigualdades, pobreza, racismo e sexismo, construindo seu trabalho a partir das contribuições de Foucault em conjunto com cientistas feministas.

A produção dos três autores é em épocas distintas, seu conjunto de investigações contemporâneas fazem a crítica ao liberalismo e o modelo capitalista de sociedade, onde se colocam desigualdades profundas, pensando os processos sociais em forma de linguagem.

Traremos também considerações de Guacira Lopes Louro (2014/2016), com contribuições da sua jornada de pesquisas e artigos voltados para a educação, com a temática de gênero, trazendo as diferenças e as desigualdades sexuais sofridas pela mulher. A autora é comentadora de Foucault e parte do princípio de que as feministas precisam estar atentas às relações de poder que se inscrevem nas dinâmicas sociais.

Adotamos como base epistemológica construtos teóricos e reflexões baseadas na literatura sobre sexualidade, gênero e feminismo, com posicionamentos críticos ao formato “natural” da sexualidade e da identidade de gênero que representam a mulher, trazendo esse tema para um olhar mais social, cultural e político. Partindo de pressupostos tanto teóricos como empíricos das construções sociais da sexualidade e de gênero, considerando seus desdobramentos e toda sua problemática, iremos nos ater ao que experimentamos com mais intensidade: as desigualdades sofridas pelas mulheres.

Acreditamos que, embora haja pesquisas expressivas no tocante às questões ligadas aos avanços do(s) feminismo(s) com enorme responsabilidade científica, observamos que ainda há muitas questões a serem investigadas no que se refere à construção histórica e produto cultural do Brasil, com um olhar mais atento para a diversidade cultural que temos em nosso país, para as diferenças de cada região, com suas características específicas, e as diversas formas de ser mulher nessa imensidão geográfica do Brasil.

Entretanto, nessa pesquisa procuramos fazer um recorte regional do município brasileiro de Santo André – Região do Grande ABC paulista, localizado na Zona Sudeste da Grande São Paulo, parte da Região Metropolitana de São Paulo. Os impasses das conquistas feministas, aqui relatadas, têm uma relação direta com a experiência empírica no programa “*Se Liga na Parada*” de 2013 a 2015, vivida junto às/os adolescentes dessa cidade.

Nossa experiência empírica junto às/aos adolescentes aconteceu nas regiões Sul I e Sul II, onde se encontram os bairros Cata Preta, Jardim do Estádio, Jardim Santo André, Parque Andreense e Vila Luzita. Nessa região, a presença relativa da pobreza é mais pronunciada, isto significa dizer que mais de 25% da população de cada um desses bairros

estão em situação de pobreza. O número de jovens em Santo André com 15 a 29 anos soma 174.809 pessoas, representando também 25% de toda a população (SANTO ANDRÉ, 2015). As mulheres representam 52% da população andreense e os homens somam 48%; e dessa população, 72,5% se autodeclaram não negra e 27,5% da população se declara negra (SANTO ANDRÉ, 2015)²⁷.

Julgamos importante constar na pesquisa esses dados geográficos, econômicos e sociais que representam o município de Santo André, onde o trabalho com as/os adolescentes foi desenvolvido, pois acreditamos que “o elemento representativo das experiências das diferentes formas de ser mulher estaria assentado no entrecruzamento entre gênero, raça, classe, geração, sem predominância de algum elemento sobre outro” (SOTERO, 2013, p. 36).

Entender a localização social dessas/desses adolescentes nos subsidia no mapeamento das desigualdades sofridas pelas mulheres, considerando esse entrecruzamento raça, classe e geração. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2017) traz em sua pesquisa a seguinte consideração:

Ao ter como objetivo a diversidade de experiências, há a consequente quebra de uma visão universal. Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca por conta da sua localização social, vai experimentar gênero de uma outra forma. [...] Seria preciso entender as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos da estrutura social que emergem como dispositivos fundamentais que favorecem as desigualdades [...] (p. 61).

Contudo, um dado importante a ser observado, possibilitando esse diálogo da teoria e práxis, é a relação direta com a localização social em que se encontram essas/esses adolescentes a que nos referimos nesta pesquisa. Mencionamos anteriormente dados que indicam a *presença relativa da pobreza* nas regiões onde ocorreram as oficinas de sexualidades e gênero. Segundo um estudo realizado pela Prefeitura de Santo André (2015), as regiões Sul I e II reúnem traços de caracteres homogêneos: nelas observamos as maiores taxas de pobreza e extrema pobreza. Sendo que grande parte dessa população é de titular do Bolsa Família (famílias com renda per capita até R\$ 77,00) e se autodeclaram negros, sobretudo nas faixas juvenis, cujos percentuais chegam a 60%. Desse modo, evidencia-se que, nas camadas mais empobrecidas da população andreense, há diferenciais de incidência tanto de pobreza quanto de indigência entre negros e brancos (Cf. SANTO ANDRÉ, 2015, pp. 49-87).

²⁷ Todos os dados aqui apresentados se encontram no livro: *Transições negadas, transições possíveis: um estudo sobre os jovens de Santo André/Santo André*. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo, Secretaria de Cultura e Turismo, Secretaria de Inclusão e Assistência Social. – Santo André: PSA, 2015. (pp. 32-33)

A população que consideramos nesta pesquisa localiza-se socialmente na pobreza ou extrema pobreza, e mais da metade que vivem na extrema pobreza se autodeclaram negro/a. Tendo isso em vista, concordamos com Carneiro (2012)²⁸ quando observa que “a pobreza tem cor e sexo e buscar equidade significa considerar as dimensões étnico-raciais e de gênero nas políticas públicas de inclusão social”. (s/n). Logo os que menos têm acesso às conquistas feministas, dentro desse recorte do município de Santo André, são as/os adolescentes pobres e negras/os.

Considerar as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como elementos das estruturas sociais que fomentam as desigualdades é necessário para que se subverta essa lógica de dominação. Quanto a isso, concordamos com Davis (2016), para quem a transformação social e a superação do capitalismo não acontecerão sem a interligação das lutas contra o sexismo e o racismo dentro da luta de classes.

Quando Saffiote (2004), em uma perspectiva feminista, discute sobre a opressão da mulher opta por privilegiar a totalidade, não admitindo que uma dimensão real seja trabalhada isolada das demais, trata a opressão das mulheres como um processo de dupla face: exploração e dominação, não como sendo dois processos, mas um único. Nesta acepção, Saffiote (2004) evita que se pense a exploração situada no domínio econômico e a dominação no terreno do político. Afirmando que não há como discutir as desigualdades que acometem as mulheres sem considerar os aspectos políticos e econômicos que estão interligados, pois não há como garantir igualdade de gênero sem ultrapassar a dominação e a exploração.

Paulatinamente espera-se, as pessoas irão compreendendo que a sociedade brasileira repousa sobre um tripé contraditório, que inclui as relações de gênero com primazia masculina, racismo contra o negro e relações de exploração-domação de uma classe social sobre a outra, em detrimento dos menos privilegiados, e que estes fatos são antidemocráticos. Somente a igualdade entre todos merece o título de democracia. (SAFFIOTE, 2011, p. 49).

Essa mesma lógica de dominação social, com a interligação entre sexo, raça e classe, também se aplicou ao campo da ciência. As ciências foram construídas e tiveram o poder de validar saberes hegemônicos²⁹ que reforçaram desigualdades. Pretendemos ponderar

²⁸ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/genero-e-raca-em-debate-na-arenario20-por-sueli-carneiro/>

²⁹ Alves (2010) aponta que: a noção de hegemonia foi criada no seio da tradição marxista para pensar as diversas configurações sociais que se apresentavam em distintos pontos no tempo e no espaço. Gramsci afirma que é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. “Ademais, ele ressalta que esta concepção do mundo imposta mecanicamente pelo ambiente exterior é desprovida de consciência crítica e coerência, é desagregada e ocasional. Dessa adoção acrítica de uma

as situações relacionadas ao lugar da mulher nas narrativas advindas da ciência, narrativas essas que, segundo nossa hipótese, reforçam as desigualdades de gênero sofridas pela mulher.

Como nos aponta Foucault (1988), a instituição pedagógica representada pelos educadores, médicos, administradores e pais, desde o século XVIII se concentrou em criar formas de discursos para se falar do sexo das crianças e dos adolescentes. Codificou os conteúdos e qualificou os locutores, juntamente com a medicina e a justiça penal, que entram em cena para suscitar os discursos sobre o tema, “tratando de proteger, separar e prevenir, assinalando perigos em toda parte, despertando as atenções, solicitando diagnósticos, acumulando relatórios, organizando terapêuticas.” (FOUCAULT, 1988, pp. 36-37).

As ciências, no Ocidente, disseminaram saberes hegemônicos que tiveram por muitos anos o papel de manter a subordinação das mulheres. As ciências eram representadas, até meados do século XIX, por um determinado grupo social que eram os homens, brancos, heterossexuais e da elite europeia, que mantinham seus lugares de privilégio econômico, político e cultural, difundindo saberes científicos sobre as mulheres com concepções machistas, sexistas e misóginas. Kehl (2008) apresenta em seu trabalho *Deslocamentos do feminino* a seguinte observação:

A enorme produção teórica entre os séculos XVIII e XIX destina a fixar a mulher no lugar ao qual sua verdadeira natureza a destinou, o que nos faz desconfiar da “naturalidade” deste lugar. Recordemos a advertência freudiana de que onde não há desejo não é necessário que exista um tabu; ou, com Lacan, que o discurso insiste justamente onde *não* se encontra a verdade do sujeito: “eu penso onde não sou”. (p. 58)

A necessidade teórica de reafirmar a estabilidade entre os sexos como sendo algo natural, competindo ao sexo feminino o espaço privado e a maternidade, e ao homem o espaço público e a responsabilidade de prover, é exatamente o oposto do que se denota de fato. Todo discurso construído para reforçar essa verdade sobre a natureza dos sexos, difundido de forma hegemônica, aponta para a falta da verdade, o furo, o engano, a contradição do que se quer confirmar. Subalternizar as mulheres era uma necessidade para se manter a supremacia do homem e o modelo ideal de sociedade do ocidente moderno. Assim os papéis de gênero foram se construindo com determinadas qualidades desejáveis, “para que cada um cumpra seu papel em sociedade a partir de suas predisposições naturais.” (KEHL, 2008, p. 59).

concepção do mundo de outro grupo social, resulta um contraste entre o pensar e o agir e a coexistência de duas concepções do mundo, que se manifestam nas palavras e na ação efetiva”. (pp.71-74)

Os homens que se dedicaram a ciência, no Ocidente, construíram a feminilidade com as características desejáveis para esse papel social: “a fragilidade, a doçura, a submissão ao homem são atitudes cultivadas pela educação das moças para que elas, a partir dessa posição, constituam os machos de que precisam para formar família, criar os filhos, garantir a espécie.” (KEHL, 2008, p. 61).

Kehl (2008) aponta para a problemática da mulher no século XIX, destacando que essas mulheres se inscreveram sob duas formas de alienação: a política e a subjetiva. Ao tentarem ocupar voluntariamente a posição de mantenedoras da ordem e da harmonia do lar, na retaguarda do campo de batalha onde se define a vida social, as mulheres não se inseriam no espaço público da política. Sem acesso ao poder político, as mulheres não teriam meios de garantir os outros direitos fundamentais para se tornarem sujeitos de suas próprias histórias. E no que diz respeito à alienação subjetiva, as mulheres deste período não produziram discursos, pois estavam fora da cultura onde se produzem os discursos, isto é, elas se renunciaram a falar por si próprias. Trata-se de apontar para o fracasso de uma posição subjetiva que não produz discurso, só se espera que corresponda ao que já está designado no discurso do Outro. “A onda das escritoras, sobretudo na segunda metade do século XIX, vieram para denunciar os anseios e fantasias que o silêncio das ‘rainhas do lar’ até então encobria” (KEHL, 2008, p. 67).

A importância das palavras, de estar no discurso, para se constituir enquanto sujeito, é inegável, “somos seres de linguagem, isto é, da cultura, inscrito sob as coordenadas de um certo período histórico, de uma certa sociedade, de uma certa disposição simbólica” (KEHL, 2008, p. 254).

Então podemos concluir que uma via de libertação das mulheres foi a palavra, seja escrita ou falada. A transformação da mulher começa quando ela fala por si, constrói discursos, inserindo-se na cultura. Conforme aponta Rago (2004): “As palavras indicam muito das mudanças sociais e culturais de uma época, pois são carregadas de historicidade.” (p. 31).

As atividades que envolviam as oficinas de sexualidades e gênero tinham por objetivo fazer o discurso circular, propor um lugar de fala para essas/esses adolescentes, propiciando escuta para quem muitas vezes foi silenciada/o. “Ora, o lugar de fala constrói um contexto dialógico. Se luta é um conceito que implica oposição, implica necessariamente o diálogo. A conquista, a defesa dos direitos e a ocupação dos lugares de fala não se sustentam fora disso.” (TIBURI, 2018, p. 55).

Após um grande período de invisibilidade, as mulheres lutaram para estar no lugar onde os discursos são construídos: a ciência. Com enfoque no feminino e ideais feministas, caminharam na direção de desconstruir saberes naturalizados sobre a mulher e sobre o universo feminino, saberes estes que até então eram construídos pelos homens, que se valiam de argumentos como “as mulheres não eram qualificáveis para o exercício do sufrágio”, “não tinham as faculdades intelectuais necessárias para o exercício de cargos públicos”, “eram frágeis emocionalmente para suportar as pressões da vida pública”, entre outras justificativas.

Mesmo sob resistência quanto à inclusão das mulheres nas universidades, percebemos que, menos de dois séculos depois, a visibilidade das mulheres no mundo das ciências causou mudanças incalculáveis. Representadas nas pesquisas acadêmicas, que têm trazido à tona uma longa história de resistência, desfazendo as imagens de passividade e submissão, essas conquistas mudaram as sociedades, que se tornaram mais femininas. Nas palavras de Rago (2004):

A mudança foi tão radical que, hoje, dificilmente alguém ousaria afirmar, como outrora, que a mulher não tem capacidade mental ou condições físicas para ser uma boa governanta, dirigente política, empresária, engenheira, juíza, médica, delegada ou esportista, para ater-me às profissões tidas como tipicamente masculinas. (p. 32).

Outra autora que também nos traz esse panorama de inviabilidade e subordinação da mulher na ciência é Louro (2014), a qual destaca que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.” (p. 21). Acreditamos que conjecturar hipóteses dos impasses que acometem as conquistas feministas, é também uma tentativa de superar os danos ocasionados pelos conhecimentos científicos que validaram narrativas que colocaram a mulher nessa condição de invisibilidade.

Ponderar os impasses e defendem o avanço das conquistas feministas é reafirmar a mulher como sujeito³⁰ da construção histórica da sua trajetória. Nos levando, então, a refletir sobre sua forma de se relacionar com o universo e com os outros de forma dinâmica. Fomentar a construção de saberes a respeito do que é a multiplicidade do acontecer feminino e que atravessa mudanças significativas nesse último século.

Segundo Garcia (2015), com o levante dos movimentos feministas na década de 1960, questionou-se a necessidade de estudos e pesquisas voltados para a problemática da

³⁰ “Em 1900, na Interpretação dos Sonhos, Freud desvela as leis do inconsciente fazendo emergir o sujeito do desejo como sujeito determinado pelas leis da linguagem, ou seja, por leis em que as palavras são tratadas como puros sinais sonoros, significantes sem significado, por onde desliza o desejo.” (QUINET, 2003, p. 16).

mulher e, a partir de então, começaram a ser construídos espaços para que esses estudos conquistassem relevância e alcançassem as universidades. Inicialmente caracterizados como “estudos sobre mulheres” e, mais tarde, com a construção do conceito de gênero, também como “estudos de gênero” e, mais recentemente, como “estudos feministas”, esse campo emergente vem se institucionalizando no Brasil desde os anos 1970. Vale destacar que, “desde o início das lutas feministas no contexto do movimento social, a teoria e a práxis têm estado estritamente veiculadas, uma contribuindo para o avanço da outra” (BRASIL, 2010, p. 55).

Podemos afirmar que atualmente a existência da ciência feminista está diretamente integrada às dinâmicas e demandas dos movimentos feministas, da militância e da necessidade das mulheres. Nesse sentido, toda mulher pode ser uma cientista, feminista ou não, produzindo conhecimento com sua causa e sua ação. Pode subverter o valor simbólico que a ciência tem no senso comum, de verdade incontestável, pois ciência também se faz de necessidades cotidianas.

Escola e academias, em suas práticas, experimentam continuidades e descontinuidades, realizam deslocamentos e, eventualmente, rupturas. As denúncias, as questões e críticas feministas, bem como aquelas vindas dos Estudos Culturais, dos Estudos Negros, dos Estudos Gays e Lésbicos também estão produzindo efeitos. Assim sendo, ainda que de formas talvez tímidas, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos. (LOURO, 2014, p. 124).

Concordamos com Louro que experiências singulares realizam deslocamentos nos saberes. Nossa preocupação é a de produzir considerações teóricas que não reproduzam as categorias do sistema de dominação que se fomentou outrora na ciência. Queremos trazer a mulher para o discurso, escapando dos símbolos determinados e das categorias abstratas e universais que tentam negar as desigualdades sofridas pelas mulheres.

Por esse motivo, é no processo de desconstrução de tais valores tão fortemente arregimentados nas sociedades contemporâneas que essa pesquisa pretende abordar a questão, do porquê de o acesso às conquistas feministas não acontecerem para todas as mulheres. E entendemos que “as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas –, na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução” (LOURO, 2014, p. 125).

Outro dispositivo de dominação observado que se apresentou com muita força na experiência com as adolescentes, relaciona-se ao corpo. As garotas tinham uma preocupação excessiva com o corpo, investindo uma quantidade significativa de energia e tempo para os cuidados com seus corpos.

De qualquer forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios, higiênicos, morais dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens e mulheres. (LOURO, 2016, p. 15).

Essas adolescentes buscavam alcançar um corpo idealizado pelas redes sociais e grande mídia, sem representatividade alguma das características que elas traziam nesses corpos como: cor de pele, estatura, tipo de cabelo e biótipo corporal. O modelo de beleza buscado pela maioria delas representava o padrão das mulheres europeias, isto é, branca, de estatura alta, cabelos lisos e, principalmente, magra. Sobre este aspecto, Louro (2016) nos traz uma consideração importante: “O reconhecimento do outro, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos.” (p. 15). Quem dita esses padrões estéticos, que essas garotas almejam, que são padrões que estão em consonância com os padrões culturais, são os que representam a norma e ocupam um lugar de privilégio na hierarquia social e acabam por reforçar as desigualdades.

Os corpos fazem parte das formas de controle nas relações de poder, então as feministas reivindicaram direito a esse corpo e paulatinamente tentam desconstruir esses padrões.

Antes das lutas feministas, as mulheres não eram possuidoras nem dos próprios corpos. Até 1979, o acesso aos meios de contracepção no Brasil somente era possível por meio de uma indicação médica que atestasse que a gravidez traria risco à saúde da mulher, constituindo ilícito penal sua prescrição. Após esse período, a lei foi revogada, sendo mantida em relação ao aborto, outro aspecto que merece um olhar atento, já que diz respeito à autonomia do corpo da mulher, que é tolhida tendo por base questões legais, religiosas e culturais.

No trabalho junto às/aos adolescentes, percebemos que as relações de poder sobre o corpo da mulher se apresentavam por vezes de modo coercitivo. Quando se abordava no debate a temática da gravidez não planejada na adolescência, por exemplo, os adolescentes culpabilizavam as garotas por uma possível gravidez não planejada. Apresentavam um viés muito marcante de punição, enfatizando toda a consequência negativa de uma gestação não planejada, ponderando que o sexo da menina precisava ser vigiado, como se houvesse uma necessidade de controle de seus corpos. Não havia uma sensibilização para o planejamento

familiar, uma responsabilização conjunta pela gestação. Os discursos repetidos por eles eram de subordinação do corpo da mulher.

Esse aspecto é relevante, pois aponta para a objetificação do corpo da mulher. Por meio da dominação simbólica ou física exercida sobre o corpo da mulher, criam-se aparatos discursivos que permitem que eles sejam controlados ou transformados em mercadoria. Observamos o quanto diversos meios de comunicação colocam o corpo feminino sob a forma de bens de consumo, como em propagandas de cerveja, programas de esportes, dentre outros, destinados ao público masculino, explorando a sexualidade feminina como mercadoria ou atrativo.

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua etc.) se exerce não na lógica pura das consciências, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos do *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2016, p. 59).

A hierarquia dos sexos, que rege a organização das sociedades, não só persiste como não poderá ser abolida rapidamente. “É uma transformação de longa duração, um desafio que não se conquista assim, de um momento para o outro, até porque se desdobra em transformações práticas e simbólicas” (PERROT, 1991, p. 514).

A luta feminista opera para desconstruir essa dominação masculina habitual, discursiva, naturalizada. Ela está obscura no plano consciente, impedindo de se enxergar os efeitos nocivos dessa dominação. Essa luta possibilita reescrever a história das mulheres, reivindicando o direito ao próprio corpo, a uma feminilidade própria, tornando-a uma história mais plural, sem desigualdades. O ponto de partida dessa desconstrução pressupõe certa autonomia de pensamento com relação ao modelo patriarcal/eurocêntrico/branco estabelecido.

Mesmo reconhecendo as conquistas dos movimentos feministas, percebemos que as desigualdades persistem em todos os domínios, especialmente no que concerne à decisão política e econômica.

Existe uma relação direta na forma como se estabeleceu a ordem natural dos sexos e a forma como as mulheres foram apartadas das decisões políticas e econômicas. Para compreendermos essa lógica constitutiva da ordem sexual, consideramos importante entender todas as formas de dominação descritas até aqui, como uma tentativa de entender como as relações de poder agem para impedir os avanços das conquistas feministas.

Como nos aponta Foucault (1988), “a organização das sociedades do século XVIII se desenvolveu em torno da sexualidade. O sexo se encontra no cerne dos problemas políticos e econômicos da época” (p. 32). De acordo com Foucault (1988), um país devia ser povoado se quisesse ser rico e poderoso, então era necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, as incidências das táticas contraceptivas *etc.* Assim, toda a sexualidade se desenvolveu tendo como objetivo a civilização, as relações de poder que envolvem os sexos e marcam desigualdades, incidem no controle dos corpos. Controle necessário para que uma nação pudesse ser rica e poderosa.

Podemos, assim, observar o quanto a sexualidade humana é atravessada pela linguagem, pelas leis, pela política e pelo social. Isso nos ajuda a entender esses processos onde o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis, como as relações de gênero, raça e classes. Pode-se então propor discursos através dos quais a sexualidade é construída como um *corpus* de conhecimento que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo e as relações interpessoais. “Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 1988, p. 103). Quanto menor o enfrentamento dessas dominações, maior sua intensidade.

A discursividade sobre a heteronormatividade também é uma situação estratégica de controle e poder na nossa sociedade. “Heteronormatividade é a matriz heterossexual imposta aos indivíduos da sociedade, e que não é natural, mas sim ‘imaginária’ – já que nem sempre ela acontece, como nos casos de homossexualidade.” (BUTLER, 1993, p. 239). Percebe-se que essa matriz citada por Butler (1993) tem efeitos de uma verdade velada, por possuir um *status* cultural de algo natural, considerada como habitual e comum. Criar outros discursos sobre possíveis formas de identidade é necessário para que essas normas sociais impostas sejam rompidas. Nesse sentido, o discurso hegemônico que apregoa a heterossexualidade como única possibilidade e nega outras formas de sexualidades tem como referência de identificação uma única matriz para todas/os, a heterossexual. “O sexo, assim como o gênero, são construções sociais, produzidos através da coerção do aparato da heteronormatividade, desde o início da vida de um indivíduo.” (BUTLER, 1993, p. 12).

Através dos dispositivos discursivos da sexualidade, pode-se fazer resistência a essa forma de poder sobre as sexualidades e as mulheres. Para Foucault (1988), a hipótese repressiva está na base de modelos críticos de educação sexual, modelos que vinculam o sexo

com a emancipação, libertação e domínio do próprio destino. O autor argumenta que o sexo não é o oposto da repressão. Como mito, desejo e representação, o sexo tem uma historicidade. O sexo se tornou vinculado à dinâmica do aparato saber/poder/prazer. Para ele, o exame da genealogia do sexo leva não apenas à educação, mas a todo o aparato de produção de conhecimento acadêmico, de modo que “as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos esses afrontamentos [...]” (FOUCAULT, 1988. p. 105).

A sexualidade vai além dos corpos, é uma questão política de como se organizam as sociedades ocidentais. Pensar na mudança estrutural dos discursos coloca em jogo o modelo de família, faz com que questionemos os papéis sexuais, as mudanças no padrão de emprego, a posição relativa de homens e mulheres, a normalidade heterossexual, o casamento e a monogamia.

Para Foucault (1988), sexo faz parte das disputas políticas:

É que ele se encontra na articulação entre dois eixos ao longo dos quais se desenvolveu toda a tecnologia política da vida. De um lado, faz parte das disciplinas do corpo: adestramento, intensificação e distribuição das forças, ajustamento da economia das energias. Do outro lado, o sexo pertence à regulação das populações, por todos os efeitos globais que induz. (p. 158).

Corroborando com o autor, não há evidências que a sexualidade humana seja algo natural ou puramente biológico. A sexualidade humana é discursiva. A sexualidade é pautada pela linguagem, pelas leis, pela política, pelo social. Logo, não cabe o argumento longamente utilizado de que os papéis sociais destinados a homens e mulheres são naturais, designados pelo sexo de nascimento.

Louro (2016) coloca a sexualidade como algo que vai além do pessoal, como uma questão social e política, sendo ela construída ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. A sexualidade envolve linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, processos culturais e plurais. Nas palavras da autora: “A sexualidade é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem verdades.” (p. 12).

Um outro exemplo de discurso normatizador que instaura saberes sobre a sexualidade é o discurso religioso, que produziu por séculos verdades sobre a sexualidade da mulher. Observa-se que ele é largamente utilizado e até hoje se mantém, para manter os privilégios do patriarcado e da sociedade constituída como tal.

A mulher, nesse discurso religioso, representa Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado, tirando da humanidade o direito ao paraíso. Como toda mulher partilhava dessa essência, todas elas precisavam ser vigiadas, por representarem perigos aos homens e à sociedade. Percebe-se no discurso religioso uma lógica de poder que rege o funcionamento das relações desiguais de gênero, uma vez que coloca a mulher na condição de acusada, de criminosa ou pecadora que precisa ser contida. Essa lógica de dominação impediu durante anos os avanços das mulheres e invalidou o acesso às conquistas dos movimentos feministas.

Segundo Araújo (2013), a Igreja exercia forte pressão para o adestramento da sexualidade feminina. “As leis do Estado e da Igreja, juntamente com a família e a coerção informal de velhos costumes misóginos, confluíam para abafar a sexualidade feminina. Caso ela arrebetasse as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas”. (p. 48).

Pautados na religião como fundamento escolhido para justificar a repressão da mulher, seguindo os mandamentos bíblicos, onde o macho representava Cristo no lar, o domínio masculino se justificava da seguinte forma: o homem era superior e, portanto, cabia a ele exercer sua autoridade, seja ele o pai, o irmão ou o marido. Já que “houve uma falha na formação da primeira mulher. E como virtude dessa falha, a mulher é animal imperfeito, sempre decepciona a mente” (KRAMER, 1991, p. 116). Logo, as demais deveriam ser permanentemente controladas, desde as vestimentas aos costumes misóginos que cobravam da mulher pudor, modéstia e submissão.

Assim, justificou-se por muito tempo (e se justifica até hoje) a dominação masculina com base nas escrituras sagradas do cristianismo. Os resquícios dessa submissão atravessaram os tempos marcando narrativas que se apoiaram no discurso religioso para dizer à mulher que o ambiente doméstico e privado era o lugar destinado a ela, e a maternidade seria sua redenção, o ápice de sua vida. Partindo desse pressuposto, construiu-se toda uma lógica de dominação em torno da sexualidade feminina, justificando as diferenças entre homens e mulheres.

Entendemos que a distinção da educação dada às mulheres e aos homens foi um dos principais fatores que afastou a mulher dos espaços públicos e das universidades, uma vez que as primeiras instituições de ensino no Brasil eram representadas pela Igreja.

A educação, por um longo período, teve objetivos bem distintos para eles e para elas. Segundo Araújo (2013), “o programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve.” (p. 50).

Então, podemos concluir que os meninos, por meio do ensino, eram preparados para as decisões políticas (inclusive sobre a mulher), a produção do saber científico e o sustento do lar. Havia uma rígida construção social de papéis destinados a homens e mulheres, toda uma articulação de poder transmitido nos discursos e leis que demarcaram um território de desigualdades.

Esse panorama sobre as condições femininas descreve a realidade das mulheres no século XVIII, o que nos faz refletir o quanto as desigualdades entre homens e mulheres são fruto de uma construção histórica sobre como “ser mulher”, cujos reflexos são sentidos até hoje. Uma sociedade que prepara a mulher para a vida doméstica e a exclui das decisões que acontecem nas esferas públicas e de direitos civis, é parte de uma lógica de dominação que compõe uma construção histórica, produto de um trabalho no qual se fundamentam as sociedades patriarcais. Trata-se de um “trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os homens, com suas armas como a violência física e simbólica) e as instituições, Família, Igreja, Escola, Estado.” (BOURDIEU, 2016, p. 56).

Esses discursos sobre o espaço privado ser determinado como o lugar de domínio da mulher foram se tornando hegemônicos e perpetrados como verdades, custando às mulheres sua liberdade, seus direitos civis e a sua invisibilidade enquanto sujeitos do próprio desejo. Essa criação do mundo feminino, tido como natural, seguiu sob a forma de uma violência simbólica, quase imperceptível, sendo muitas vezes reproduzido por elas mesmas – “os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim serem vistas como naturais” (BOURDIEU, 2016, p. 56).

As mulheres ficaram por séculos no engodo que envolvia o casamento, a vida doméstica e os filhos como ápice da realização feminina, embora ainda haja a tentativa de emplacar o casamento e a maternidade como realização maior de uma mulher, mesmo sem o peso de outrora.

A dominação simbólica não cessa seus esforços para controlar a mulher. Um exemplo notável dessa tentativa na atualidade pode ser percebido diretamente nos corpos, como é o caso da inadequação estética. Hoje o corpo da mulher é submetido socialmente a um padrão de beleza e juventude inalcançável, marcando a inadequação estética do corpo feminino, uma estética de um corpo que não foi escolhido por elas, mas por um padrão de beleza e juventude ditado por uma sociedade da qual elas não estão no comando. Esse sentimento de inadequação estética pode ser sentido por grande parte das mulheres brasileiras, que buscam um ideal de corpo que não respeita a sua singularidade. Um dado que denota essa

dominação é que o Brasil lidera o ranking dos países onde os jovens mais fazem cirurgias plásticas por questões meramente estéticas³¹.

No trabalho com as/os adolescentes, tivemos a oportunidade de observar o quanto a imagem desvalorizada do corpo aparece fortemente sob o sintoma de transtornos alimentares, como a anorexia e a bulimia, por não corresponder aos cânones estéticos impostos pelo mundo da moda. Sobre tais efeitos, Bourdieu (2016) aponta que: “a força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos” (p. 60)

Segundo Bourdieu (2016), são as mulheres que mantêm o ciclo de dominação girando, sem ter o conhecimento dos mecanismos de poder que engendram tais padrões que elas buscam incansavelmente: o poder sobre seus corpos. As mulheres já nascem inseridas nesse discurso de dominação, por isso é tão difícil estar consciente dessa lógica de dominação. Somos seres de linguagem e nascemos inseridos nos discursos sociais vigentes, as narrativas são assimiladas por um processo automático no reconhecimento da linguagem.

Para elucidar os discursos que atravessam os mecanismos de dominação simbólica dos corpos, podemos conjecturar sobre o nascimento de uma criança. Quando ainda está sendo gestada, essa criança já é falada, já existe no ambiente familiar, geralmente já se tem um nome antes do nascimento. Existe todo um mundo pronto para ser incorporado por ela, onde podemos observar os estereótipos sexistas: para a criança do sexo feminino, emprega-se uma linguagem mais delicada, os enxovais para a menina são geralmente em tons de rosa, o corpo da menina é manipulado com mais sutileza, demarcando sua fragilidade e delicadeza.

Todas essas narrativas absorvidas de forma inconsciente são o *habitus*, uma etiqueta para se viver em sociedade: você não pensa porque faz, apenas faz, porque é assim que sempre foi feito. Para Bourdieu (2016), não é possível vencer essa desigualdade e romper com a violência simbólica imposta às mulheres sob a forma de tradições culturais e leis apenas com a conscientização libertadora. Essa relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, é mais densa do que se possa supor. Não basta mostrar a verdade, é preciso um tempo desconstruindo essa cadeia de significantes que se tornam verdades, “porque os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritos no mais íntimo dos corpos, sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações)” (BOURDIEU, 2016, p. 61).

³¹ Segundo Jayme Farina Junior (2018), só no ano de 2017 foram realizadas 90 mil cirurgias estéticas no Brasil, o que faz com que o país lidere o ranking. Este tipo de procedimento é procurado principalmente pelos jovens. Para Junior (2018), alguns desses jovens não aceitam as mudanças corporais da adolescência e isso, somado muitas vezes à obesidade, acaba afetando a autoestima. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/brasil-lidera-ranking-de-cirurgia-plastica-entre-jovens/>.

Desde a chamada primeira onda, os movimentos feministas convocam as mulheres à revolução simbólica da conversão das consciências e vontades, porém, percebe-se que apenas esclarecer as condições de desigualdade não basta para romper esse ciclo. É importante levar em consideração que:

[...] só se pode chegar a uma ruptura da relação de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes, com uma transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes. (BOURDIEU, 2016, p. 65).

Conjecturar os impasses das conquistas feministas e promover uma ciência feminista feita pelas mulheres, rompe com essa produção de tendências (saberes e verdades) até então sob o domínio dos dominantes (homens, brancos, de elite). Nesse mercado de bens simbólicos, no qual a produção de saber se encaixa. “[...] A lei fundamental é que as mulheres nele sejam tratadas como objetos que circulam de baixo para cima” (BOURDIEU, 2016, p. 5).

Toda ordem social (incluindo a sexualidade) funciona com base “na divisão das atividades produtivas a que nós associamos a ideia de trabalho, assim como, mais amplamente, na divisão do trabalho de manutenção do capital social e do capital simbólico, que atribui aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais públicas” (BOURDIEU, 2016, p. 71). Os corpos são marcados por essa divisão e transformados para atender a demanda desse mercado. Se pegarmos como exemplo o ensino, que por muitos anos foi negado à mulher de forma direta, e que graças às lutas dos movimentos feministas hoje elas podem ter acesso, nota-se que esse ensino ocorre de forma diferente devido às diferenças sexuais naturalizadas na sociedade.

Já nos primeiros anos da educação básica podemos observar o quanto meninos e meninas são estimulados de maneiras diferentes e como ainda se mantêm determinados padrões. A virilidade masculina sempre ocupando espaços de disputa, como nos jogos de impacto e competitividade. Separando-os das meninas marcando sempre que o corpo feminino é mais frágil e precisa ser poupado e as disputas são coisas de meninos. Insistem no clássico estereótipo dos garotos jogando futebol, enquanto as garotas se concentram em torcidas organizadas, ou ocupando-se de atividades físicas mais propícias ao “universo feminino”, como a dança ou outras atividades consideradas menos violentas, de menor impacto, marcam no corpo masculino uma virilidade que se conquista com a violência e a disputa, universo dos homens.

Desde cedo os corpos femininos vão sendo naturalizados com os lugares que iremos ocupar. As sessões infantis das lojas direcionadas a esse público contam geralmente com três vezes mais opções de roupas para as meninas, assim como as sessões de cosméticos e perfumarias nos supermercados e lojas afins dispõem de uma quantidade de tipos de produtos ofertados sempre significativamente maior para o público feminino. Um dado a ser observado é a quantidade de tempo e dinheiro que as mulheres gastam para serem “femininas”.

Ainda abordando a educação, Bourdieu (2016) explica o que ele chama de “impotência aprendida”: “Penso, por exemplo, na maneira pela qual os pais, professores e colegas desestimulam – ou melhor, não estimulam – a orientação das moças para certas carreiras, sobretudo as técnicas ou científicas” (p. 90). Em um relato de mulheres, ele observa que as mulheres se adaptam aos discursos que dizem sobre e para elas: “os professores dizem sempre que somos mais frágeis e então... acabamos acreditando nisso.” (BOURDIEU, 2016, p. 91).

Porém, essas imposições não são feitas violentamente ou de forma brusca, muitas vezes vêm disfarçadas de um cavalheirismo. “Além de poder conduzir a seu confinamento ou servir para justificá-lo, pode igualmente contribuir para manter as mulheres afastadas de todo contato com todos os aspectos do mundo real ‘para o qual elas não foram feitas’ porque eles não foram feitos para elas” (BOURDIEU, 2016, p. 91).

As diferenças salariais hoje muito visíveis no Brasil e em outros países, são muitas vezes justificadas pela licença maternidade e por capacitações e aptidões sexualmente conotadas. Como aponta Bourdieu (2016):

Se tantas posições dificilmente são ocupadas por mulheres é porque elas são talhadas sob medida para homens, cuja virilidade mesma se construiu como oposta às mulheres tais como elas são hoje. Para chegar realmente a conseguir uma posição, uma mulher teria que possuir não só o que é exigido pela descrição do cargo, como também todo um conjunto de propriedades que ocupantes masculinos atribuem ao cargo, uma estatura física, uma voz ou aptidões como a agressividade, a segurança, a “distância em relação ao papel”, a autoridade dita natural, etc., para as quais os homens foram preparados e treinados tacitamente enquanto homens. (p. 91).

Todas as características citadas pelo autor são tidas como naturais e universais para os homens, treinados desde a mais tenra infância com brinquedos que vão estimular o macho que existe naquela criança, como o carrinho que se precisa dirigir, a bola que se brinca sempre em coletivo e no ambiente externo ao lar, as broncas dos homens da família quando o garoto se machuca e chora – “Não chore, homem não chora!”. Implícita nessa narrativa a

máxima de que homem controla as emoções e não demonstra fragilidade, dentre tantos outros exemplos de formação da virilidade masculina. Enquanto que, para as meninas, há o estímulo a que sejam sensíveis, brincam com bonecas e brinquedos que assimilam os utensílios da vida doméstica, maquiagens e contos de fadas que estimulam a princesa a esperar o príncipe herói que vai salvá-la.

Para Bourdieu (2016), a mulher se faz na performatividade do feminino, sempre para o outro: “Tudo, na gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessante exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros.” (BOURDIEU, 2016, p. 56).

Observando as adolescentes, isso fica claro com a constante preocupação da menina com a moda. Percebe-se um estímulo cultural marcado principalmente pelos meios de comunicação, de um ideal do corpo feminino perfeito, negando tudo que lhes é característico e peculiar; pelos, imperfeições na pele, a menstruação, os odores característicos, a subjetividade física de cada mulher, com diferentes tipos de cabelo, estatura e tipos corporais e, principalmente, o peso.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, tem por objetivo colocá-las em permanente estado de insegurança corporal. “É muito frequente as mulheres expressarem a dificuldade que têm em aceitar o próprio corpo.” (BOURDIEU, 2016, p. 56). Elas existem, primeiro, pelo e para o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis.

Delas se espera que sejam “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas e, até mesmo, apagadas. Como podemos observar, nas propagandas de produtos direcionados ao público masculino (cervejas, carros, videogames, dentre outros) é comum a imagem da mulher associada a esses objetos de consumo, como sendo mais um entre tais objetos. Os jogos simbólicos de dominação masculina se engendram de tal forma que fazem com que a mulher se ocupe de si mesma, enquanto os homens ocupam-se daquilo que é público.

Por isso, é tão importante destacarmos a relevância de todos os movimentos feministas, desde a chamada primeira onda, com o advento da modernidade, tomando corpo no século XIX, até os movimentos do século XX, chamado feminismo radical, que se constitui com pesquisas acadêmicas, reflexões, lutas por igualdade de direitos civis e pelo enfoque nos temas sobre violência sexual, sexualidade e direitos sobre o próprio corpo, que se tornaram os frutos de uma produção teórica, de reflexões e estudos acadêmicos.

Desde seu início, os movimentos sugerem o rompimento com essa lógica de dominação masculina e estimulam que a mulher ocupe o espaço público das decisões políticas. Em razão, sobretudo, do enorme trabalho crítico do movimento feminista – que evidenciou desigualdades, desencadeando profundas transformações sociais, como um maior acesso ao ensino secundário e superior, acesso ao trabalho assalariado e com isso à esfera pública e o distanciamento das tarefas domésticas e das funções de reprodução, o acesso às técnicas contraceptivas e a elevação dos percentuais de divórcio. Houve uma série de mudanças que demonstraram a dominação masculina e colocaram em pauta os direitos das mulheres.

Apesar de tantos problemas percebidos na educação no tocante às mulheres, a educação é o maior fator de mudança conquistado pelo movimento feminista. Bourdieu (2016) ressalta como mais importante a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros, tais como o aumento do acesso das mulheres à instrução, correlativamente à independência econômica e à transformação das estruturas familiares. Quanto mais poder econômico a mulher obtém, mais acesso à vida pública ela alcança e, conseqüentemente, se submete menos ao modelo tradicional patriarcal.

Por isso acreditamos que a História das Ciências aplicada ao ensino, com a temática da sexualidade, possa ser uma alternativa, uma saída para romper com essas dominações simbólicas.

Entender a historicidade dos movimentos sociais do feminismo e das questões relacionadas à sexualidade são elementos importantes para se romper com essas dominações. Considerando a promoção de mudanças, como o empoderamento feminino, o respeito as diversidades sexuais, a não violência contra a mulher (nas mais diversas formas) e as produções teóricas e ressignificação de antigos conceitos que hoje fazem parte da ciência feminista.

Consideramos que, por meio dessas premissas, contemplaremos a pluralidade do tempo, onde as relações e os papéis sociais, ocupados pelos homens e mulheres, foram se consolidando dentro de uma temporalidade histórica.

É importante considerar a temporalidade histórica pois, a categoria do feminismo(s) não foi estabelecida na configuração em que está atualmente num curto tempo, elas correspondem a um tempo histórico de longa duração, que relacionam estruturas consideradas não fixas por muitas gerações, por esse motivo não podem ser consideradas estáticas e lineares.

E principalmente por considerar a ciência como não cumulativa, se propondo a romper com referenciais que não consideram os aspectos culturais, sociais e econômicos no processo ensino-aprendizagem. Por não considerar a ciência pronta, com apelo de saber inabalável e inquestionável. Pensar uma ciência feminista é também buscar um rompimento com a ciência elitista, feita por homens (neste caso do sexo masculino e não no sentido antropológico) brancos detentores de um saber científico que prioriza a sua classe social, se faz possível com essa concepção de ciência.

Essa interlocução entre ensino-feminismo-história da ciência, pode ser uma estratégia útil para mudanças conceituais no que diz respeito às desigualdades sofrida pelas mulheres. De acordo com Trindade (2008) “O destaque dado a História da Ciência nas recentes pedagogias da educação científica está no sentido de buscar conexões úteis para mudanças conceituais que o ensino visa promover”. (Trindade, 2008 p.4).

A formação acadêmica e o acesso às ciências possibilitam mudanças sociais significativas. Pesquisas realizadas no Brasil apontam que quanto maior o tempo de formação da mulher, menor é a quantidade de filhos. Isto se nota, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), na síntese dos indicadores sociais de 2016:

O diferencial na fecundidade por cor ou raça e por escolaridade da mulher foi medido por meio da proporção de mulheres que não tiveram filhos nascidos vivos, nos diferentes grupos etários, utilizando dados da PNAD. Foi maior a proporção de mulheres com maior escolaridade e de brancas que não tinham filho nascido vivo em relação aquelas com menor escolaridade e pretas ou pardas, em cada um dos grupos etários. (p. 20).

Além da maternidade, a escolha pela união conjugal é também adiada para depois da estabilidade profissional, quando não abolida. A análise da proporção de pessoas que viviam em união conjugal aponta que: “[...] para as mulheres o indicador foi crescente até o grupo de 30 a 39 e 40 a 49 anos de idade, atingindo valores próximos a 70,0% das pessoas nestas faixas de idade, passando a decrescer a partir dos 50 anos de idade.” (IBGE, 2016, p. 10).

As realizações da mulher que tem acesso à formação acadêmica permitem que seus desejos a levem para além do ambiente doméstico, privado e das tradições patriarcais. Como Bourdieu (2016) já apontava: “Pode-se, assim, observar que as filhas de mães que trabalham têm aspirações de carreira mais elevadas e são menos apegadas ao modelo tradicional da condição feminina”.(p. 126).

Mulheres que têm formação acadêmica ou técnica alcançam com mais facilidade a independência financeira, possibilitando que tomem seus destinos nas mãos e não se

submetam, por exemplo, a relacionamentos abusivos, permitindo que tomem decisões como pedir o divórcio, pois não são dependentes financeiramente dos parceiros. Podemos considerar que o divórcio foi um outro fator relevante na lista de conquista das mulheres, que acarretou à mulher mais liberdade e que também viabilizou mudanças nas estruturas familiares convencionais.

Embora as formações acadêmicas tragam mais independência financeira e liberdade de decisão, as mulheres continuam sendo excluídas dos cargos públicos, de autoridade e de responsabilidade, sobretudo na economia, local que permanece no domínio masculino. Ainda são estimuladas desde a formação aos serviços de cuidados como educação, saúde ou área literária, social, artística, por serem campos onde a mulher exerce maior influência. Contudo, são profissões menos remuneradas e com importância diminuída, como se representassem uma extensão da vida doméstica.

A proposta de possibilitar o acesso das mulheres às conquistas feministas entra como uma alternativa, uma possibilidade de ruptura desse padrão de dominação e uma releitura de saberes hegemônicos. Isto demanda a valorização dos trabalhos como a educação, saúde, literatura, serviço social, artes, artesanato e exige incentivos para a presença da mulher em cargos de responsabilidade e posições políticas.

Esse é apenas um exemplo entre outros que justifica a necessidade de estarmos atentos à subjetividade de nosso tempo. De acordo com Louro (2016):

As mulheres e os homens feministas precisam estar atentas/os às relações de poder que se inscrevem nas várias dinâmicas sociais – das quais elas e eles tomam parte. A integração dos Estudos Feministas a outros estudos progressistas, longe de representar um enfraquecimento político, representa, ao contrário, um ganho para o feminismo. Não há porque temer debates ou tensões teóricas; eles podem significar novas e produtivas alianças, podem resultar em outros modos de análise e de intervenção social, talvez capazes de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações de poder. (p. 163).

De acordo com Ribeiro (2017), sempre que escrevemos sobre as desigualdades ou possibilitamos aos que apresentam alguma invisibilidade social um lugar de fala, estamos criando discursos de resistência. Para a autora, o conhecimento feminista para ser resistência ao modelo atual – cujo objetivo é de subalternizar mulheres, negros(as) e pobres – precisa se abster da neutralidade epistemológica das ciências e considerar “a necessidade de reconhecimento de outros saberes e a importância de entendê-los como localizados e a importância de se romper com um postulado de silêncio” (p. 89). Pensar lugares de fala seria desestabilizar discursos hegemônicos e criar fissuras e tensionamentos e pensar “a

necessidade de romper com a epistemologia dominante e de fazer o debate sobre identidades pensando o modo pelo qual o poder instituído articula essas identidades de modo a oprimir e a retificá-las.” (p. 89).

Corroborando com a autora e as lutas dos movimentos feministas, valorizando o resultado dessas conquistas que se traduzem em grandes mudanças sociais que ainda hoje refletem em nosso cotidiano, consideramos que essa pesquisa sobre os impasses das conquistas feministas seja um trabalho de comprometimento social. Acreditamos que os feminismos, como movimentos sociais, trazem mudanças socioculturais, políticas e, conseqüentemente, da ordem estabelecida em uma sociedade.

Pensar uma ciência feminista possa representar uma ferramenta para desestabilizar a ordem de uma sociedade exclusiva e desigual, no tocante das mulheres. Desse modo, partilhamos os conceitos de Scott (1995):

O gênero parece integrar-se à terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política (pretensamente escandalosa) do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” revela sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais) que as mulheres são sujeitos históricos válidos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. (p. 73).

O objetivo é um fazer científico que esteja atento às demandas das mulheres, um estudo do feminino, uma ciência feminista. É também um trabalho político em seu contexto, por reconhecer a importância dos movimentos feministas, da militância de todas as mulheres que se engajam no trabalho de tornar a sociedade um lugar onde sejam possíveis a igualdade de direitos civis e o respeito à multiplicidade de todas as mulheres.

A imparcialidade, a partir da perspectiva feminista da produção do conhecimento, não é possível, é sequer desejável, uma vez que se encontra comprometida com a mudança social. As epistemologias feministas entendem que o conhecimento é sempre situado, posicionando-se contra a objetividade e a neutralidade, características da ciência positivista e androcêntrica, sendo possível, então, resgatar o papel da emoção, do corpo e da experiência na produção do conhecimento científico (HARDING, 1986; WILKINSON, 1986).

Foucault (1995) reconhecia a dominação de algumas “minorias”, entre elas as mulheres, e entendia ser necessário, em algum momento, que tais minorias lutassem por sua libertação. Após investigar a genealogia da sexualidade como construção histórica, e incluir

nessa genealogia os discursos sobre o feminino, convocando as mulheres feministas a olharem para as relações de poder que mantêm esses discursos.

Dentre esses discursos Foucault (1995), destaca o discurso científico. De acordo com o autor, a importância do fazer científico deixa evidente que o trabalho de um/uma intelectual estaria em problematizar a realidade e questionar as formas próprias de pensar e atuar em cada tempo, participando na formação de um novo *éthos* político. Isso porque, nas palavras do autor, “[...] o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, mas nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Considerando o que Foucault propõe, que as palavras foram sempre inventadas pelas classes superiores impondo uma determinada interpretação que incidia de cima para baixo, a presente pesquisa se propõe a ser um trabalho coletivo, entre mulheres e homens que estão dispostas(os) a romper com estereótipos sexuais. Pensando nessa questão, consideramos que as/os adolescentes aqui apresentadas não são objetos de estudo, são parte da pesquisa, pois sem escutá-las/los não teria sido possível formular uma questão a ser investigada. Incluí-las/los como parte é também uma forma de resistir à individualização narcísica da sociedade atual e do estigma do fazer científico, que se constrói de cima para baixo, advindo daqueles que detém o poder para aqueles que não possuem.

Narvaz e Koller (2006), filósofas feministas, têm destacado que há diferentes maneiras de se fazer ciência. Homens e mulheres, em diferentes épocas, em diferentes lugares e sob diferentes orientações teórico-epistemológicas, podem produzir conhecimento de formas diferenciadas. Essa aproximação teórica entre Foucault e feminismo se faz possível pela preocupação com a liberdade, tanto na problematização das teorias totalizantes quanto na problematização das identidades aprisionadas no gênero.

Esperamos que problematizar os discursos científicos, que por muito tempo deixaram de fora o discurso das mulheres não permitindo que elas falassem por si, e dar visibilidade a esses discursos, possa caracterizar a ciência com o papel daquela que permite fazer resistência e propor ações para a liberdade.

Intentamos isso levando em consideração que as especificidades das experiências femininas têm sido ignoradas, descartadas ou concebidas como inferiores pelo discurso da razão ocidental. Algumas atividades e habilidades femininas, como as produções no campo das artes, da ciência e da escrita, bem como seu envolvimento histórico na comunidade e nos bairros, nem mesmo têm sido reconhecidas como atividades acadêmicas.

Nesse campo das correlações de força, assinala Foucault (1988) que se deve tentar analisar os mecanismos de poder para suscitar pontos de resistência móveis e transitórios, pois se introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos. Nas palavras do autor:

Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e a unidades individuais. É certamente a codificação estratégica desses pontos de resistência que torna possível uma revolução [...]. (FOUCAULT, 1988, p. 107).

Observar as narrativas dessas/desses jovens que participaram das oficinas de sexualidade e gênero, nos permitiu considerar de que forma essas construções históricas sobre a sexualidade marcaram as desigualdades sofridas pelas mulheres. Isso permitiu refletir sobre a desconstrução dessas verdades a partir das reivindicações dos movimentos feministas e analisar formas possíveis de como o saber/fazer da ciência pode ser considerado um ponto de ruptura dessas verdades incontestáveis.

De acordo com Scott (1995), esses discursos se dão através da linguagem e a linguagem nunca é livre da marca do gênero, o movimento feminista denuncia que a experiência masculina tem sido privilegiada, enquanto a feminina, negligenciada e desvalorizada, assinalando as desigualdades entre homens e mulheres e desvelando as formas de opressão patriarcal e seus mecanismos de ocultamento..

A linguagem demonstra os modos pelos quais as mulheres foram invisibilizadas pelo uso generalizante do masculino e como a razão foi construída como um domínio masculino, separada e considerada superior à emoção e à imaginação (KELLER, 1996; WILKINSON, 1986).

De acordo com o pensamento feminista, tal desvalorização da dimensão sensível da existência constrói-se paralelamente à identificação da mulher com a natureza, com o corpo e com o irracional. As mulheres seriam desprovidas, portanto, dos atributos necessários ao seu reconhecimento como sujeitos morais (CARVALHO, 2002).

A análise foucaultiana do sujeito e a crítica feminista nos ajudaram a pensar formas de alcançar a desconstrução das suposições ilusórias acerca de um sujeito autônomo e universal. Consideramos junto ao nosso aporte teórico que as relações de poder estão delimitadas pelas categorias de gênero, raça/etnia e classe, fatores que impedem a autonomia

da mulher. Notamos também que a mulher não é universal, pois está sujeita à sua localização social.

Contudo indagamos: seria o ensino da(s) ciência(s) feminista(s) uma possibilidade de acesso às conquistas feministas?

6.1 Pensando enunciados de uma ciência feminista

Após analisar a pertinência da crítica feminista ao modelo tradicional de fazer ciência problematizando os discursos validam as relações de poder que engendram a sexualidade e impedem os avanços. As mulheres sofreram desigualdades. O modelo patriarcal do fazer científico inviabilizou gravemente a equivalência entre os sexos na sociedade contemporânea.

Poderíamos considerar uma ciência feminista como uma forma de resistência ao modelo patriarcal do fazer científico?

Seria possível subverter essa lógica de poder que impede o acesso das mulheres às conquistas feministas?

Temos como hipótese que por meio da elaboração da ciência sob uma ótica feminista pode haver a ruptura com os dispositivos de poder. Isso se dá considerando que a ciência produz saberes, que por sua vez se tornam dispositivos de discurso, e esses discursos atravessam as formações culturais da sociedade.

Apoiamo-nos teoricamente em Foucault (1988) para distinguirmos no ensino da ciência feminista. Uma possibilidade de rompimento com esses discursos que reprimem e excluem a mulher, trazendo uma nova economia dos mecanismos de poder:

Explicam-nos que, se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário, nada menos, que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer real e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente. (FOUCAULT, 1988, p. 11).

Supomos que quando uma mulher ocupa o lugar de fala, ela suspende a interdição, fazendo emergir outros discursos, transgredindo a interdição a que fomos por muitos séculos sujeitadas.

Rago (1988) descreve como característica de uma ciência feminista a proposta de uma nova relação entre teoria e prática. Uma ciência feminista delinea um novo agente

epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e que afirma sua particularidade.

A ciência feminista sugere o contrário do desligamento da/do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, não tendo por objetivo produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas.

Logo a ciência feminista presa pelo envolvimento das mulheres com seu objeto, em um processo de conhecimento construído por indivíduos em interação, em diálogo crítico. Contrastando seus diferentes pontos de vista, alterando suas observações, teorias e hipóteses, sem um método pronto, reafirmando a ideia de que o caminho se constrói caminhando e interagindo.

A inovação dos estudos feministas está na maneira como trabalhamos com as multiplicidades temporais, descartando a ideia de linha evolutiva inerente aos processos históricos. A teoria segue a experiência: esta não é buscada para comprovar aquela, *a priori* proposta. Opera-se uma des-hierarquização dos acontecimentos: todos se tornam passíveis de serem historicizados, e não apenas as ações de determinados sujeitos sociais, sexuais e étnicos das elites econômicas e políticas, ou de outros setores sociais, como o proletariado-masculino-branco, tido como sujeito privilegiado por longo tempo na produção acadêmica.

Concordamos com Rago, pois observamos que, tanto nas oficinas quanto na pesquisa teórica, as/os adolescentes foram valorizadas/os como sujeitos sociais. Buscamos um movimento bastante democrático, propondo um lugar de fala e escuta, considerando a localização social, os aspectos geográficos e culturais em que estavam inseridos, dentro desse recorte do município de Santo André.

Martins (2005) traz, em primeiro lugar, como contribuição da História da Ciência, o conceito de um estudo metacientífico, ou de segundo nível, uma vez que se refere a um estudo de primeiro nível que é a Ciência. Há diversas subáreas e vários tipos de enfoques distintos em História da Ciência. A abordagem não conceitual, externa/externalista, da história da ciência aplicada ao ensino, que lida com os fatores extra-científicos, como influências sociais, políticas, econômicas, luta pelo poder, propaganda, fatores psicológicos. Por exemplo: se uma teoria estava bem fundamentada para sua época e foi rejeitada, o porquê da rejeição diz respeito a fatores não conceituais. Em diversos momentos, a/o pesquisadora/pesquisador vai refletir sobre o problema estudado e procurar novas fontes. Ela/ele vai precisar fazer levantamentos e analisá-los. Precisar também escrever, elaborar uma argumentação, discutir trabalhos historiográficos anteriores sobre o mesmo assunto e fundamentar bem as conclusões. Uma pesquisa deve procurar trazer novos conhecimentos

históricos ou criticar e corrigir conhecimentos antigos. Em geral, a questão é guiada por uma hipótese de trabalho ou por uma conjectura inicial – por exemplo, a suposição de que certas descrições históricas anteriores estão erradas.

De acordo com Trindade (2006), a História da Ciência possibilita a construção e uma compreensão dinâmica da nossa vivência, da convivência harmônica com o mundo da informação, do entendimento histórico da vida científica, social, produtiva da civilização, ou seja, é um aprendizado com aspectos práticos e críticos de uma participação no romance da cultura científica, ingrediente primordial da saga da humanidade. “É fundamental para ressaltar o papel da Ciência como parte da cultura humana acumulada ao longo dos séculos, cultura essa que deve sempre preocupar a educação científica emancipadora”. (Trindade, p.6, 2008).

Rago (1998) também reflete sobre a epistemologia feminista e sua ressonância na historiografia, destacando o relativismo cultural, a historicidade dos conceitos e a coexistência de temporalidades múltiplas. Em suas palavras:

Portanto, em se considerando os “estudos da mulher”, esta não deveria ser pensada como uma essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes. O discurso, visto como prática, passa a ser percebido como a principal matéria-prima do historiador. (RAGO, 1998, p. 6).

Os estudos feministas inovam na maneira como trabalham com as multiplicidades temporais, descartando a ideia de linha evolutiva inerente aos processos históricos. Nesta direção, Dias (1992) mostra a confluência das tendências historiográficas contemporâneas com as inquietações feministas, fala em hermenêutica crítica: “a historiografia feminista tem seu caminho metodológico aberto para a possibilidade de construir as diferenças e de explorar a diversidade dos papéis informais femininos.” (p. 49).

Considerando as multiplicidades temporais, culturais e as inovações que a ciência feminista possibilita, como apresentamos anteriormente, e tendo em vista seu caráter democrático, defendemos que também é preciso aplicar essas questões dentro do ensino da sexualidade de forma a contemplar democraticamente as mulheres. Nesse sentido acreditamos que uma via não hierarquizada que permite uma acessibilidade possível seja a educação não-formal.

A aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e

no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica. (BRASIL, 2007, p. 43).

Nesse sentido, entendemos o feminismo como uma prática de educação não-formal. De acordo como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), os movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação não-formal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, a pensar sobre os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Os espaços das atividades de educação não-formal distribuem-se em inúmeras dimensões, incluindo desde as ações das comunidades, dos movimentos e organizações sociais, políticas e não governamentais até as do setor da educação e da cultura (BRASIL, 2007). Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central. A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, “eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação” (BRASIL, 2007, pp. 43-46).

Faria (2016) traz em sua pesquisa recém elaborada sobre *A contação de história como estratégia de ensino em educação não formal: análise do projeto Batuclagem (UFABC)*, como parte dos seus resultados, considerações importantes que nos auxiliam a pensar a ciência feminista.

A Educação não-formal privilegia um processo de ensino mais livre, permitindo maior democratização na relação entre educador-educando. Além disso, uma vez que os processos educativos não formais são construídos a partir de objetivos específicos, há maior facilidade para a apropriação de procedimentos mais adequados, conforme a perspectiva do grupo criador da iniciativa não formal. (FARIA, 2016, p. 154).

De acordo Faria (2016) a educação não formal, por não contar com nenhum tipo de currículo padronizado ou imposto, bem como pouca rigidez com relação às suas normas administrativas ou legais, propicia determinadas características que ampliam as possibilidades e opções de adoção de novos formatos metodológicos frente às necessidades de adaptações colocadas a partir do seu público alvo. “Essa adaptabilidade possível frente às demandas que surgem em meio às condições da vida, torna os projetos de educação não formal dinâmicos e autênticos diante da realidade”. (FARIA, 2016, p.26).

Assim como no trabalho de Farias, também buscamos uma adaptabilidade, que tornasse as oficinas de sexualidades e gênero dinâmicas e autênticas, mais próxima da realidade das/dos adolescentes fizeram parte do programa “*Se Liga na Parada*”. A educação não formal permite outras possibilidades de ensino, menos rígidas e normativas.

Maria da Glória Gohn (1997) traz que a educação não formal surge com a abertura política no Brasil, o que possibilitou o retorno de diversos movimentos sociais, dentre os quais, muitos com características de contestação e libertação da contracultura, como os movimentos feministas relatados aqui. E, a partir da organização destes grupos, enquanto movimentos coletivos, houve a reivindicação de direitos sociais que vieram ampliar a gama das práticas educativas não-formais.

Após o fim do regime militar mudanças econômicas globalizadas geraram implicações nas relações de trabalho, sendo que “passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (GOHN, 1998, p. 512).

Novamente notamos o quanto as questões políticas, econômicas e culturais atravessam as formações sociais e, conseqüentemente, o mundo no qual estamos inseridas.

Logo, consideramos que a relevância do ensino da(s) ciência(s) feminista(s) pode ser uma alternativa, uma ruptura no sistema de poder que barra, proíbe e invalida esse discurso e saber das mulheres, fatores que, aos nossos olhos, impedem o acesso aos avanços das conquistas feministas. Foucault (2004) salienta que o papel do intelectual não é mais o de se colocar um pouco a frente para dizer a muda verdade de todas/os, “é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto no instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso.” (p. 71).

Então colocamos neste ponto a importância do ensino das ciências feministas, o de serem juntas o instrumento de resistência na produção coletiva de discursos e de luta. Não há como separar objeto de estudo e causa de luta, fatores que permitem o acesso às conquistas feministas, ou ao menos diminuem a distância.

Não foi por acaso que acreditamos como meio de aplicação no ensino das questões analisadas da História da Ciência a educação não-formal, pois esta traz em si características que estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Não estando conectada aos moldes formais de educação, a educação não-formal fica mais acessível a todas/os, acontecendo por vias mais democráticas, rompendo a relação de hierarquia onde saberes acontecem de cima para baixo. Isso que

observamos em nossa experiência empírica, as/os adolescentes disseminaram múltiplos saberes que não interessam aos que mantêm as relações de poder desiguais. Por outro lado, o viés da educação não-formal propõe “pensar outras possibilidades de existência para além das impostas pelo regime discursivo dominante” (RIBEIRO, 2017, p. 90), construindo discursos a partir de outros referenciais e geografias.

O conteúdo das narrativas das/dos adolescentes que participaram das oficinas, sempre foi considerado de extrema importância, elas/eles traziam em suas narrativas aspectos culturais, sociais e políticos da realidade vivenciadas por eles. Valorizar esses saberes propiciou um diálogo não hierarquizado, tornando a troca de saberes mais democrática, possibilitando a reflexão para o rompimento de discursos hegemônicos que mantêm as desigualdades sofridas pelas mulheres.

6.2 Proposição

Apresentaremos neste subcapítulo uma proposição de como a ciência feminista, através da educação não-formal, pode ser uma saída possível para romper as desigualdades sofridas pelas mulheres.

Conferimos que a ciência feminista, através da educação não formal, apresenta consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2008), pois tem como proposta de trabalho facilitar a “articulação de formas educativas diferenciadas, envolvendo o contato e a participação direta dos agentes sociais e de grupos populares”. (p.40).

Acreditamos que as oficinas de sexualidade e gênero são práticas educativas diferenciadas que priorizam o contato e participação de grupos populares, propondo uma ruptura de saberes hierarquizados, valorizando saberes que se apresentam nas narrativas das/dos adolescentes.

As oficinas de sexualidade e gênero do programa “Se Liga na Parada”, retratadas nessa pesquisa, foi uma forma de “identificar e avaliar as iniciativas de educação não-formal em direitos humanos, de forma a promover sua divulgação e socialização”. (PNEDH, 2008, p.44).

Atualmente o programa “Se Liga na Parada” está extinto pela atual gestão pública do município, porém as oficinas no formato proposto nesta pesquisa continuam acontecendo em um espaço comunitário da FUNSAI³². O espaço comunitário Quixote tem como proposta

³² Mais informações no site da instituição>> <http://www.fun Sai.org.br/quixote/>

um serviço de cultura que visa a sensibilização e a inicialização artística, garantindo espaço de convivência e formação para a cidadania, por meio de oficinas realizadas de forma contínua.

Portanto, a alternativa atual para a continuidade das discussões sobre sexualidade e gênero, com adolescentes, tem sido espaços comunitários como o Quixote.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar essa discussão, gostaríamos tecer algumas considerações pessoais sobre os temas que perpassaram esta pesquisa.

7.1 As contribuições da Psicanálise

Como psicanalista, nossa escuta e trabalho se deram na amarração entre os processos psíquicos – na dinâmica social e mudança histórica –, considerando que os sentidos que damos aos nossos corpos e suas possibilidades sexuais tornam-se, de fato, uma parte vital de nossa formação individual (subjéctiva), sejam quais forem as explicações sociais. Somos atravessados pelo social, mas somos também sujeitos carregados de subjéctividade de acordo com a interpretação que fazemos desse social. Este é um fator que consideramos importante, pois vai além da localização social das/dos adolescentes cujas narrativas foram analisadas nesse estudo, sem desconsiderá-la, possibilitando uma história singular a ser escrita, que pode se inscrever como discurso.

A Psicanálise fora dos consultórios nos permite desenvolver um trabalho interdisciplinar, inter-relacionando-se outras áreas do conhecimento, como o ensino da ciência. Tal diálogo foi proposto nesse trabalho. A Psicanálise pode ajudar nos trabalhos que acontecem no campo do social, pois apresenta um diferencial quando considera o inconsciente, que carrega um saber, de onde se pode emergir o sujeito do desejo, para além das marcas e traumas.

7.2 As oficinas de sexualidades e gênero

Não seria possível essa pesquisa se não tivéssemos a vivência das oficinas. Escutar as/os adolescentes e experienciar todo o saber que elas/eles nos trouxeram, em suas narrativas carregadas de histórias, que denunciavam todo o incômodo que a sociedade formulada como tal as/os ocasiona, foi um fator essencial para formularmos a questão de pesquisa. Como não se tocar com as desigualdades estando no serviço público? Pois bem, elas me tocaram fortemente, fazendo florescer a vontade de lutar, de nos indignar.

As desigualdades sociais, nem sempre percebidas como tais, eram conteúdos sempre presentes nas narrativas das/dos adolescentes, entender a totalidade social no qual elas/eles estavam inseridas/dos foi de extrema importância para abordar a temática da

sexualidade e gênero. Os valores e costumes se apresentam de formas diferentes, frente a emergência da sobrevivência.

Analisar a construção da história do programa “Se Liga Na Parada”, nos fez considerar a importância de uma política que defende a democracia e a participação popular, resistindo aos modelos liberais.

7.3 A historicidade do feminismo

Percorrer o trajeto das conquistas feministas no Brasil reforça a importância de a ciência feminista estar associadas aos movimentos sociais, pleiteando mudanças e um Estado de direitos, laico e democrático. Em suma, a luta feminista é política, como toda a sexualidade.

Entender a localização social dos movimentos feministas no Brasil possibilitou compreender suas diferenças, enquanto movimento de mulheres brancas, que inicialmente supunham as necessidades da mulher conforme seus padrões sociais e deixavam de fora as mulheres negras, bem como as causas das mulheres operárias. Portanto, não há como não considerar as categorias de gênero, raça/etnia e classe para se construir um saber científico sobre as mulheres.

7.4 História das ciências aplicada ao ensino da sexualidade

As palavras carregam histórias, escrever é dar vida a essas histórias. Destarte, acreditamos que a ciência feminista é relevante e uma forma acima de tudo para que não sejam revogadas as conquistas feministas e os avanços democráticos. Estamos em período político de retrocessos e enormes perdas. Nesse contexto, conjecturar possibilidades de resistências é essencial para que a conjuntura política conservadora não avance. Sob a via da educação não-formal é mais plausível que essa ciência prospere sempre, podendo ser uma alternativa, uma ruptura no sistema de poder que barra, proíbe e invalida esse discurso e saber das mulheres, como apontamos nessa pesquisa.

7.5 Conclusão geral

A História da Ciência voltada ao ensino permitiu a construção teórica e a análise da experiência empírica dessa pesquisa, o que nos fez avançar significativamente no tocante às sexualidades e gênero. Compreendemos a sexualidade como uma discursividade de poder, e os movimentos feministas como a proposta de ruptura desse discurso de poder que respalda as desigualdades sofridas pela mulher.

A sexualidade pode ser vista como um aparato histórico utilizado para descrever crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente moldadas que se relacionam. Como nos apontou Foucault (1993): “a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico” (p.100). Então, podemos considerar os movimentos feministas como um movimento sexual.

Compreender as localizações sociais dos/das adolescentes que participaram da experiência empírica, permitiu pensar a construção de uma saída, a partir de uma ciência feminista. Desse modo, acreditamos importante considerar as questões de gênero, classe e raça/etnia para entender as variadas demandas das mulheres, que são diferentes de acordo com a sua localização social.

Acreditamos que a aplicação da história da ciência no ensino da sexualidade pode ser uma via de libertação dos conhecimentos hegemônicos, que marcam as desigualdades de gênero, sociais e civis. Uma ciência feminista denuncia as incoerências da ciência com relação aos conhecimentos sobre a mulher. Propõe-se uma outra leitura sobre o lugar da mulher, possibilitando, possibilitando que a luta política das mulheres aconteça também na construção científica de novos saberes sobre a mulher.

Este trabalho visou elaborar enunciados de uma Ciência Feminista, pautada nas conquistas dos movimentos sociais entre eles o feminismo, e no pensamento de autoras/es feministas sobre a temática da sexualidade. Essa ciência funciona como resistência aos saberes construídos dentro da sociedade patriarcal, evidenciando as desigualdades de gênero e quebrando a interdição do discurso das mulheres. Uma vez elaborada essa historicidade do feminismo e da sexualidade aplicamos no ensino das ciências mais especificamente no ensino não-formal das oficinas de sexualidade do programa “*Se Liga Na Parada*”.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, 80: 71-96, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n80/04.pdf> Acesso em: 12 mar. 2017.
- ARAÚJO, E. A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 45-77.
- BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. Disponível em: http://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf. Acesso em: 22 jan. 2017.
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.
- BRASIL. **Pensando Gênero e Ciência**. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa, 2009-2010. Brasília: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Ações garantem orientação sobre sexualidade responsável**. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2015/03/>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BUTLER, J. P. **Bodies that matter: on the discursive limits of sex**. London: Routledge, 1993.
- BUTLER, J. P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CANDAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CANDAU, V. M. F.; SACAIVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**, vol. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/12319/8741> Acesso em: 12 abril, 2017.

CARVALHO, M. P. S. As observações kantianas sobre o belo sexo. In: TIBURI, M.; MENEZES, M.; EGGERT, E. (Orgs.). **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.

CONCHÃO, S. **Masculino e feminino**: A primeira vez - a análise de gênero sobre a sexualidade na adolescência. São Paulo: Hucitec, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, M. O. L. S. Teoria e método dos estudos feministas: perspectiva histórica e hermenêutica do cotidiano. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta / Constância Lima Duarte. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ELIA, L. **O conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FARIA, L. H. P. **A contação de história como estratégia de ensino em educação não formal: análise do Projeto Batuclagem (UFABC)**. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências e da Matemática). Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do ABC. Santo André-SP, 2016.

FERREIRA-LEMOS, P. P. Sujeito na Psicanálise: o ato de resposta à ordem social. In: SPINK, M. J. P.; FIGUEIREDO, P.; BRASILINO, J. (Orgs.). **Psicologia social e personalidade**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011. pp. 89-108.

FERRO, Maria Fernandez De Moura. **Política Externa e Temas Sociais: Uma análise da trajetória da posição do Brasil nas Conferências Mundiais da ONU Sobre a Mulher**. Monografia (Bacharelado- Relações Internacionais) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Centro Sócio Econômico Departamento de Economia e Relações Internacionais, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos. In: _____. **Obras Completas** (Vol. IV). Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Publicado originalmente em 1900)

GUIMARÃES, C.; OLIVER, G. S. Ciência feminista, história e epistemologia. In: MOURA, B. A.; FORATTO, T. C. M. (Orgs.). **Histórias das ciências, epistemologia, gênero e arte**: ensaios para a formação de professores. São Bernardo do Campo -SP: Editora UFABC, 2017. pp. 237-253.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, vol. 5, p. 07-41, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773/1828> Acesso em: 12 mar. 2017.

HIRATA, H. *et al.* **Dicionário Crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Crianças e adolescentes** - Indicadores sociais. Brasília: IBGE, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2012**. Rio de Janeiro: IBGE Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 36). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2018.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do Feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

KELLER, E. F. O paradoxo da subjetividade científica. In: SCHNITMAN, D. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KRAMER, H.; SPRENGER, J. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa do Tempos, 1991.

LAGO, M. **A Psicanálise nas Ondas dos Feminismos**. 2012. Acesso em: 12 abr. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1350>

LATTANZIO, F. F. O lugar do gênero na Psicanálise: da metapsicologia às novas formas de subjetivação. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MARINA, José Antonio. **O quebra cabeça da sexualidade**. Rio de Janeiro: Guarda-Chuva, 2008.

MARTINS, L. A.-C. P. História da ciência: objetos, métodos e problemas. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 305-317, 2005.

MONTEIRO, Raquel Motta Calegari. GOERGEM, Pedro. **A educação no Brasil: direito social e bem público**. Seminário Internacional de Educação Superior. Universidade Sorocaba- Uniso. Anais Eletrônicos, 2014. Acesso em: 13 mar. 2017. Disponível em: https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/3_es_mercado_e_sociedade/04.pdf

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

[73722006000300021&lng=en&nrm=iso](https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021). Acesso em: 14 mar. 2018.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722006000300021>.

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano. **Agendas De Gênero Nas Políticas Públicas No Brasil (1980-2016)**. Revista Feminismos. Vol.5, N.2 e 3, Maio - Dez. 2017

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2014.

PERROT, M. S. In: DUBY, G. (Org.). **História das mulheres: o século XIX**. Lisboa: Afrontamento, 1991. p. 503-540.

QUINET, A. **A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RAGO, M. **Feminizar é preciso por uma cultura filógina**. São Paulo Perspec., vol. 15, n. 3, jul./set. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009 Acesso em: 12 mar. 2017.

RAGO, M.; PEDRO, J.; GROSSI, M. (Orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura Municipal. Secretaria de Saúde. **Programa de Saúde da Juventude**. 2013. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/acoes-e-programas-ssau/32-secretarias/saude/279-programa-de-saude-da-juventude>. Acessado em: jan. 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidad**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, pp. 71-99, jul./dez., 1995.

SOTERO, E. C. Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro: algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, M. M. et al. **Dossiê Mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Cidade Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20978 Acesso em: 28 jun. 2018.

SOUZA, F. C. **Meninos e meninas na escola: um encontro possível?** Porto Alegre: Zouk, 2006.

TELES, M. A. A. **Breve história do Feminismo no Brasil e outros ensaios**. São Paulo: Editora Alameda, 2017.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **O olhar de hórus: uma perspectiva interdisciplinar do ensino da disciplina história da ciência**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-sp. BIBLIOGRAFIA, 2007.

WILKINSON, S. **Feminist social psychology**. Milton Keynes: Open University Press, 1986.

DEPARTAMENTO CIENTÍFICO DE ENDOCRINOLOGIA. Puberdade Precoce. Leila Cristina Cardoso de Paula (RS), Marcia Puñales (RS) Atualizado em: 27/11/2016. Acesso em 06 maio 2018. Disponível em: http://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/2016/09/Puberdade-Precoce.Leila_Ve4.pdf

OLIVEIRA, Ana Claudia Delfini Capistrano. **Agendas De Gênero Nas Políticas Públicas No Brasil (1980-2016)**. Revista Feminismos. Vol.5, N.2 e 3, Maio - Dez. 2017