

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

SAMILO TAKARA

**GÊNERO E *BLOG*: PROBLEMATIZAÇÕES DOS DISCURSOS DE PROFESSORAS  
E PROFESSORES**

MARINGÁ

2013

SAMILO TAKARA

**GÊNERO E *BLOG*: PROBLEMATIZAÇÕES DOS DISCURSOS DE PROFESSORAS  
E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya.

MARINGÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

T136g Takara, Samilo  
Gênero e blog: problematizações dos discursos de professoras e professores / Samilo Takara. -- Maringá, 2013.  
156 f.

Orientador: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação - Comunicação. 2. Educação - Gênero. 3. Educação - Formação de professores - Tecnologias. 4. Formação de professores - Mídias na educação. 5. Foucault, Michel, 1926-1984. 6. Pedagogias Culturais. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.7

MN-0000789

SAMILO TAKARA

**GÊNERO E *BLOG*: PROBLEMATIZAÇÕES DOS DISCURSOS DE PROFESSORAS  
E PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: EDUCAÇÃO. Aprovada em: 01/02/2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá – DTP/UEM

**Presidente**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jane Felipe de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

**Membro Titular Externo**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Lessa dos Santos

Universidade Estadual de Maringá – DFE/UEM

**Membro Titular**

Dedico este trabalho às mulheres e aos homens que, diante das violências sofridas nessa sociedade patriarcal, machista e falocrática, gritam, não de pavor, mas em resistência; que choram, não por medo, mas para expressar o que sentem; que pensam e repensam as suas relações, não por culpa, mas em busca de mudanças; que estudam, não porque querem vingança, mas porque não desejam mais mortes; que ensinam, não porque devem, mas porque acreditam que a Educação pode guiar ao melhor entendimento e às possíveis mudanças.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora, pelas palavras que me ensinaram a pensar e escrever; a entender as responsabilidades de um/a professor/a e que me mostraram o fascinante campo da Educação.

Às professoras Dra. Jane Felipe, Dra. Patrícia Lessa dos Santos, Dra. Eliane Rose Maio, pelas contribuições valiosas no Exame de Qualificação e pelas inspirações para os estudos que relacionam Educação, Comunicação, Gênero e Estudos Feministas.

A Delton Felipe, amigo, veterano, colega de pesquisa e confidente, que me indicou leituras, músicas, filmes, sabores e maneiras de enxergar que as perspectivas são importantes.

Às professoras Dra. Geiva Carolina Calsa, Dra. Olinda Kajihara, Dra. Analete Schelbauer que marcaram a minha formação e são exemplos de um/a professor/a comprometido/a com a Educação.

Aos/Às professores/as Dra. Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira, Elisa Roseira Ferreira Leonardi, Jamile Santinello, Dr. José Ronaldo Fassheber e Dr. Rodolfo Rorato Londero, pessoas que acreditaram em meu trabalho e em minha dedicação.

Aos/Às colegas e amigos/as do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), em especial à Pâmela Vicentini Faeti e Telma Cristian Amaral, amigas e colegas de turma, que caminharam comigo por esse trecho tortuoso e ensolarado, mostrando flores e nuvens de chumbo, admiramos juntos/as muita coisa.

Ao/À Adalberto Ferdnando Inocêncio, Vinícius Colussi Bastos, Karine Oltramari, Thaisa Moreti, Gabriela Sasso, Guilherme Duran, Jay Junior e Gabriela Vidal amigos/as que sempre me deram o incentivo para tentar mais uma vez.

Aos meus pais, Sidnei Aparecido Takara, Márcia Amália Tonhão e ao meu irmão, Caique Kiyoshi Takara, pelo apoio, incentivo e pelas mensagens bonitas.

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela concessão da bolsa de estudos.

"Quanto a mim mesma, sempre conservei uma aspa à esquerda e outra à direita de mim" (LISPECTOR, 1988, p. 20).

TAKARA, Samilo. **Gênero e Blog**: problematizações dos discursos de professoras e professores. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

## RESUMO

As pesquisas na área de Educação, Mídia e Estudos Culturais contribuem para problematizar os discursos, as imagens e as mensagens na formação para uma leitura analítica da mídia. Esta dissertação investiga o modo como os/as professores/as escrevem sobre “ser homem” e “ser mulher” em *blogs*. De que modo o uso de *blogs* pode colaborar para as discussões sobre identidades e diferenças culturais de gênero na formação de professores/as? O objetivo é destacar os discursos publicados e suas proposições normativas e desviantes dos padrões que são resultado do projeto moderno. Para atender a este objetivo, selecionei seis *blogs* escritos por professores/as. As publicações analisadas foram postadas no período de 3 de dezembro de 2010 a 3 de dezembro de 2011. Esse recorte temporal teve o intuito de analisar as discussões realizadas nos cursos sobre Gênero e Diversidade Sexual oferecidos desde 2007 na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Além disso, analisa dissertações e teses defendidas a partir de 2005 que problematizam os usos dos *blogs* para a formação docente e a publicação das Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 2010. Com base nos Estudos Culturais e nas problematizações feministas e foucaultianas analisa os discursos que desviam das propostas normativas e propõem novos olhares sobre “feminino” e “masculino”. Foram encontrados 65 argumentos que estão inscritos nas normas modernas e 43 apontamentos de desvios que criticam e interpretam as identidades de gênero como móveis e problematizam a discussão dessa temática corroborando para a formação de professores/as para a desconstrução da ideia binária de masculino-feminino. O questionamento dos discursos de professores/as tem o intuito de mostrar outras leituras para a formação docente e problematizar as fissuras causadas por discursos desviantes como possibilidades para discutir sobre ser, pensar e agir como “mulher” e “homem”.

**Palavras-chave:** Educação. Estudos Culturais. Formação de Professores/as. Identidade de Gênero. *Blog*.

TAKARA, Samilo. **Gender and Blog**: problematizing the discourses of teachers. 156 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Maringá, 2013.

#### ABSTRACT

Researches in Education, Media and Cultural Studies contribute to problematize discourses, images and messages in building analytics reading strength for media. The dissertation investigated teacher's perception of "being a man" and "being a woman" through the blogs. In what way does using the blogs can collaborate to the discussions about identities and cultural gender differences of teacher professional development? The aim is to succeed the spread out discourses, its normative propositions and the deflected standard that is the result of the modern project. To achieve this aim, I chose six blogs written by teachers. The publications analyzed were posted in December 3<sup>rd</sup>, 2010 to December 3<sup>rd</sup>, 2011. This aim in view had the purpose of analyze the happened gender and sexual diversity discussion courses offered by the Federal University of Rio de Janeiro – UFRJ in 2007 and also offered by the Federal University of São Carlos – UFSCar. Add to that, it analyses the dissertations and thesis argued as from 2005 that problematize the uses of blogging to the teacher professional development. It also analyses the Curriculum Guide about Gender and Sexual Diversity by the Secretary of State for Education of Paraná, in 2010. According to the Cultural Studies, to the feminist and foucaultian problematizations it analyses the discourses that deflect the normative proposal and suggest new features about the "feminine" and "masculine". It was found 65 arguments that becomes to the modern rules and 43 notes of deflection that criticize and interpret the movable gender identities and prolematizes this discussion gaining strength to the teacher professional formation and to the unmaking binary idea of masculine-feminine. Put in question the teacher's discourses it has the aim to present other view to the teacher professional formation and to problematize the fissure caused by the deflect discourses as the possibility to discuss about to be, to think and to act like a "woman" and like a "man".

**Keywords:** Education. Cultural Studies. Teacher Professional Formation. Gender Identity. Blog.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
<b>1 TERRITÓRIOS: O PÚBLICO E O PRIVADO NA PÓS-MODERNIDADE.....</b>	<b>17</b>
1.1. SENSações DIASPÓRICAS: OS ESTUDOS CULTURAIS.....	36
1.2. CAMINHO INVESTIGATIVO SOBRE GÊNERO: NORMAS E DESVIOS.....	43
<b>2. BLOGS E EDUCAÇÃO: CONEXÕES DE DISCURSOS.....</b>	<b>66</b>
2.1. Identidades de gênero em <i>blogs</i> : normas e desvios.....	74
<b>2.1.1. Blog: Silvano Sulzart.....</b>	<b>84</b>
2.1.1.1. Normas discursadas.....	84
2.1.1.2. Discursos incômodos: proposições.....	89
<b>2.1.2. Blog: Educação e Sexualidade.....</b>	<b>94</b>
2.1.2.1. Normas discursadas.....	95
2.1.2.2. Discursos incômodos: proposições.....	98
<b>2.1.3. Blog: Mamute Amarelo.....</b>	<b>107</b>
2.1.3.1. Normas discursadas.....	107
2.1.3.2. Discursos incômodos: proposições.....	109
<b>2.1.4. Blog: Maria Frô.....</b>	<b>111</b>
2.1.4.1. Normas discursadas.....	112
2.1.4.2. Discursos incômodos: proposições.....	113
<b>2.1.5 Blog: Professor Evando.....</b>	<b>118</b>
2.1.5.1. Normas discursadas.....	119
2.1.5.2. Discursos incômodos: proposições.....	120
<b>2.2.6. Blog: Experiências em Educação.....</b>	<b>123</b>
2.1.6.1. Normas discursadas.....	124
2.1.6.2. Discursos incômodos: proposições.....	132
<b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: GÊNERO E DISCURSO.....</b>	<b>134</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

O fim da década de 1980 é permeado por fatos que desacomodam as relações constituídas desde o advento da modernidade como um projeto Iluminista que vigorava (e ainda há resquícios) desde o século XVIII. A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, nos artigos 1º e 3º, Incisos III e IV, estabelece que o Estado brasileiro respeite e valorize as diferenças culturais e sociais e sanciona punições aos que não cumprem a lei. O Brasil autodenomina-se um Estado Democrático de Direito, laico, fundado na “dignidade da pessoa humana” e com o objetivo de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 5).

É sob o discurso desta Constituição que surgem os primeiros questionamentos da sociedade sobre o projeto da modernidade constituído por sujeitos fixos, não móveis e que possuem uma identidade estável (HALL, 2004). A fragilidade do projeto moderno presente na sociedade está nos questionamentos e nas fissuras que desacomodam as relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Um exemplo é a queda do muro de Berlim, em 1989, que separava o mundo entre “capitalistas” e “comunistas”. Esse fato altera o cenário social, político, econômico e cultural, mudando não apenas a ordem mundial econômica como também as relações, as identidades e os processos sociais. Com a queda do muro, muitas outras cercas caem e limites são questionados.

É no fim da década de 1980 que o mundo assiste, participa e percebe que as sociedades estão cheias de falhas, quebras e desconstruções. Os Movimentos Sociais<sup>1</sup> (Feministas, Negros, Ambientalistas, LGBT<sup>2</sup>) e de classe, que desde a década de 1960 fomentam discussões e lutas no Brasil, visibilizam as instabilidades que surgem com a queda do muro que, como um dos últimos pilares da modernidade, desestruturou as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

---

<sup>1</sup> Gohn (2009, p. 16) caracteriza os movimentos sociais como grupos que lutam por demandas populares e que “expressam as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais que esses grupos precisam”. Ela evidencia “os grupos negros, feministas, homossexuais, pela paz, em defesa da ecologia etc”. Em entrevista a Garcia (1986), Félix Guattari explica que os movimentos sociais tiveram algumas alterações após o maio de 1968. Esse momento histórico citado pelo autor foi um período de discussões políticas no qual grupos estudantis, feministas, negros, de trabalhadores se organizaram politicamente para problematizar as questões políticas em algumas localidades do globo. Guattari comenta que o maio francês de 1968 teve uma relação profunda com a mídia o que fez com que tivesse grande repercussão e motivasse os grupos sociais a se organizarem politicamente em busca de direitos e visibilidade.

<sup>2</sup> Movimento social em defesa das causas ligada às/aos homossexuais, às/aos bissexuais, às/aos travestis e à/aos transexuais. A sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT, 2010).

Em meio a esses acontecimentos, sou fruto do ano de 1989. Desde antes do meu nascimento, no dia 10 de janeiro, como ouvi durante toda minha infância, minha mãe se entregava a orações para que eu nascesse “inteligente, perfeito e **menino**”. E esse discurso permeou minhas brincadeiras quando era criança, os meus almoços e jantares em família, as escolhas de presentes, os/as amiguinhos/as de escola e tudo o mais que recorre nos desenrolares da infância.

Fui criado no meio de muitas mulheres que, em sua maioria, eram devotas de santas católicas como Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora de Fátima, Santa Bárbara e outras entidades que me apareciam como “benzedoras”. Essas experiências e vivências me deram elementos para ver o feminino sempre como algo sagrado, passível de admiração.

E essas mulheres e meninas que comigo conviveram sempre foram me aproximando e me afastando de suas vivências pelas relações que eram ditas como “naturais”. Meninos eram valentes e gostavam de brincar de bola, corriam, subiam em árvores. As meninas eram reservadas em suas brincadeiras, ficavam com as mais delicadas, por exemplo: as bonecas, a casinha e os afazeres domésticos.

Nunca gostei de brincar com os meninos e também não posso dizer que gostava das metódicas brincadeiras que “adestravam”<sup>3</sup> os corpos das meninas para a subserviência da casa. Recorri às letras, aos livros, às conversas com os “mais velhos”. Sempre me perguntei: por que as meninas deveriam brincar de coisas “tão chatas” como cuidar de casa e de família? Por que os meninos eram tão agressivos, violentos e sempre tão brigões, em suas brincadeiras de disputas?

Esses questionamentos não foram explicados até que eu me deparasse com as pesquisas sobre as representações femininas, ainda na minha graduação em Jornalismo<sup>4</sup>. Desde o início do percurso acadêmico, fui me aproximando das discussões que tencionavam as relações sociais e culturais de gênero e sexualidade. Em 2006, no último ano do Ensino Médio, enquanto pesquisava sobre a carreira de jornalista, encontrei um *blog* que despertou minha curiosidade sobre o que era vivenciar a profissão e o mundo da imprensa.

O *blog* “*Freelancer, o profissional que rala*” da jornalista paulistana Ceila Santos<sup>5</sup> me impulsionou a conhecer mais sobre a vida dos profissionais de imprensa. Desde os dez anos queria saber como era “ser” jornalista. Criei alguns *blogs* poéticos porque achei fascinante a

---

<sup>3</sup> Ao utilizar o conceito adestrar, empresto este termo das teorizações foucaultianas e das perspectivas apresentadas por Louro (1997).

<sup>4</sup> Meu percurso de graduação em Comunicação Social – habilitação em Jornalismo foi realizado entre os anos de 2007 a 2010 na Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR.

<sup>5</sup> Não encontrei em minhas pesquisas o *blog* da jornalista Ceila Santos que me instigou a cursar jornalismo. A blogueira, hoje, tem entre seus *blogs*, o <http://midiasocial.wordpress.com/>.

ideia de ter uma “página da *web* para chamar de minha”. Quando ingressei no curso de Jornalismo, em 2007, Ceila havia começado o projeto do *blog* Desabafo de Mãe<sup>6</sup>. A proposta de seu *blog* era incentivar as mães a terem acesso à blogosfera<sup>7</sup> para que obtivessem as informações pesquisadas por Ceila e outras jornalistas, que também eram mães e desenvolviam o projeto – que mais tarde transformou-se em *site*.

Como me interessei pelo projeto, perguntei à Ceila sobre a possibilidade de colaborar com o *blog*. Ceila, além de ser uma jornalista fascinante e uma mãe dedicada, também foi uma ótima chefe. Colaborei por um ano com o *blog* e com o *site* do Desabafo de Mãe postando notícias e fazendo entrevistas com blogueiras que tratavam sobre o tema maternidade e suas relações com a vida cotidiana.

No mesmo período (2007-2008), fui convidado pela minha primeira orientadora, a professora Dra. Níncia Cecília Ribas Borges Teixeira, a estudar as representações do feminino sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva foucaultiana e me encantei com as discussões de gênero. Por essas vivências e experiências passei a me interessar pelo *blog* como um espaço para visibilizar os discursos e argumentos sobre o mundo, as vivências e experiências e os modos de discursar.

Após o primeiro projeto de pesquisa, participei de um Projeto de Extensão (GADIIH – Grupo Acadêmico de Discussões Interdisciplinares Homo-culturais) orientado pelo professor Dr. José Ronaldo Fassheber e pela professora Dra. Liliane Freitag e de outras pesquisas que envolviam as representações culturais nos discursos da mídia sobre Gênero e Sexualidade.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2011, entre as leituras, as discussões teóricas e metodológicas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC) e as discussões nas disciplinas que cursei no programa, deparei-me com outros questionamentos sobre os usos do *blog* como um artefato cultural e as relações de gênero e sexualidade. Dessas duas discussões, tenho em vista as relações culturais que ocorrem na interface entre Educação e Comunicação.

Esses encaminhamentos foram importantes para me perceber como um pesquisador na busca de um problema de pesquisa, respaldado em vivências, experiências e nos discursos que perpassaram as formações culturais, acadêmicas e políticas do sujeito que sou. Investigo a seguinte questão: de que modo o uso de *blogs* pode colaborar para as discussões sobre identidades e diferenças culturais de gênero na formação de professores/as?

---

<sup>6</sup> <http://blogdodesabafodemae.blogspot.com/>

<sup>7</sup> Denominação utilizada para caracterizar as redes de *blogs* que se inter-relacionam e trocam postagens, experiências e textos.

Para responder esta questão, baseio-me nos Estudos Culturais como eixo axiológico de pesquisa, nas teorizações foucaultianas e nos estudos feministas. Entre os/as autores/as que compõem minha base teórico-metodológica, utilizo trabalhos (artigos, dissertações, teses e livros) desenvolvidos por pesquisadores/as que já fizeram o trajeto de relação entre os Estudos Culturais e as perspectivas teóricas foucaultianas como Alfredo Veiga-Neto (2003), Guacira Lopes Louro (1997), Rosa Maria Bueno Fischer (2001, 2002, 2011), Richard Miskolci (2003, 2005, 2007), Tomaz Tadeu da Silva (1994, 2000), entre outros/as autores/as.

O objetivo é investigar os usos do *blog* por professores/as, com foco nas normas e nos desvios que constituem os discursos sobre as identidades culturais de gênero. Para este percurso, foco nos contornos da modernidade e da pós-modernidade e como eles alteram as compreensões de público e de privado nas sociedades ocidentais. A internet é visualizada como um território de relações intersubjetivas. Nesse espaço, os discursos que se contrastam auxiliam na formação das identidades culturais, dentre elas a identidade dos/as professores/as e seus discursos sobre as identidades culturais de gênero.

Analisar os discursos que permeiam, reverberam e rarefazem-se nos *blogs* escritos por professores/as sobre as relações culturais de gênero e as representações de feminilidade e masculinidade; apontar usos desses discursos e dos *blogs* - como territórios possíveis - para a formação do/da professor/a como intelectual político/a e; possibilitar a visibilidade das normas instituídas e os desvios abominados, tal como discutidos por Michel Foucault (1994) e Richard Miskolci (2003, 2005, 2007) me proporcionam diferentes elementos para pensar como se constituíram as verdades impostas na sociedade. Esses são os objetivos específicos deste trabalho.

As leituras, as orientações da professora Dr<sup>a</sup> Teresa Kazuko Teruya e as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e o curso de Graduação em Comunicação Social - habilitação Jornalismo -, contribuíram para as lentes e leituras do mundo que são utilizadas pelo indivíduo nos seus processos de subjetivação. Desse modo, escrever na primeira pessoa do singular é o que me dá condições de avisar ao/à colega leitor/a de que quem fala, está impregnado de suas leituras do mundo.

Foucault argumenta que “a vida privada de um indivíduo, suas preferências sexuais e seu trabalho são inter-relacionados não porque sua obra traduz a sua vida sexual, mas porque a obra inclui toda a vida tanto quanto o texto” (FOUCAULT, 1986, p.184 *apud* OKSALA, 2011, p. 11). Oksala (2011, p. 12) comenta que a filosofia nas teorizações de Foucault não era um corpo de saber que se acumulava e, sim, um exercício da crítica para questionar as crenças

e as práticas da sociedade em que se está inserido. “Ele [Foucault] nos convidou a continuar essa prática crítica: é para mudar o mundo, nada menos, que devemos lê-lo [o mundo]”.

Em nenhum momento desta pesquisa quero santificar ou mesmo idolatrar as pesquisas e trabalhos desenvolvidos por Michel Foucault, ou qualquer outro/a autor/a que tenha seu trabalho citado. O trabalho do pesquisador francês que se releu muitas vezes, não propôs metanarrativas autoexplicativas em uma proposta teórico-metodológica que desse conta de tudo e todos os objetos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Acredito que os escritos de Foucault e de outros/as autores/as que trabalham na perspectiva deleuziana de **ciência nômade**<sup>8</sup> dão visibilidade ao meu aporte teórico e à influência do pós-estruturalismo.

Para que o/a leitor/a compreenda os trajetos feitos nesta pesquisa, na primeira seção, apresento minhas considerações sobre o desacomodar da modernidade e as sensações pós-modernas que começam a (re)caracterizar as noções de territórios, mídias, discursos, identidades e sujeitos. Para tal feito, utilizo as obras *Condição Pós-Moderna*, de David Harvey (2003); *A Condição Pós-Moderna* de Jean-François Lyotard (2004); *Identidade*, de Zygmunt Bauman (2005); *Culturas Híbridas*, de Néstor García Canclini (2008); *Tratado de Nomadologia*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997); as obras *Para uma Pedagogia do Conflito* (1996) e *Pela Mão de Alice* (2001), de Boaventura Sousa Santos e das pesquisas de Claude Raffestin (2010), Marcos Aurélio Saquet, Luciano Zanetti Pessôa Candiotto e Adilson Francelino Alves (2010) sobre território, presentes no livro **Teorias e práticas territoriais: análises espaços-temporais**.

Na segunda seção, utilizo os trabalhos desenvolvidos por Manuel Castells (1999, 2003); Adriane Lizbehd Halmann (2006); Michele Menghetti Ugolino de Araújo (2009); Marta Cristina Friederichs (2009); Maria de Fátima Franco (2011); Catarina Rodrigues (2011), que colaboram para pensar a Internet, as redes interativas, os *blogs* (que serão os territórios analisados nesta pesquisa) e suas potencialidades e usos na Educação, assim como as problematizações desenvolvidas por Miskolci (2003, 2005, 2007); Teruya (2006, 2009), Veiga-Neto (2002, 2007, 2009); uso, também, para a análise dos discursos reverberados e rarefeitos nos *blogs* algumas das obras de Michel Foucault (1987, 1994, 1995, 2006, 2008,

---

<sup>8</sup> Deleuze e Guattari, em seu *Tratado de Nomadologia* (1997) definem **ciência nômade** como aquela que propõe seguir e não reproduzir. Não há um método pré-definido e um resultado final que devemos chegar. A pesquisa “nômade” é aquela em que os sujeitos buscam compreender como se deu o processo cultural, social, política e economicamente, não fechando e encarcerando o objeto a comportar-se, mas narrando quais são as caracterizações que se compreende e o que se entende dela. Nossa contribuição para a sociedade está na visibilidade e não em uma legitimidade de ciência autorizada. Estabelecendo conversações com Braidotti (2000) visualiza que as grandes teorias autorizadas postulam o que pode e quem não pode falar de ciência e saber e que essas exclusões influenciam na produção dos saberes e no embate por uma ciência que seja capaz de pensar outros modos de agir.

2009a, 2009b) para compreender como são representadas as normas impostas e os desvios que se configuram em oportunidades de politizar a formação de professores/as e pensar a educação do gênero na sociedade.

Nesta empreitada, sigo alguns caminhos já trilhados por outros/as pesquisadores/as e, assim como Friederichs (2009) delineou em sua dissertação de mestrado, não comuniquei aos/às autores/as professores/as dos *blogs* que são analisados nesta pesquisa. A publicação de textos e imagens dos *blogs* nas redes interativas do sistema *web* permite o acesso do público que se interessam pelos temas, por isso trata-se de um material disponível também para análise crítica dos/as pesquisadores/as, educadores/as e outros profissionais que queiram utilizar seus conteúdos. Outro aspecto interessante para pesquisar *blogs* é a possibilidade de demarcar os limítrofes culturais e representacionais como um território de ideias em confrontos, dominações, transformações. Os sujeitos que vivenciam e adquirem experiências em suas múltiplas identidades verbalizam e rarefazem os discursos acerca de como compreendem o ser, o estar e o agir no mundo.

Desse modo, utilizo o buscador específico para *blogs* do *site* de busca Google e pesquiso as palavras-chave: Educação, Estudos Culturais, Formação de Professores/as, Identidade de Gênero e Diferença Cultural. Encontro 5.090 resultados nas trinta primeiras páginas da *web* disponibilizadas pelo Google e, entre esses, 40 *blogs* escritos por professores/as de diversas partes do Brasil. Essa pré-seleção foi feita com o acesso nos *blogs* e verificando a seção “Quem sou eu” de cada endereço eletrônico, colhi apenas aqueles em que os/as autores/as se identificavam como professores/as.

Para analisar os *blogs* apoio-me nos apontamentos feitos por Richard Miskolci (2003, 2007, 2009) e desenvolvo dois eixos de análise dos discursos que abordam o assunto gênero e as representações de “ser homem”, “ser mulher”, “ser feminino” e “ser masculino”. Essas teorizações visibilizam os jogos de verdade que instituíram os modos de ser, pensar e agir de “homens” e “mulheres” como categorias fixas e binárias. Relaciono esse binarismo ao projeto de modernidade: visualizo o masculino e seus atributos como padrões para a norma, enquanto as mulheres e suas feminilidades são desvios para a cultura moderna.

Ao abordar o conceito de verdade, utilizo a conceituação de Foucault (2006) como um discurso que foi validado pelas ciências e suas instituições. O filósofo colabora para pensar a “verdade” como objeto de uma rede de produção e difusão de consumo e de cultura. A produção desse discurso é regulada sob o controle dos grupos dominantes que se valem das instituições e institucionalizações para hierarquizar saberes e poderes nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2006, p. 12).

O filósofo francês apresenta a existência de um combate “em torno da verdade”. Desacomodar essa relação conflituosa entre os discursos é desfazer-se de prerrogativas que naturalizam os discursos. Para o trabalho de pesquisador/a, Foucault (2006) discute a necessidade de ver o papel dessas verdades que instituem poderes. Compreendo como realista a afirmação de que não se busca libertar a verdade dos sistemas de poder, mas desvincular o poder da verdade dos grupos hegemônicos e as perceber como uma produção de um dado momento histórico.

Evoco a célebre frase de Foucault, contida no livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber*, “onde há poder, há resistência” (1988, p. 105). Esse trabalho busca resistir a “verdade” naturalizada dos modos de ser, pensar e agir como “homem” e como “mulher” e problematiza os discursos que abordam as identidades de gênero em *blogs* de professores/as.

Na última seção analiso as contribuições desses territórios midiáticos e da visibilidade das normas e dos desvios para a formação de professores/as, com base nas contribuições das pesquisas desenvolvidas por Sílvia Gallo (2004); Henry A. Giroux (1997, 2008); Stuart Hall (2003, 2004); Guacira Lopes Louro (1997, 2003, 2008); Avtar Brah (2006); e Boaventura Sousa Santos (1996).

Para a análise dos *blogs* trabalho com as três fases “didatizadas” na obra de Foucault: a arqueologia, a genealogia e a estética de si. A impressão é de metodologias distintas, entretanto, Foucault em nenhuma dessas “fases” tinha a preocupação de uma conceituação de método. Seu objetivo nas pesquisas, como ele afirma em uma entrevista concedida a Dreyfus e Rabinow (1995) “[...] não é [o] poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Baseado nas pesquisas de Morey, Veiga-Neto (2007) delinea as fases de Foucault como: “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo”. Essas fases correspondem as perguntas norteadoras que Deleuze destaca nos estudos de Foucault: “que posso saber?”, ‘que posso

fazer?’ e ‘quem sou eu?’ A cada fase corresponde um problema principal colocado pelo filósofo e uma correlata metodologia” (VEIGA-NETO, 2007, p. 37).

Veiga-Neto (2009) explica que o filósofo francês jamais compreendeu a teoria como algo que meça e modele o objeto, que encarcere determinadas respostas. Pelo contrário, sua proposta de arqueologia, genealogia e estética são marcas de leitura. É por meio do fio das teorizações foucaultianas que compreendo a arqueologia como uma oportunidade de perceber “as condições necessárias para a formação de conceitos e a construção de teorias” (OKSALA, 2011, p. 37). Nesta mesma perspectiva, posso caracterizar a genealogia “como uma prática crítica, com vários estratos” (OKSALA, 2011, p. 61). Com a colaboração destas perspectivas para compreender os territórios analisados é que posso entender a estética de si como as “análises de nossos limites são análises da liberdade” (OKSALA, 2011, p. 113).

Ao evidenciar os limites impostos pelas rígidas bases da modernidade é que saliento esses discursos presentes nas publicações de professores/as e problematizo os usos desses textos para a formação dos/as mesmos/as, não como um curso de aperfeiçoamento, mas como um contato com o trabalho do/a professor/a que escreve, mesmo preso/a às normas instituídas. Destacar e discutir os desvios colabora para uma formação que contemple a educação para o gênero não baseada em uma estrutura a ser seguida, mas como uma pluralidade de modos de ser, de pensar e de agir no mundo.

Minha hipótese é que professores/as ainda normatizam os discursos sobre “ser homem” e “ser mulher” com base em uma categorização binarista, característica da classificação na modernidade. Durante a análise dos discursos, encontro os desvios que sugerem a constituição de fissuras nos discursos normativos e mostra resistência<sup>9</sup> aos saberes/poderes imbricados nas relações de poder que formam os gêneros e sexualidades.

---

<sup>9</sup> Foucault (1988, p. 105) discute que a resistência é uma ação que se dá dentro das relações de poder, como ressalta “onde há poder, há resistência”. Essa ação não se configura como um contra-poder que imprime no discurso uma rivalidade, mas negocia, desarticula, problematiza a constituição do saber/poder que está imbricado no discurso, fornecendo interpretações sobre a leitura discursiva.

## 1 TERRITÓRIOS: O PÚBLICO E O PRIVADO NA PÓS-MODERNIDADE

Em sua discussão sobre os aspectos da cultura imbricam nas relações educacionais ocorridas no contexto escolar, Macedo (2010, p. 12) entende o sentido de cultura como a “produção de sentidos em detrimento da noção mais comum de repertório partilhado de sentidos”. A pesquisadora assente para “a partilha de um repertório comum de significados” e atribui à compreensão de cultura como “uma espécie de lugar simbólico em que nos encontramos com os outros”.

Macedo (2010) discute a ideia de cultura universal como um contingente universal no qual se ignoram as diferenças. Esse ideal de cultura foi questionado com pesquisas que se atentavam para a compreensão das culturas locais e inter-relacionadas as questões de identidades, uma das características apontadas pela autora como a “crise da modernidade”.

Uma das características dessa crise que nos interessa é a desconfiança das grandes explicações de mundo e de uma única razão (humana) capaz de explicar tudo. Se não há uma razão, fica difícil também falar em uma cultura que reúna o que de melhor a humanidade produziu (MACEDO, 2010, p. 15).

As mudanças que ocorreram nas ciências, na política, na constituição do espaço e do tempo tiveram interferências das inovações tecnológicas que facilitaram o acesso ao mundo das informações em diferentes espaços geográficos e ao mundo do consumo de diferentes sabores, vestimentas, usos e atributos de diferentes grupos sociais. Ocorreu a “compressão do tempo e do espaço”, como alerta Macedo (2010, p. 15), atribuído ao contato virtual oferecido pelos meios de comunicação.

As manifestações culturais locais, cuja característica principal era certa dependência de seu lugar de produção, se deslocalizam. Postadas na Internet, passam a pertencer a um espaço mundial virtual. Tempo e espaço são compactados pela tecnologia que, mesmo não estando ao alcance de todos, acaba impactando a vida de todos nós: bancos, registros civis, jornais e televisão dependem hoje dessas redes (MACEDO, 2010, p. 15-16).

A autora destaca os contatos em tempo real como contribuição para os estudos de Mídia na Educação, as articulações entre os sujeitos que podem ser caracterizadas como “fluxos”. Esses diferentes contingentes de informações, ideias, pessoas, objetos, serviços e bens, assim como de significações cindiram a compreensão de uma cultura universal e oportunizaram o contato com as múltiplas culturas presentes na sociedade.

Essa crise moderna atingiu a escola. Em uma cultura universal e fixa, os sujeitos da educação estavam em um projeto de “tornar-se”. As diferenças não eram questionadas e sim reconheciam a legitimidade de algumas crianças em detrimento de outras. Desse modo, as crianças que estavam fora da norma estipulada por esse projeto de “tornar-se”, “crianças negras, homossexuais e meninas, eram tratadas como ilegítimas e passavam a ter dificuldades para se reconhecer no mundo” (MACEDO, 2010, p. 22).

A compreensão de conceitos e verdades foi transformada, reorganizada e entrou em processos de negociação. Surgiram questionamentos sobre as chamadas Ciências – a Física, a Biologia, a Química, a Filosofia, as Sociais, as Políticas – que figuraram pela modernidade. Castells (1999) ressalta que a revolução tecnológica – e não só ela, mas a hierarquização de conhecimentos, indivíduos e territórios – recebeu influências do espírito libertário dos movimentos sociais que eclodiram politicamente na década de 1960. Desde o início do século XX, os movimentos sociais indagaram, desacomodaram e colocaram em dúvida as hierarquizações conceituais, científicas e sociais. Questionaram e investigaram as concepções do que era *ser* negro, mulher, homossexual. Outra preocupação foi com a importância do meio ambiente e as explorações dos/as trabalhadores/as no sistema capitalista.

Macedo (2010) aborda essas preocupações e apresenta uma crítica ao representacionismo. Segundo a autora, esse termo expressa a compreensão de que o “conhecimento verdadeiro” é aquele que “espelha a realidade”. Essa proposição crítica problematiza a compreensão de mundo imerso em uma cultura universalista. Macedo explicita que o projeto de “tornar-se” cidadão/ã atribuído à escola é questionado pelos/as pesquisadores/as de vertentes pós-críticas e pós-estruturalistas em Educação. A autora explica que o uso das linguagens não é um meio de expressão transparente. Não é por usar um termo que acesso seu significado criando uma ideia de correto e incorreto. “A linguagem e a cultura são sistemas de diferenças arbitrárias em que cada termo só tem sentido na relação com um outro termo” (MACEDO, 2010, p. 27-28).

Santos (2001) retrata as lutas políticas e as emancipações culturais nos movimentos sociais ocorridos nas últimas décadas do século XX, por exemplo: ambiental, feminista, negro e de classes. As identidades nacionais são compostas por tesouros e legados familiares em uma escala privada e dos hinos e símbolos nacionais em um momento público. O contexto público é questionado por diversas áreas de conhecimento alterando as compreensões herdadas da modernidade<sup>10</sup>. Entretanto, os movimentos sociais organizados por volta da

---

<sup>10</sup> Segundo Harvey (2003, p. 23) a Modernidade foi um movimento dos pensadores iluministas para usar o “acúmulo do conhecimento gerado por muitas pessoas trabalhando livre e criativamente em busca da

década de 1980 propõem que sejam delineadas as relações “entre regulação e emancipação e a relação entre subjetividade e cidadania” (SANTOS, 2001, p. 256-257).

Nesse contexto das décadas de 1980 e 1990, os questionamentos, as lutas e as descobertas tecnológicas propagam e rearranjam-se, alterando as concepções de tempo e espaço na sociedade. As apropriações em diversas localidades, as várias culturas e as diferentes identidades e organizações transformam a relação entre os indivíduos na sociedade. Há um aumento significativo do consumo e, com ele, repensam as condições de vida das pessoas. Os jovens se interessaram em “experimentar” outras formas de comunicação além das mídias de massa. As tecnologias de informação e comunicação integram os indivíduos em outra configuração espaço-temporal: o território midiático. Segundo Lévy (2000) é nossa responsabilidade perceber as possibilidades dessas mídias em contribuir para a política, a economia, a cultura e a sociedade.

Na década de 1990, as tendências políticas e sociais vislumbram novos contornos para as identidades. Para Castells (1999, p. 38-39), é “o processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais”. Identificar-se não significa não se relacionar com outras identidades, com o temido “Outro” que não é próximo desse “eu” que se desloca pelos espaços. Identificar-se é perceber nas relações sociais os contornos dados a esta sociabilidade pelos atributos culturais que permeiam as identidades.

Os indivíduos estão ligados às diversas redes sociais, deslocam por diferentes territórios e relacionam-se de diferentes modos com os sujeitos, sejam eles próximos – que interagem com as mesmas manifestações culturais – ou não. Castells (1999) explica que, por sua perspectiva, três encaminhamentos formam sua compreensão de sociedade: produção, experiência e poder.

A produção, nessa perspectiva, é a ação sobre a matéria com o intuito de amoldar e transformar a natureza para consumi-la e investir o excedente na manutenção da sociedade capitalista. A experiência, para o autor, são as relações do indivíduo consigo mesmo, com as culturas, a formação biológica, suas necessidades e seus desejos. O poder se configura no uso

---

emancipação humana”. Gallo (2004, p. 40) contribui para compreendermos a proposição moderna de conhecimento explicando que a ciência moderna é uma proposição de René Descartes que valorizou “a árvore dos saberes”. Essa imagem representativa é baseada na ideia de que as raízes seriam os mitos, as constituições originárias do mundo. O tronco seria a representação da filosofia que oportunizaria solidez ao pensamento e os galhos seriam as “diferentes disciplinas científicas que, por sua vez, se subdividem em inúmeros ramos”. Desse modo, a sistematização estruturada e binária é uma das características que pode elucidar a representação de Modernidade.

da experiência para a produção. Esse movimento é uma das formas de perceber o exercício das múltiplas identidades que corroboram para as discussões que constituem os saberes e os modos de ser, pensar e agir.

Castells (1999, p. 33) ressalta que “as instituições sociais são constituídas para impor o cumprimento das relações de poder existentes em cada período histórico, inclusive os controles, limites e contratos sociais conseguidos nas lutas pelo poder”. Não apenas as instituições, mas todos os “espaços com bandeiras” – os territórios – são permeados de relações de poder e de processos de subjetivação que caracterizam suas experiências e suas produções. Com a sensação de uma condição pós-moderna, as concretudes e fins definidos pelo projeto moderno entram em colapso. São as releituras, os deslocamentos e as possibilidades, as buscas de um indivíduo que não encontra mais explicações fixas, mas é repensado em processos sociais, culturais, políticos e econômicos que se dão por meio da materialidade e do discurso (LYOTARD, 2004; MACEDO, 2010).

Os discursos possuem sistemas linguísticos e culturais. São os modos de acessar diferentes significados do mundo. Se não há um registro na linguagem e na cultura de algo (objeto, pessoa, característica), se não se conhece esse algo, é porque não pode significá-lo, atribuir-lhe um sentido e percebê-lo como parte da constituição social, cultural, política e econômica que perpassa a sociedade. “A cultura passa a ser definida como algo que atravessa tudo o que se faz, e nos resta entender como ela opera para dar sentido ao mundo” (MACEDO, 2010, p. 29).

As múltiplas identidades se relacionam com as condições históricas que fundamentam os “corretos” e os “incorretos”, as normas e os desvios, o padrão e o diferente. Se apenas nomeio, classifico ou dou um sentido, delimito por meio de padrões e normas o que o indivíduo deve ser. Essa atitude encarcera as possibilidades de pensar e agir que estão imbricadas nos processos sociais, culturais e políticos. Macedo (2010) argumenta que é necessário o uso de nomenclaturas e classificações para a compreensão do mundo. Entretanto, é imprescindível questionar-se o porquê dessas categorizações. Essa crítica aos reducionismos possibilita processos de desconstrução de estereótipos e a percepção da complexidade das identidades, dos objetos e das relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Os sujeitos constroem sua identidade no interior da cultura. Pertencer a uma cultura é tranquilizador porque permite a identificação com aqueles com quem se partilham estórias, memórias, imagens. Há tempos, a pluralização de culturas mostrou que não se pode ser um só, mas vários. Ela fracionou a identidade em múltiplas identidades, nem sempre vividas harmonicamente. [...] Parece que aceitamos essa nova forma de pensar e ela, na verdade, até se

mostrou mais libertadora, deixando de exigir uma lealdade absoluta e liberando os sujeitos para que se expressassem de diferentes formas (MACEDO, 2010, p. 31).

Concordo com Macedo (2010, p. 37) que linguagem e cultura criam sentidos e defendo, assim como a autora, que a cultura oportuniza uma produção e “hibridização de fragmentos de sentidos partilhados”. Desse modo, continuo nomeando os termos que compõem uma cultura como femininos/as, negros/as, masculinos/as, brancos/as, heterossexuais, homossexuais. Entretanto, como Macedo (2010, p. 37) advogo para “a necessidade de fazê-lo consciente de suas impossibilidades e das simplificações que as tornaram possíveis”.

A compreensão de espaço e de território é uma das discussões que abarcam os estudos sobre a formação da sociedade e as constituições das identidades. Raffestin (2010) salienta que a linguagem cotidiana dá aos dois termos o caráter de sinônimos. Entretanto, ao utilizar o termo **espaço** encaminho os/as leitores/as a compreenderem um lugar em que ações e situações se dão. Diferentemente, quando denomino esse mesmo espaço de **território**, estou abarcando além dessas ações e situações as relações de poder, saber e subjetivação que estão presentes nas sociedades.

As relações com o espaço dão sentidos para os discursos. O indivíduo que está nele sente sua influência nos processos sociais, históricos e culturais. Ao dizer território, sou interpelado por toda a relação com as formações dos estados nacionais e a subjetivação. Essa é uma característica importante para a formação dos sujeitos. Não me fixo no conceito de território como uma região pertencente a um determinado grupo social. Proponho a compreensão do território, respaldado pelas pesquisas de Saquet, Candioto e Alves (2010) como um lugar em que ocorrem os processos de subjetivação das identidades. É no território que as relações de poder e saber transformam os discursos, as ações, as práticas sociais e alteram as construções discursivas.

As pesquisas sobre territorialidades compreendem o território como um movimento histórico e de interações socialmente definidas. A produção deste espaço territorial é social e envolve processos naturais, humanos e outros componentes. Os autores explicam que esses fatores tendem a se modificar e alteram outros que estão presentes no território, provocando continuidades e descontinuidades nas formações territoriais. Desse modo, “as relações de poder, as identidades e os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização são relacionais e historicamente instituídos” (SAQUET, CANDIOTO e ALVES, 2010, p. 56).

A constituição dos territórios é histórica, relacional e múltipla, com contribuições das relações de poder, das redes e das identidades. As bases de cada território são sociais e historicamente definidas como salientam Saquet, Candioto e Alves (2010). Nesta perspectiva, a constituição dos territórios, assim como as identidades transforma-se com as relações de poder que se estabelecem historicamente. Com base nessas informações, destaco a relevância do território midiático e de sua compreensão como um local em que as relações de poder/saber se dão.

Quanto ao território, questiono em que momento este se diferenciou e tornou-se instável. Retomo então às discussões feitas por John B. Thompson para compreender como as distinções entre público e privado deram contornos ao pensamento sobre espaços e territórios. Thompson (2011) rememora que há distinção entre os dois adjetivos desde o pensamento da Grécia Clássica, onde os cidadãos se reuniam para discutir interesses comuns e criar uma ordem social orientada ao bem comum, entretanto, muitas coisas se alteraram com as transformações de pensamento na Idade Média. Foi em meados do século XVI, que as noções de público e privado referiam-se as atividades ou esferas da vida que eram diferenciadas.

Sibilia (2003, p. 2-3) explica que a separação das esferas públicas e privadas é uma invenção histórica que começa com a necessidade de um “refúgio” para o indivíduo e a família que busca “um território a salvo das exigências e dos perigos do meio público que começavam a adquirir um tom cada vez mais ameaçante”. Nesse período da história, os discursos da esfera privada são os assuntos familiares, as relações pessoais e as sexualidades. O espaço público destina-se às discussões sobre negócios (compra e venda), escolas (para ensinar os filhos das classes abastadas), os espaços artísticos, as assembleias e discussões sobre o melhor para toda cidade.

O espaço privado surge com a necessidade de um espaço para a intimidade. Sibilia (2003, p. 3) explica que com a “aparição de um ‘mundo interno’ do indivíduo, do eu e da família, que as pessoas começaram a considerar o lar como um contexto adequado para acolher essa vida interior que começava a florescer”. Esse movimento de constituição familiar dá-se até o início do século XIX em que os/as familiares não vivem mais em grandes grupos, porque o espaço na cidade era diferente do campo e muitas famílias constituem seus lares em vilas operárias em torno das fábricas.

É no fim do século XIX, que os limites entre público e privado começaram a ser negociados. Estados mais intervencionistas regulavam publicamente as atividades particulares da economia. Com as investidas dos discursos midiáticos, que carregaram um caráter público começaram a reverberar no espaço privado, os limites foram questionados. As relações entre

as pessoas sofreram as interferências da hibridização dos espaços que antes segregavam discursos domésticos e públicos. Com a inserção das mídias eletrônicas como o rádio, nas primeiras décadas do século XX, as configurações da casa se modificaram. Um exemplo dessa reorganização foi a incorporação da “sala de tevê” nas casas, com a chegada dos aparelhos televisores e sua popularização.

Thompson (2011) caracteriza o público como “acessível”, aquilo que é observável e que se realiza na presença de espectadores/as que veem e ouvem os processos e as relações. Já o privado se esconde da vista da maioria, são ações e processos que se dão em um círculo restrito de pessoas. São processos de publicidade e invisibilidade que ocorrem em diferentes espaços e que dispersam diferentes tensões nas teias de relações de poder.

O exemplo da ágora grega (espaço onde os cidadãos da Grécia Clássica debatiam e definiam os processos e intervenções que ocorreriam em suas sociedades) é rememorado por Thompson (2011) para discutir as características que elencam os processos públicos. Entretanto, o ser público do período clássico da Grécia e o público do período Moderno eram privilégios de um grupo. O autor ressalta que esta esfera pública tinha um caráter restrito.

[...] somente homens atenienses acima dos 20 anos podiam participar, e mulheres, escravos e “metecos” (estrangeiros domiciliados em Atenas), entre outros, eram excluídos. Mas ilustrou o fato de que a antiga democracia, como forma de governo, implicava um certo compromisso com a visibilidade do poder, um compromisso que muitas vezes faltou em outros sistemas de governo (THOMPSON, 2011, p. 166).

Essa característica “pública”, desde sua composição, demonstrava que o público não estava no sentido literal de sua definição. Um evento público nas sociedades ocidentais tinha os processos de inclusão/exclusão entre os/as que podiam ser públicos/as e seus discursos e os excêntricos (fora do centro) que caracterizavam as relações de poder e as tensões sociais e culturais que delineam as sociedades. As mulheres não eram consideradas cidadãs gregas e não participavam de muitas das relações com o espaço público com a mesma autoridade ou possibilidade de transformação naquele território social. Desse modo, o espaço público grego deste período, possuía relações territoriais em que os sujeitos exerciam e eram movimentados por discursos e práticas culturais que os aproximavam ou afastavam as características que se relacionavam ao ser/estar público e suas visibilidades e invisibilidades.

Esses processos políticos e culturais ganharam outros contornos nos estados monárquicos e no desenvolvimento das sociedades do período de formação das monarquias europeias. Thompson (2011) explica que os processos e as negociações das monarquias eram

conduzidos em círculos fechados, dentro das cortes. Estes processos, portanto, eram invisíveis para a maioria absoluta da população. A realeza e seus nobres apareciam aos súditos para comunicar os discursos da coroa e dos títulos publicamente. Não era necessário tornar público o “incômodo” das decisões políticas. As aparições para o público eram “eventos encenados, cheios de pompa e cerimônia, nas quais a aura do monarca se manifestava quando se afirmava” (THOMPSON, 2011, p. 166).

Segundo Thompson (2011), a publicidade dizia respeito à exaltação das figuras e não às suas decisões. Os pensadores da época sustentavam a ideia dos segredos de Estado, o poder do príncipe era efetivo e verdadeiro, quando escondido da contemplação das pessoas. Assim como a vontade divina, as decisões da monarquia eram invisíveis, garantindo à coroa um poder “místico”, herança dos povos politeístas e das crenças de que os soberanos são ligações das divindades com a Terra.

Os territórios eram determinados, nas relações de poder, pelos emblemas, pelas coroas, pelas religiões e pelos/as deuses/as que protegiam as cercas entre os países. A territorialidade era fixa, assim como a identidade moderna. Um indivíduo construído em um processo de “evolução” em que iria se tornar de uma “tábua rasa” a um burguês capaz de colaborar com sua nação. Na obra de John Locke (1999), *Alguns pensamentos acerca da Educação*, a criança era educada para ser estável e ter uma identidade fixa.

[...] que vossas regras para vosso filho sejam tão poucas quanto possível; e é preferível, menos a mais, do que as que parecem absolutamente necessárias. [...] Fazei poucas leis, mas cuidai que uma vez feitas, sejam rigorosamente observadas. A pouca idade não requer mais que poucas leis; à medida que a idade dele aumente, quando uma regra estiver bem estabelecida pela prática, podereis acrescentar outra (LOCKE, 1999, p. 162).

Era necessário formar um/a cidadão/ã que não saísse das regras estabelecidas. O público e o privado não eram “aproximáveis”. Era necessário estabelecer regras para as duas esferas. Os espaços e territórios eram fixos e o/a homem/mulher era empoderado/a com base em suas características “naturalizáveis”. A herança biológica deste período impregnou durante alguns séculos a categorização entre os normais e os anormais. As regras delimitavam espaços e as identidades eram formadas para serem reprodutores de conceitos.

Miskolci (2003) retoma os estudos de Foucault sobre a influência das Ciências Biológicas e Exatas na compreensão das Ciências Sociais e Humanas no século XIX, para problematizar os processos de normalização. Segundo Miskolci (2003) esses processos de normalizar têm um intuito disciplinar, relacionado ao capitalismo e à sociedade burguesa.

“Esse poder disciplinar ou normativo burguês se caracteriza por uma técnica positiva de intervenção e transformação social. O projeto normativo burguês se assenta na norma como um princípio de qualificação e de correção ao mesmo tempo” (MISKOLCI, 2003, p. 110).

Advindo do conceito de *normalis*, as normas e regras foram uma das facetas da relação entre os conhecimentos médico e sociológico. Essa normatização buscava um enquadramento biológico e sociológico do que se deve ser. Essa interface entre ciências dos séculos XVIII e XIX tinham por objetivo medir, classificar e disciplinar os indivíduos de forma que estes se conformassem com o projeto de normalidade moderna. Miskolci (2003, p. 110) ainda ressalta que a “norma desvaloriza o existente para corrigi-lo”.

Foucault (1987) explica que o “normal” se estabelece como um princípio da coerção no ensino. O poder coercivo da sociedade moderna delimita obrigações para com a homogeneidade, sem deixar de individualizar o bastante para medir os desvios. É na escola da modernidade que os/as alunos/as têm uma gradação de suas diferenças individuais. O projeto educacional moderno visa ao Estado-Nação, em uma formação pública, enquanto o respeito às normas morais e tradições familiares visa ao contexto privado, molda e formata para que todos desempenhem determinadas funções sociais (FOUCAULT, 1987).

Não há um julgamento de boa ou ruim formação. O projeto moderno delimita o pensamento do herdeiro. Os poderes e as exclusões são heranças assim como a propriedade e os costumes familiares. A esfera privada e seu território são delimitados para que o indivíduo seja um bom cristão, caridoso, e temente a Deus, enquanto, na esfera pública, “o Homem” moderno deve se preocupar com as relações políticas e econômicas para beneficiar o Estado-Nação.

Foi nesse contexto de uma formação do “Homem” para a modernidade, que a Escola Pública surgiu como instituição “adestradora de corpos”, ressalta Foucault (1987). O objetivo da modernidade, no contexto educacional era a “fabricação” de indivíduos. Foucault (1987, p. 140) explica que a “escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno[a], cada nível e cada momento, se estão combinados como se deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. O objetivo da instituição escolar era o de “transmitir conhecimentos”, retirando do/a aluno/a um saber e impondo outro, para a formação do/ã cidadão/ã na modernidade.

Bauman (2005) conta que na Polônia, em uma era de construção nacional, foram erguidas as cercas culturais de um “território polonês”: as crianças eram treinadas para responder a questões que envolviam “sua” identidade.

Quem é você? Um pequeno polonês. Qual é o seu signo? A Águia Branca. As respostas de hoje, sugere Monika Kostera, ilustre socióloga da cultura contemporânea, seriam diferentes: Quem é você? Um homem simpático na casa dos 40 com senso de humor. Qual é o seu signo? Gêmeos (BAUMAN, 2005, p. 33-34).

O autor polonês de nascença e inglês de domicílio e residência questiona a ideia de “identidade nacional”, porque essa identidade não foi “naturalmente” gestada e não emergiu como algo autoevidente. A identidade nacional foi forçada pela “crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e o ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia” (BAUMAN, 2005, p. 26).

A defesa do território nacional nos períodos de guerras custou caro às relações de poder que seriam estabelecidas e culminou na criação de pertencimentos e xenofobias<sup>11</sup>, construindo as muralhas social, cultural e política das identidades nacionais. É com o sujeito do Iluminismo, que Hall (2004, p. 11) caracterizou como centrado, unificado e dotado de consciência, a razão e a ação possuía um “centro” como núcleo interior. Esse indivíduo moderno nascia e se desenvolvia com base em sua essência. Ser “contínuo e idêntico” ao longo da existência era o projeto que desenvolveria com as qualidades nobres dos preceptores burgueses.

Esse sujeito vivia em um território construído nas tradições e regras instituídas pelo projeto moderno que limitavam e caracterizavam os sujeitos para que não se alterassem. Uma compreensão física e discursiva que se exercia enrijecida. Neste contexto, os surgimentos dos meios de comunicação vão, junto com outros processos e desenvolvimentos culturais, sociais e políticos, colapsar as identidades e seus territórios, desacomodando a rigidez e as propriedades fixas.

Desterritorialização e reterritorialização. Nos intercâmbios da simbologia tradicional com os circuitos internacionais de comunicação, com as indústrias culturais e as migrações, não desaparecem as perguntas pela identidade e pelo nacional, pela defesa da soberania, pela desigual apropriação do saber e da arte. Não se apagam os conflitos, como pretende o pós-modernismo neoconservador. Colocam-se em outro registro, multifocal e mais tolerante, repensa-se a autonomia de cada cultura – às vezes – com menores riscos fundamentalistas. Não obstante, as críticas chauvinistas aos “do centro” geram às vezes conflitos violentos: agressões aos migrantes recém-chegados, discriminação nas escolas e nos trabalhos (CANCLINI, 2008, p. 326).

---

<sup>11</sup>O dicionário on-line define xenofobia como “Aversão às pessoas e coisas estrangeiras; nacionalismo extremado”. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/xenofobia/>>. Acesso em: 12/11/2012.

É no projeto de modernidade, ainda, por volta de 1440, que Johan Gutenberg desenvolve a prensa do tipo móvel e dá materialidade à produção do primeiro meio de comunicação de massa, que segundo Marshall McLuhan (1964), corrobora para o projeto do Estado-Nação e valoriza os processos de nacionalismo. O discurso dos muros nacionais e das identidades fixas que é mediado pelo jornal, também faz dele um território. Entretanto, não uma territorialização tratada até agora, nos contornos deste texto, mas como um território deleuziano.

Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997) fazem apontamentos sobre a formação dos nômades que estão entre espaços lisos e estriados. Assim como os sujeitos régios e nômades e suas ciências, esses espaços são caracterizados como pontos diferentes nas construções dos processos sociais, históricos, políticos e culturais. O indivíduo abordado na ciência régia, que vivencia e experimenta sua subjetividade nesse período está preso às suas conceituações rígidas, impregnadas por ciências como a Biologia, a Física, a Filosofia e a Matemática modernas. Os autores explicam que essas ciências trabalham por uma reprodução dos sistemas, das normativas e valores constituídos e validados pelos intelectuais da ciência.

Os sujeitos nômades são capazes de liberar a atividade do pensamento do jugo do dogmatismo falocêntrico e desenvolver sua liberdade, sua vivacidade, sua beleza. Há uma dimensão estética na busca de figuras nômades alternativas e a teoria feminista – tal como eu pratico; deve muito a jubilosa força nômade (BRAIDOTTI, 2000, p. 36, tradução minha)<sup>12</sup>.

Essas ciências com características rígidas, formações cristalizadas e uma espécie de reprodução dos conhecimentos em busca de axiomas e leis regem os sistemas biológicos, astronômicos, físicos e matemáticos. Braidotti (2000) explicita a capacidade de fuga desse projeto régio e a luta por uma liberdade de pensamento. Os saberes e discursos são incorporados em alguns momentos históricos pelas Ciências Humanas como heranças que caracterizam as metanarrativas dos sujeitos. Silva (1994) explica que o campo educacional está repleto de metanarrativas usadas para construir teorias filosóficas da educação. Abandoná-las, segundo Silva (1994) é irreversível, pois sua ambição totalizante parece ter falhado e tem revelado a produção de regimes totalitários e ditatoriais.

---

<sup>12</sup> Los sujetos nômades son capaces de liberar la actividad del pensamiento del jugo del dogmatismo falocéntrico y de desenvolverle su libertad, su vivacidad, su belleza. Hay una profunda dimensión estética en la búsqueda de figuraciones nômades alternativas, y la teoría feminista – tal como yo la practico; le debe mucho a esta jubilosa fuerza nômade (BRAIDOTTI, 2000, p. 36)

Desse modo, utilizo o eixo axiológico das teorizações desenvolvidas pelos pesquisadores britânicos do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, de Birmingham, as contribuições dos estudos de Stuart Hall, as teorizações pós-estruturalistas e algumas propostas de Michel Foucault para compreender o enunciado, o discurso e a “verdade”.

Os reducionismos dessas ciências régias sejam eles economicistas, biológicos ou lógico-matemáticos são postos em xeque pelos pesquisadores das ciências nômades. Deleuze e Guattari (1997) caracterizam a ciência nômade como um desacomodar, um processo de encontrar possibilidades de compreensão dos objetos, efeitos, processos e sujeitos sem encarcerá-los em definições e medidas internacionais.

Estas possibilidades das teorizações de Deleuze e Guattari (1997), sobre as ciências nômades, articulam os conceitos enrijecidos no contexto moderno com outras proposições, outros modos de ver. Os Estudos Culturais britânicos se caracterizam como nômades, porque suas investigações não encarceram os enunciados e os discursos como “verdades” e “mentiras”. A proposta deste trabalho é problematizar os estudos de Mídia na Educação para a formação de professores/as.

Seria preciso opor dois tipos de ciência, ou de procedimentos científicos: um que consiste em “reproduzir”, o outro que consiste em “seguir”. **Um seria de reprodução**, de iteração e reiteração; **o outro, de iteração**, seria o conjunto das ciências itinerantes, ambulantes. [...] **Reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo**, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é coisa diferente do ideal de reprodução. Não melhor, porém outra coisa. **Somos de fato forçados a seguir quando estamos à procura das “singularidades” de uma matéria ou, de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma;** [...] não paramos de nos reterritorializar num ponto de vista, num domínio, segundo o modelo ambulante, é o processo de desterritorialização que constitui e estende o próprio território (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 40, grifos meus).

Após a invenção da prensa de Gutenberg em 1440, os/as europeus/ias foram interpelados pelo discurso nacionalista, que também recebeu outros enunciados, e no território impresso da mídia, começou seus processos de subjetivação. As discussões sobre territórios dão este contorno. Os meios de comunicação se comportam como territórios e os sujeitos e seus discursos convivem com eles e neles de diferentes formas. As tensões territoriais físicas também são levadas ao território midiático. As problematizações de uma identidade integral e única começam a ser tratadas nos planos impresso, radiofônico, televisionado, digital etc.

Nesses territórios as tensões não estão somente nas páginas dos jornais, os discursos confrontam os/as espectadores/as que sofrem processos de fragmentação. As mídias se

desenvolveram e isso colaborou para viabilizar a comunicação entre os indivíduos localizados em regiões de longas distâncias e transmitindo os diferentes discursos. Essa pluralidade de informações, as culturas visuais, auditivas e audiovisuais alteraram a sensibilidade e as relações humanas.

Teruya (2006) afirma que as transformações provocadas pelas mídias alteram as sociedades e suas organizações. Não há como ignorar os efeitos e a importância que estes aparatos tecnológicos conquistam no cotidiano. A sociedade marca e transita pelos territórios midiáticos e os efeitos, como o consumismo, são reforçados com a consolidação da mídia nas sociedades. No entanto, o uso dos recursos midiáticos de forma crítica – compreendendo as relações econômicas, as condições subjetivas dos diálogos e as trocas de conhecimento, além dos processos retóricos – contribui para uma formação coletiva. “A falta de conhecimento e a incapacidade de ler e escrever isola o indivíduo e o impede de desenvolver o próprio potencial de imaginar, sonhar, criar, produzir e, principalmente, de exercer a cidadania” (TERUYA, 2006, p. 108).

O espaço público estava e está nas páginas impressas, nos rádios, tevês e computadores. Seus discursos e efeitos alteraram as relações privadas sobre as famílias, as subjetividades, as sexualidades, as etnicidades, as vivências e experiências que se encontram hoje fora do projeto moderno de sociedade. As mídias sobrepuseram os territórios particulares e públicos, os discursos da mídia entraram nos dormitórios e emitiu valores de sensualidade e consumo a homens e mulheres.

O sistema capitalista prosperou e ampliou seus horizontes com os usos das mídias, vendendo sonhos aos /as consumidores/as e oferecendo a oportunidade de ser quem quiser, por apenas algumas parcelas “a perder de vista”. Bauman (2005, p. 33-34) cita que em 1994, um cartaz foi espalhado pelas ruas de Berlim com o intuito de satirizar a lealdade nacionalista. “Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só o seu vizinho é estrangeiro”. Os cartazes visibilizaram as relações interculturais e transculturais presentes na sociedade com a presença de mídias e transportes cada vez mais estruturados para que o indivíduo possa acessar informações, bens e serviços com o mínimo possível de deslocamento espacial.

Thompson (2011) denota que, antes das mídias, a publicidade das pessoas e dos acontecimentos era ligada ao compartilhamento de um lugar comum. A “publicidade de copresença”, como nomeia Thompson (2011), estava na presença dos sujeitos em um mesmo espaço territorial físico, havia uma interação nessa “copresença” onde os receptores podiam

fazer parte do evento, criando sensações aos espectadores. Essas relações foram sublimadas para as redes de conexão. Ainda temos a interatividade, em que a informação é levada em segundos por redes de conexão sem fio. Os contatos físicos foram transformados. A interação pode ser mediada de qualquer lugar. Público e privado precisam ser reconceituados na sociedade, que está em uma posição diferenciada: a condição pós-moderna.

Lyotard (2004) apresenta a pós-modernidade como um cenário cibernético-informático e informacional. É neste momento, e sobre ele, que são realizadas pesquisas sobre a linguagem para compreender a mecânica da produção e o estabelecimento de compatibilidades entre a linguagem e as máquinas informatizadas. À “inteligência artificial” e o esforço para conhecer as estruturas e o funcionamento cerebrais, Lyotard chama de “mecanismos da vida”. É nesta condição pós-moderna que os esforços científicos, tecnológicos e políticos para informatizar a sociedade que ocupam pesquisadores/as, professores/as, alunos/as entre outros/as profissionais da preocupação com o impacto causado pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e o consumo exigente e exigido nas primeiras décadas do século XXI.

“Interativa e hiperativa”, a mídia, segundo Plant (1999, p. 19), não está relacionada a escrita, inicialmente. A autora explica que essa mídia tem a ver com a complicada estampanaria de seda. “O fio nem é metafórico nem literal, mas apenas material, uma reunião de filamentos que torcem e revolvem em torno da história da computação, da tecnologia, das ciências e das artes”. São os fios telefônicos, as fibras ópticas, fios de silicone, cabos de fibra ótica e outros desenvolvimentos materiais que contribuiram para a constituição do ciberespaço.

Lévy (2000, p. 17) considera o ciberespaço – conceito que o autor usa como sinônimo de “rede” – como um “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. O termo se reporta para além da infraestrutura material, também é usado para designar “o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. O termo ciberespaço é emprestado do romance escrito por William Gibson *Neuromancer*, em 1984. Plant (1999, p. 19) expõe que o autor diz que não se trata de um plano existente, tampouco de uma “zona tirada dos ares rarefeitos do mito e da fantasia”. O ciberespaço é uma realidade virtual, que está cada vez mais real devido ao aumento dos computadores pessoais e do desenvolvimento tecnológico.

As ficções sobre o desenvolvimento tecnológico, como no caso citado, inspiravam a ideia de efeitos possíveis. Entretanto, segundo Plant (1999), não era esperado um efeito imediato. A expectativa de mudanças por etapas foi superada, segundo a autora, pelo ciberespaço. Lévy (2000, p. 17) explica o neologismo “cibercultura” como “um conjunto de

técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Imaginação e realidade começaram a se confundir na constituição de termos, na especulação de usuários dos sistemas de informação e na formação desses novos espaços. Lévy (2000, p. 50) entendeu o ciberespaço como um “universo aberto”.

Para Lyotard (2004, p. XV) a pós-modernidade significa “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. É a incredulidade aos “metarrelatos”, a marca – simplificada ao extremo – do que se considera a condição pós-moderna. As funções de narrativas perdem seus personagens enquanto heróis e heroínas enfrentam desafios em busca de um tesouro. As metanarrativas estão dispersas em nuvens de elementos de linguagens narrativas. O autor ainda sublinha que “a incredulidade resultante [deste período] é tal que não se espera destas contradições uma saída salvadora, como pensava Marx” (LYOTARD, 2004, p. XVII).

Os saberes da pós-modernidade não se tornam instrumentos para usos dos poderes, são um reforço à capacidade de suportar. Não são produzidos na busca de *experts*<sup>13</sup>, e sim, na formação de inventores/as. O saber científico é hoje reconhecido como uma espécie de discurso. Essa caracterização é percebida como um poder que altera duas funções, segundo Lyotard (2004), a pesquisa e a transmissão de conhecimentos, modificando o acesso dos/as leigos/as aos conhecimentos científicos e, modifica a comercialização de meios de acesso, produção e circularização desses conhecimentos. “É razoável pensar que a multiplicação de máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos, do mesmo modo que o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transporte), dos sons e, em seguida, das imagens (*media*) o fez” (LYOTARD, 2004, p. 4).

O autor ressalta que o saber científico não é unísono, ele esteve ligado ao seu conceito, com outra espécie de saber que é chamado de narrativo. O que mudava, e ainda muda, a legitimação é um processo de normatização, desse modo, penso que “um enunciado científico; ele está submetido à regra: um enunciado deve apresentar determinado conjunto de condições para ser reconhecido como científico” (LYOTARD, 2004, p. 13). E preso a uma tessitura de relações de poder complexas e móveis, mais do que nunca, na condição presente, o “si”, como denomina Lyotard (2004), está colocado nas posições em que passam as mensagens. Desse modo,

---

<sup>13</sup> Foucault explica em seu livro **Microfísica do poder** (2006) que o *expert* tornou-se presente em nossa sociedade pela compartimentação dos saberes. Essa estriagem cartesiana delimitou sujeitos que se tornaram o ideal de especialista em uma determinada área, que lhe confere poder pelo saber adquirido.

[...] todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com as outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento (CANCLINI, 2008, p. 348).

As pessoas já não se encontram em territórios físicos delimitados, dependentes de bandeiras e hinos nacionais. Suas subjetividades também podem se relacionar com esses símbolos, mas outros discursos às perpassam. Santos (2001, p. 152-153) discute no contexto português que a cultura de sua nação é de fronteira, “porque de algum modo o vazio está do lado de cá, do nosso lado. E é por isso que no trajeto histórico cultural da modernidade fomos tanto o Europeu como o selvagem, tanto o colonizador como o emigrante”.

Entretanto, não é apenas uma realidade portuguesa esse “vazio” caracterizado por Santos (2001). Ele caracteriza a zona fronteiriça como “uma zona híbrida, babélica, onde os contatos se pulverizaram e se ordenam segundo micro-hierarquias pouco susceptíveis de globalização. Em tal zona, são imensas as possibilidades de identificação e de criação cultural, todas igualmente superficiais [...]” (SANTOS, 2001, p. 152-153).

Os/as humanos/as estão e são todos/as das zonas fronteiriças, os territórios físicos perdem a sua constituição como um espaço fixo da realeza, os territórios midiáticos se sobrepõem ao físico e forjam outros contornos. Suas identidades fragmentárias tornam-se diaspóricas, sempre entre dois lugares, dois territórios, vivenciando e experimentando as relações sociais, políticas e culturais permeadas por territórios físicos e midiáticos. As experiências midiáticas caracterizam como diaspóricas as identidades múltiplas. O território, afirmam Deleuze e Guattari (1997), está na velocidade. Não é o ponto de chegada ou o de partida, é a velocidade, o território e o indivíduo necessitam dessa realização diaspórica para suas vivências e experiências nesse contexto pós-moderno.

O contexto global do regresso das identidades, do multiculturalismo, da transnacionalização e da localização parece oferecer oportunidades únicas a uma forma cultural da fronteira precisamente porque esta se alimenta dos fluxos constantes que a atravessam. A leveza da zona fronteiriça torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai-vem, e como tal nem nunca está escancarada, nem nunca está fechada (SANTOS, 2001, p. 154-155).

Com tantas portas de vai-e-vem, as mudanças sociais foram drásticas nos processos de transformações das sociedades. As alterações nos contextos econômicos, tecnológicos,

políticos, culturais e sociais modificaram as práticas e as vivências. Castells (1999) apresenta modificações na compreensão da sociedade. O patriarcalismo foi atacado e enfraquecido em algumas sociedades. Desse modo, alguns relacionamentos entre os “gêneros” tornaram-se domínios de disputas. Há redefinições em contextos familiares e nas significações das identidades de “mulher”, “família”, “homem”, “criança”, “sexualidade”.

Essas alterações refletem na relação dos/as humanos/as com o meio ambiente. Os discursos ambientais permeiam as instituições e seus valores ganham apelo político e preço. “Os movimentos sociais tendem a ser fragmentados, locais, com objetivo único e efêmero, encolhidos em seus mundos interiores ou brilhando por apenas um instante em um símbolo da mídia” (CASTELLS, 1999, p. 22-23).

Saquet, Candioto e Alvez (2010) explicam que essas alterações afetam os territórios descontínuos. Os autores caracterizam esses territórios como fluidos e que não são delimitados apenas espacialmente. Eles dependem pouco de uma base física e efetivam-se de maneira relacional, não dependendo de uma área e sim dos avanços tecnológicos como os meios de comunicação e o uso desses pelos indivíduos, que modificam as práticas, as culturas, as produções e transformações dos territórios e dos próprios espaços físicos.

No ciberespaço, surgem novos territórios imateriais assim como novas territorialidades. Antes da existência do ciberespaço, os territórios e as territorialidades encontravam-se limitadas às relações sociais (de poder) estabelecidas nas áreas físicas que ocupavam (territórios-zona). Com o advento de técnicas como o rádio, TV, telefone, e principalmente internet, ampliando-se os territórios-rede e as territorialidades decorrentes destes. Portanto, limitar o conceito de território a um recorte físico/areal não é algo suficiente que permita englobar os diversos territórios existentes, haja vista que os territórios são cada vez mais descontínuos, fluidos e imateriais (SAQUET; CANDIOTO; ALVES, 2010, p. 60).

Os pesquisadores explicam que os territórios se manifestam tanto concreta, quanto simbolicamente nos lugares, mas a territorialização combina aspectos gerais a elementos específicos. As relações de poder tensionam, produzem e reproduzem movimentos; os territórios são fluidos e podem ser temporários ou relativamente permanentes (SAQUET; CANDIOTO; ALVES, 2010). As mensagens, com o advento das mídias, são transmitidas por grandes distâncias. Essas distâncias são eclipsadas pela proliferação de redes de comunicação eletrônica, oportunizando aos indivíduos a interação, de forma mediada, em contextos físicos longínquos (THOMPSON, 2011).

A globalização da comunicação se desenvolveu com o advento de tecnologias capazes de transmitir mensagens por ondas eletromagnéticas. Com esse desenvolvimento científico,

foi possível transmitir grandes quantidades de informações sobre longas distâncias de maneira instantânea. Foi durante a primeira metade do século XX que a maioria das comunicações transmitidas por ondas eletromagnéticas foram confinadas em territórios geográficos específicos. E, na década de 1960, o êxito no lançamento dos primeiros satélites de comunicação controlados na Terra que deu condições à comunicação por transmissão eletromagnética ser global (THOMPSON, 2011).

Ao alterar as condições espaço temporais da comunicação, o uso dos meios técnicos também altera as condições de espaço e de tempo sob as quais os indivíduos exercem o poder: tornam-se capazes de agir e interagir à distância; podem intervir e influenciar no curso dos acontecimentos mais distantes no espaço e no tempo. O uso dos meios técnicos dá aos indivíduos novas maneiras de organizar e controlar o espaço e o tempo, e novas maneiras de usar o tempo e o espaço para os próprios fins. O desenvolvimento de novos meios técnicos pode também aprofundar o impacto com que os indivíduos experimentam as dimensões de espaço e de tempo da vida social (THOMPSON, 2011, p. 49).

Thompson (2011) cita a pesquisa de Joan Landes, sobre a França do período de 1750 a 1850. A pesquisadora aponta que a exclusão das mulheres da esfera pública não foi apenas circunstância histórica. A visão patriarcal consolida a ideia de que a esfera pública moderna é um território de domínio da razão e da universalidade, um espaço em que as tensões de poder expõem a presença feminina. No projeto da modernidade é reservado às mulheres o território particular, as conversas frívolas e afetadas e a vida doméstica.

O desenvolvimento das mídias oportunizou a interação entre discursos e suas outras possibilidades de realização, entre elas a mediação e a formulação de outras compreensões do espaço público. No Brasil, um dos primeiros educadores que pensou no uso das mídias no contexto educacional foi o antropólogo, etnólogo e médico Edgard Roquette-Pinto. Sua ideia foi difundir a “cultura erudita” por meio do rádio e do cinema e a proposta baseava-se na ideia de que a educação seria um remédio para promover o progresso e colaborar com Brasil. O “pai do rádio educativo” acreditava que a educação era importante para acelerar o processo de brasilidade (GILIOLI, 2008, p. 56).

Vera Lúcia Roquette-Pinto (2003) narrou, em um artigo sobre o precursor do rádio educativo e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que na primeira transmissão radiofônica, realizada em 1923, no Centenário da Independência, Roquette-Pinto estava em sua sala e tinha um mapa do Brasil que ele admirava e pensava como seria útil o uso desse meio de comunicação para levar “o pensamento por essa extensão

de terra, levantando essa gente toda que está morrendo por aí afora de ignorância?” (ROQUETTE-PINTO, 2003, p. 12).

O pensamento do uso das mídias na Educação, com objetivo de facilitar o acesso aos “conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” se desenvolveu nas pesquisas durante o século XX. Entretanto, os projetos e objetivos dos usos das mídias foram repensados e com as releituras dos Movimentos Sociais, que começaram a fomentar as características políticas nos projetos educacionais, entre outras lutas políticas e com as sensações de uma condição pós-moderna, grupos marginalizados colaboraram para pensar nas esferas públicas, o modo como os indivíduos são capazes de interagir com outros e observar pessoas e eventos em diversos territórios, por meio das mediações (THOMPSON, 2011).

Essas relações modificam as identidades que já não podem ser encarceradas como relações uníssonas e formuladas de forma rígida. As condições da pós-modernidade e as diásporas são vistas como encaminhamentos possíveis da identidade. Os indivíduos constroem seus saberes com base em diferentes discursos que permeiam os territórios midiáticos, físicos e institucionais. Hall (2004) explica que o indivíduo moderno, unificável, estável fragmenta-se em várias identidades provisórias, variáveis e instáveis. Essa transformação contínua em relação às formas que se representam e interpelam os sujeitos nos sistemas culturais que os rodeiam, modifica-os, empurra-os em diferentes direções, corrobora para entender as identidades contraditórias que continuamente se deslocam.

As identidades mudam de acordo com a forma que os indivíduos são interpelados ou representados, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. Elas tornaram-se politizadas e os processos são descritos de uma política de identidade (de classe) para uma “política de **diferença**” (HALL, 2004, p. 21, grifo do autor). Territórios midiáticos, identidades fragmentadas, relações de identidade e diferença culturais possibilitam outras formas de compreender o/a aluno/a e de colaborar para sua formação.

São esses processos de identificação que dão subsídios para minha investigação: de que modo o uso de *blogs* pode colaborar para as discussões de identidade e diferença culturais de gênero na formação de professores/as? Minha investigação é sobre como os/as docentes exercem seus discursos e quais são os saberes e os poderes envolvidos na formação do/a professor/a.

Bachelard (1984, p. 200) discute sobre o espaço e a vivência nele. Analisar obras poéticas e a construção do pensamento do autor e dos significados que são atribuídos, de algum modo, aproxima a proposta de analisar as normas e os desvios sobre gênero em *blogs*.

Esses artefatos culturais lembram a casa citada pelo autor, pois são o “canto” desses/as professores/as.

[...] a casa não vive somente o dia-a-dia, no fio de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando, na nova casa, voltam [à]s lembranças das antigas moradias, viajamos até o país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorável. Vivemos fixações, fixações de felicidade. Reconfortamo-nos revivendo lembranças de proteção. Alguma coisa fechada deve guardar as lembranças deixando-lhes seus valores de imagens. As lembranças do mundo exterior nunca terão a mesma tonalidade das lembranças da casa (BACHELARD, 1984, p. 201).

O autor explica que os espaços de intimidade são caracterizados pela atração. Entretanto, deve-se ter cuidado com os conceitos que, como gavetas, classificam os conhecimentos. “O conceito é um pensamento morto, já que ele é, por definição, pensamento classificado” (BACHELARD, 1984, p. 246). Questionar e problematizar os discursos de norma e desvio expressos nos *blogs* no intuito de entender como são trabalhadas as identidades de gênero nesses artefatos culturais, é uma forma de rever os conceitos. Ao entender o *blog* como um espaço do/a professor/a, também é possível verificar como este/a pensa as masculinidades e as feminilidades. Reitero a afirmação de Bachelard (1984, p. 337) que “[o] ser do homem é um ser não fixado. Toda expressão o desfixa. No reino da imaginação, mal uma expressão é enunciada, o ser tem necessidade de outra expressão, o ser deve ser o ser de outra expressão” para pensar o processo de desestabilização das normas que fixam os gêneros e que a Educação pode contribuir para as discussões sobre gênero e a fluidez das identidades.

Não pretendo neste trabalho criar um curso de aprimoramento para as temáticas de identidade e diferença. A desconstrução de conceitos, regras e a problematização das normas instituídas, no conceito foucaultiano de jogos de verdade para compreensão das formações das identidades de gênero colabora para a formação do/a professor/a como um/a intelectual de forma teórica e política (GIROUX, 1997a, 1997b).

### 1.1. SENSACIONES DIASPÓRICAS: OS ESTUDOS CULTURAIS

A mídia é um território. Esse conceito é constituído e formado em redes, relações de poder, múltiplas perspectivas e identidades que o perpassam. Hall (2003) conta como conhece intimamente a Jamaica e a Inglaterra, mas não pertence a nenhum desses lugares. O

pesquisador reconhece essa experiência como diaspórica e a explica como sendo do tipo “longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma ‘chegada’ sempre adiada” (HALL, 2003, p. 393).

Hall (2003) explica a hibridez das identidades culturais, que não são fixas. Compreendo, como defende o autor, que as formações históricas específicas, o repertório cultural e as enunciações constituem um “posicionamento” que chamo provisoriamente de identidade. Há cada história de identidade as posições que são assumidas se relacionam com as identificadas. A sociedade é constituída das vivências em conjunto que impõem posições das identidades e suas variações próprias.

A modernidade e suas tensões entre a lealdade terminal ao Estado e a globalização das múltiplas identidades na compreensão de um mundo foram importantes para as configurações e reconfigurações que constituem as ciências sociais (SANTOS, 2001). Foi com base nessas discussões do período moderno que a interseção entre os Movimentos Sociais e suas complexas diversidades e diferenças colaboraram para uma discussão plural na constituição de saberes sobre as identidades. A heterogeneidade de lutas – ecológicas, feministas, étnico-raciais, antirracistas, de consumidores/as, religiosas diferenciaram os processos de constituição de conceitos e causaram fissão às ideias totalizadoras – as metanarrativas<sup>14</sup>.

Silva (1994) caracteriza as metanarrativas educacionais – e de outras Ciências Humanas e Sociais – como subterfúgios usados por grupos que procuram impor visões particulares como universais. A reverberação desses discursos impõe o silêncio às discussões públicas e abertas e sua figuração na Educação tem justificado a exclusão de outras narrativas nos currículos escolares, universitários e dos programas de pós-graduação em diversas localidades.

Essa herança da modernidade que se propõe a explicações encarceradoras de conceitos e identidades, que exercem poderes e silenciam as discussões são questionadas por outras narrativas como a pós-modernista, a pós-estruturalista e outros eixos axiológicos de pensamento e investigação. É sob esses olhares, que a Razão torna-se uma construção histórica desenvolvida como um projeto de identidade e de território e são analisadas em diversas pesquisas científicas. A Razão moderna do europeu, homem, branco, burguês, elite cultural, particular, local não deve ser generalizada – assim como outra qualquer definição metanarrativa – e sim, colocada sob investigação.

---

<sup>14</sup>As metanarrativas são teorias que pretendem uma resposta totalizante, uma perspectiva das múltiplas possíveis. Sua crença em uma estrutura rígida fixa apenas algumas possibilidades de compreender as relações educacionais e tende a regimes totalitários e ditatoriais, desse modo, metanarrativas são discursos que justificam para certos grupos conservem outros sob opressão (SILVA, 1994, p. 257).

Esses questionamentos pretendem se aproximar das fissuras ocorridas no projeto régio da modernidade. É com o abandono das metanarrativas que pretendo ressignificar outros contextos, conceitos e encaminhamentos buscando mostrar as formas de opressão e analisá-las. É necessária a nitidez de quais os saberes e, assim, poderes que são instituídos e constituídos no projeto moderno. Como ressalta Foucault (2009), as relações institucionais, os processos econômicos, comportamentais, normativos, técnicos, as classificações, as caracterizações, não estão nos objetos, entretanto, são essas relações que constituem o mesmo.

Martín-Barbero (2008) explica que as classes constituem suas existências negando os discursos das outras. É na afirmação da distinção, da diferença que se formam alguns conceitos. Esses saberes instituídos e instituidores durante o processo de modernidade legitimam que se algo é verdadeiro, necessariamente outro é falso. A dicotomia, a bipartição, as formulações bases na ciência moderna delineiam a ideia de que se há luz (Iluminismo) não há riscos de perder-se na penumbra (Idade Média), entretanto, são duas conceituações, dois períodos históricos importantes e distintos em suas necessidades e na formação de seus discursos.

Na condição pós-moderna, os encaminhamentos são os processos de transnacionalização. As rebeldias e resistências acontecem nesse espaço/tempo cultural em que os conflitos sociais e suas tensões abrem fissuras que permitem o desenvolvimento dos conflitos, os processos de resistência, a formação de identidades regionais, religiosas, sexuais, geracionais que vão possibilitar outras formas de subjetivação e negociação. É neste contexto, que os processos de comunicação possibilitam o pensamento sobre as disciplinas e os meios no sentido de “romper com a segurança proporcionada pela redução da problemática da comunicação à das tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 287).

Os territórios midiáticos e o público diaspórico que os frequentam abrem encruzilhadas nos processos de experiencição. Não há muros ou cercas nas mídias. As negociações podem ser feitas desde que se compreenda que os discursos estão imersos em práticas e contextos, há saberes e poderes que instituem verdades, que fixam e mobilizam conceitos, entretanto, há caminhos abertos. As pessoas e seus discursos são convidados pelo consumo e as tecnologias a interagirem. É nesse momento, que as múltiplas identidades precisam ser visibilizadas e compreendidas pelos que estão imersos nos processos midiáticos.

Hall (2003) explica que a identidade cultural na diáspora é compreendida como única. Em sua explanação, ele contextualiza o/a leitor/a ao explicar as condições do povo caribenho: eles/as não são de lá, nasceram em outros lugares, mas os poderes políticos que instituem o

território físico e significam as relações delimitam aquele território. A mídia, por outro lado, não possui cercas. Todos/as estão em contato com os territórios.

Em entrevista concedida à revista *Meio & Mensagem*<sup>15</sup> a pesquisadora Dominique Schefell-Dunand, que atualmente ocupa a cadeira que pertenceu a Marshall McLuhan no Centro de Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto, afirma: “como humanos, ainda estamos experimentando as tecnologias, não apenas como extensões de nossos próprios corpos, mas como nossos próprios corpos” (*apud* MANZANO, 2011, s/p.). Os territórios da mídia não são definidos por bandeira, mas por apropriações. Os/As autores/as-emissores/as-receptores/as perpassam diversos contextos e entram em contato com os mais variados discursos na formação de sua subjetividade. As diásporas são feitas sem sair de casa.

O processo diaspórico se dá, segundo Hall (2003), na concepção binária da diferença. Há uma fronteira de exclusão que depende do “Outro” e dos seus processos de constituição. É a diferença e seu poder de caracterização que dá o significado e que é crucial para compreender que a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta. Esta está além da arqueologia, é um conjunto efetivo de genealogias e são os “desvios através do passado” que, por meio da cultura, colaboram para a caracterização das identidades. As identidades culturais são alteradas em processos de formação, que sempre se ressignificam: é o “tornar-se” que caracteriza os processos culturais.

As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera. Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo. Os fluxos não regulados de povos e culturas são tão amplos e tão irrefreáveis quanto os fluxos patrocinados do capital e da tecnologia (HALL, 2003, p. 43).

Não há mais estabilidade entre os agrupamentos culturais e desaparecem as sensações dos sujeitos “cultos” que conhecem “grandes obras”, as coleções renovam as composições, ressignificam as modas e, em todo o tempo, a mídia entrecruza espectadores/as e lhes dá a sensação de criação de repertórios entre narrativas musicais, fílmicas, artísticas cultas e populares, abrindo possibilidades de conhecer diferentes narrativas, serem interpelados por variados discursos e abrindo possibilidades de usos para os/as receptores/as-emissores/as interativos/as. Os/As pensadores/as da/na condição pós-moderna sustentam que algumas

---

<sup>15</sup> Publicação brasileira que discute o mercado comunicacional: <http://www.meioemensagem.com.br/>.

relações pontuais são coerentes com a desestruturação dos relatos metafísicos (CANCLINI, 2008).

Sob essas sensações, Hall (2003) apresenta os Estudos Culturais como uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo. Os trabalhos neste eixo axiológico reverberam discursos das pesquisas desenvolvidas pelos intelectuais do *Centre for Contemporary Cultural Studies*. Este aporte não busca uma “verdade” no conceito científico moderno e, sim, abarcar diversos discursos e histórias de diferentes indivíduos, grupos e processos. Suas trajetórias, assim como seus métodos, constroem-se em diferentes posicionamentos, discursos e autores para colaborar com os processos de desacomodação cultural e compreensão das teias e relações de poder presentes nas sociedades.

Os Estudos Culturais começaram a ser discutidos com base em três obras publicadas nas décadas de 1950 e 1960: *The uses of literacy* (Richard Hoggart), *Culture and Society* (Raymond Williams), e *The making of the english working class* (E. P. Thompson). Foram obras que ajudaram a marcar novos territórios para as discussões sobre cultura. Respaldados pela movimentação teórica e política desse período, os autores delinearam alguns conceitos influenciados pela Nova Esquerda britânica (HALL, 2003; CEVASCO, 2008; NELSON, TREICHLER, GROSSBERG, 2008).

Compreendo que o ponto nodal se vale dos campos necessários para produzir o conhecimento exigido em um projeto particular, valendo-se de estudos que aproveitam de contribuições do marxismo, dos feminismos, da psicanálise, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo. Sua metodologia também é desconfortável, pois não possui um método distinto. Ambígua desde o início, ela pode ser caracterizada como uma *bricolage*. São escolhas de prática e pragmática estratégicas e autorreflexivas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008).

Os/as autores/as ressaltam o caráter político da vertente teórica ao explicarem que se busca compreender as formas com que se organizam as relações e suas culturas. A cultura é entendida como uma rede de significações que compreende ideias, atitudes, linguagens, práticas e relações de poder em diversos artefatos, territórios e práticas culturais. Entretanto, Hall (2003) ressalta que mesmo caracterizado por sua abertura, este eixo axiológico não pode ser um pluralismo simplista.

[...] algo está **em jogo** nos estudos culturais de uma forma que, acho e espero, não é exatamente o caso em muitas outras importantes práticas críticas e intelectuais. Registra-se aqui uma tensão entre a recusa de se fechar o campo, de policiá-lo e, ao mesmo tempo, uma determinação de se

definirem posicionamentos a favor de certos interesses e de defendê-los. Essa é a tensão – a abordagem dialógica à teoria – [...] (HALL, 2003, p. 189, grifo do autor).

Essa compreensão teórico-política, na perspectiva dos Estudos Culturais, teve contribuições relevantes do pensamento feminista. O movimento social, como relata Hall (2003), foi incorporado aos estudos do Centro de Cultura Contemporânea por volta da década de 1970. Em um trecho que ressaltou a ruptura das pensadoras feministas, o autor contou que essa intervenção modificou as maneiras de pensar as culturas para os/as pesquisadores/as que se respaldavam nas obras de Williams, Hoggart, Thompson e do próprio Hall.

Abríamos a porta aos estudos feministas, como bons homens transformados. E, mesmo assim, quando o feminismo arrombou a janela, todas as resistências, por mais insuspeitas que fossem, vieram à tona – o poder patriarcal plenamente instalado, que acreditara ter-se desautorizado a si próprio. [...] E, todavia, quando se chegava à questão da leitura curricular... Foi precisamente aí que descobri a natureza sexuada do poder. Muito, mas muito tempo depois de conseguir pronunciar essas palavras, confrontei-me com a realidade do profundo discernimento foucaultiano quanto à reciprocidade individual do conhecimento e do poder. Falar de abrir mão do poder é uma experiência radicalmente diferente de ser silenciado. Eis aqui outra forma de pensar, outra metáfora para a teoria: o modo como o feminismo rompeu e interrompeu os estudos culturais (HALL, 2003, 197).

Com a colaboração das pensadoras feministas, os campos dos Estudos Culturais foram reorganizados. Elas incutiram a ideia do *pessoal como político*, suas consequências alteraram as relações com o objeto de estudos do eixo axiológico. Outra contribuição foi a expansão da noção de poder, que antes era visto como poder público, e após a intervenção feminista foi focado pelos/as pesquisadores/as como teias e relações presentes em todas as esferas e territórios sociais (HALL, 2003).

Suas visões políticas alteraram a visibilidade das questões de gênero e sexualidade na compreensão do poder e, também, oportunizaram as discussões sobre a subjetividade, centrando as indagações desses conceitos em uma visão prática teórica. Outra contribuição de igual importância foi à abertura das fronteiras fechadas entre a teoria social e a teoria do inconsciente – a Psicanálise. Hall ressalta que é “difícil descrever a importância da abertura desse novo continente nos estudos culturais, definida pelo relacionamento – ou antes, aquilo que Jacqueline Rose chamou de “relações instáveis” – entre o feminismo, a psicanálise e os estudos culturais” (HALL, 2003, p. 196).

Outras contribuições foram discutidas nessa perspectiva, como por exemplo, as questões raciais. O aporte teórico foi enriquecido com as contribuições às críticas de raça, à

política racial, à resistência ao racismo, questões críticas da política cultural que colaborou para uma forte luta teórica. As pesquisas que abordam as raças e etnias colaboraram para repensar os conceitos de nacionalidade, as questões de privilégios técnico-científicos entre os indivíduos e paradigmas biológicos, religiosos e sociais sobre a constituição dos indivíduos, suas identidades culturais e as relações de poder imbricadas.

Desse modo, destaco a importância desses dois movimentos sociais como bases de uma perspectiva teórico-política. Os Estudos Culturais se configuram no desacomodar de relações de poder – utilizam dos estudos de linguagem e textualidade, das representações, as formações, a intertextualidade e entre outras perspectivas de estudos e teorias – propõem um aporte teórico que prima, mesmo que nas pequenas oportunidades, pela visibilidade das tensões na sociedade com o intuito de questionar os paradigmas (HALL, 2003).

[...] os estudos culturais têm chamado a atenção não apenas devido ao seu desenvolvimento interno teórico por vezes estonteante, mas por manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente. Os estudos culturais permitem que essas questões se irrem, se perturbem e se incomodem reciprocamente, sem insistir numa clausura teórica final [...] qualquer pessoa que se envolva seriamente nos estudos culturais como prática intelectual devem sentir, na pele, sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que se consegue registrar, o pouco que alcançamos mudar ou incentivar a ação (HALL, 2003, p. 200).

Uma das preocupações que Hall (2003) visibiliza é a “profissionalização e institucionalização” dos Estudos Culturais. O autor faz referência às vertentes estadunidenses do aporte teórico, que não carregam consigo os contornos de um pensamento articulado entre teoria e política com objetivos de repensar as práticas e vivências; é necessário relacionar que o trabalho intelectual e acadêmico “sobrepõem-se, tocam-se, nutrem-se um ao outro, fornecem os meios para se fazer um ao outro” (HALL, 2003, p. 203-204).

O intelectual diaspórico ainda reafirma o compromisso com a teoria, não como vontade de verdade, mas como conjuntos de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais; a relação dos Estudos Culturais com a prática que pensa a intervenção que faz diferença, que surte efeitos, “uma prática que entende a necessidade da modéstia intelectual. Acredito haver toda a diferença no mundo entre a compreensão da política do trabalho intelectual e a substituição da política do trabalho intelectual” (HALL, 2003, p. 203-204).

O intuito de registrar os nítidos contornos do eixo axiológico dos Estudos Culturais funda-se em suas relações entre ações políticas e os “incômodos” teóricos que são para ressaltar que os/as pesquisadores/as dessa vertente teórica não vislumbram o mundo com

lupas e microscópios buscando as estruturas que mantêm a sociedade. As investigações pretendem repensar os territórios, as práticas, as teorias e as narrativas que perpassam as relações de poder na sociedade e quais são as implicações dessas na formação das culturas e nas subjetividades que delineiam as identidades culturais.

Com base nesse eixo axiológico, no qual pretendo me pautar, entretanto, busco não encarcerar os/as leitores/as e pesquisadores/as que estão em contato com as pesquisas educacionais, e sim, visibilizar as tensões nos encaminhamentos pedagógicos com o objetivo de não fixar paradigmas. Veiga-Neto (2002) apresenta que no campo educacional a expressão paradigmas do conhecimento é muito utilizada com a pretensão de hierarquizar as metanarrativas e seus metaparadigmas enquanto mais abrangentes – e mais explicativos – e por isso, melhores. Entretanto, usar do conceito de paradigma, como ressalta o autor, é uma maneira de conferir poderes aos que discursam sobre os assuntos da Educação, entretanto, uma palavra como essa que “pode servir para tudo e, nesse caso, acaba servindo para nada” (VEIGA-NETO, 2002, p. 35).

As estratégias culturais capazes de fazer diferença me interessam. A disposição para efetuar diferenças e deslocar as disposições do poder que colaboram na formação do/a professor/a para uma ação teórica e política. Hall (2003, p. 321) reconhece que os espaços para as diferenças são raros e dispersos e, por muitas vezes estão policiados e regulados, sendo muitos limitados. É pela “guerra de posições” culturais que as pesquisas encaminhadas nos Estudos Culturais procuram desacomodar conceitos e valores no intuito de desenvolver novas formas teóricas e políticas de ação e reflexão para a formação de homens e mulheres em suas múltiplas identidades.

## 1.2. CAMINHO INVESTIGATIVO SOBRE GÊNERO: NORMAS E DESVIOS

São as múltiplas identidades e os modos de subjetivação que investigo e problematizo nos *blogs* sobre gênero feminino na formação docente. Analiso os processos de identificação e diferenciação que ocorrem nas sociedades e problematizo inspirado nos *Caminhos Investigativos* que propõem o eixo axiológico dos Estudos Culturais em Educação e reúne pesquisadores/as como Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel E. Bujes, Maria Lúcia C. Wortmann, Rosa Maria Bueno Fische e Rosa Maria Hessel Silveira<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Organizados pela professora Dra. Marisa Vorraber Costa, os livros **Caminhos Investigativos** (I, II e III, 2002) são proposições sobre as teorizações e os métodos que podem colaborar para a perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento julgamos inabaláveis. **Ela se constitui na inquietação** (BUJES, 2002, p. 14, grifo da autora).

A autora constata os “descaminhos” da pesquisa e essa inquietação vem da necessidade de desacomodar os “moldes iluministas” para repensar em quais proposições homens e mulheres foram ensinados a acreditar como “verdades”. Implantar dúvidas, repensar as propostas de ser, pensar e agir no mundo é um dos objetivos nessa perspectiva teórica. Veiga-Neto (2002) recomenda que os/as pesquisadores/as em Educação precisam desenvolver um exercício de pensar as estruturas, para tentar analisá-las de fora. O compromisso do/a pesquisador/a na área de Educação, defendido pelo autor, é com a comunidade escolar e as possibilidades de repensar a prática e a teoria.

É nessa perspectiva investigativa que analiso as múltiplas identidades que se configuram e se relacionam no/pelo espaço escolar. A feminista Tânia Navarro Swain (2000, s/p) ressalta que “não há opostos, há posições de sujeito, não há binário nem múltiplo, pois não há unidades. Uma identidade em construção que não visa um desenho final, o que importa é o movimento”.

É a problematização das unidades, característica comum do projeto de modernidade que se configura como um dos meus objetivos como pesquisador. Nesta dissertação analiso as “verdades” instituídas que os/as professores/as discursam nos *blogs* ao discutirem assuntos acerca da temática educacional. Quais os discursos que constituem as experiências, as vivências e os dizeres dos/as professores/as? De que modo penso as múltiplas identidades de gênero e sexualidade? Seriam só palavras?

Jogo de palavras? Não, pois em minha materialidade sou um lugar de fala, em meu corpo sexuado, sou um sujeito generizado, localizo-me em um mundo de representações, nas quais o corpo e a sexualidade são identificatórios. Sou porém nômade, e esta concretude é apenas o reflexo no espelho, pois este “eu” que vejo refletido não sou “eu”. Este “eu” forjado em valores e normas históricas, por teorias e discursos de saber, por limites e entraves erigidos em sexo e sexualidade não sou eu: é apenas uma passagem, um momento de mim (SWAIN, 2000, s/p).

Como ressalta a pesquisadora, os discursos não são apenas palavras, os ditos e silêncios devem ser questionados, incomodados, colocados sob suspeita. Ancorado em

Richard Miskolci (2003, 2007, 2009) desacomoda os ditos dos discursos de professores/as nos *blogs* analisados com intuito de problematizar quais normas e desvios são possíveis dos discursos sobre os modos de “ser homem” e “ser mulher”. Para esta análise, pauto-me na afirmação de Veiga-Neto (2002, p. 31) que “ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos”. Desse modo, os discursos constituem as vivências e experiências.

Quando enuncio o que é “ser homem” ou “ser mulher” estou aplicando vivências, experiências e leituras que me constituem como uma subjetividade. Essas informações constroem meus olhares e meus discursos sobre os objetos e as pessoas. Destaco os discursos dos/as professores/as, analiso a nitidez dos enunciados que interpelam e corroboram para os ditos e os silêncios desses/as profissionais da Educação que em seu cotidiano contribuindo para a formação de alunos/as e propondo a eles/as modos de ser e de pensar.

Sobre o feminismo e as lutas contra o patriarcado, Castells (2010, p. 169) afirma que o patriarcado “é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e os filhos no âmbito familiar”. Swain (2006, p. 1) afirma que esses discursos aliados às verdades impostas por diferentes grupos prometem a permissão para a “minha inclusão social, meu pertencimento a um grupo, selo de minha saúde física e mental” (SWAIN, 2006, p. 1). Desde a constituição da democracia grega e as afirmações bíblicas da mulher como a “causadora do pecado”, as “filhas de Eva” foram os discursos que desvalorizam o feminino em suas capacidades físicas, afetivas e intelectuais.

Esse discurso opressivo foi incorporado ao modelo de “família patriarcal”, cuja estrutura nuclear tinha o homem como provedor e a mulher deveria cuidar dos afazeres domésticos, da vida do marido e da criação dos/as filhos/as. Com o desenvolvimento industrial e o avanço da sociedade capitalista, as mulheres tiveram acesso à educação escolar e inserção nos espaços públicos e no mundo do trabalho. Saffioti (2004, p. 51) explicita que “o poder [...] tem duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres estão familiarizadas com esta última, mas este não é o caso dos homens, acreditando-se que, quando eles perpetram violência, estão sob o efeito da impotência”. Essa afirmação denotou a importância de formar professores/as para discutir as relações de gênero.

Castells (2010) explica que com o impacto dos movimentos sociais, especialmente as lutas dos movimentos feministas as relações de produção e manutenção dos gêneros começaram a questionar diversas imposições estabelecidas sobre o “ser homem” e o “ser mulher” nas sociedades, questionando a heterossexualidade como norma. O autor nos oportuniza outro ângulo para olhar as relações entre *gays* e entre *lésbicas* percebendo que elas

e eles podem questionar a instituição nuclear de família e repensar outras formas de compreensão das afetividades. “A liberação sexual, sem limites institucionais, tornou-se a nova fronteira da auto-expressão. Não na imagem homofóbica de procura incessante por novos parceiros, mas como afirmação da própria personalidade [...]” (CASTELLS, 2010, p. 172).

A opressão, segundo o autor, não deixa de existir. Ela ainda ocorre em diversas relações interpessoais, pois se renovam e modificam suas estratégias de acordo com as necessidades do momento histórico. O que modifica os jogos de verdade como um eixo norteador para pensar as identidades de gênero é a dominação sobre a constituição da família como uma proposta patriarcal e linear. Muitos pais e mães criam seus/uas filhos/as com parceiras e/ou parceiros ou sem eles/elas e são hoje famílias que possuem direitos e tentam organizar suas vidas da melhor forma possível, daquela que seus pertencentes partilham como ideal. As relações familiares também são territórios de confronto e crises na relação entre os gêneros.

As relações de gênero são extremamente conflituosas e, em alguns momentos homens e mulheres tensionam as relações privadas. Saffioti (2004, p. 64) expressa que as mulheres sentem-se culpadas por muitas das falhas de uma boa convivência no espaço da casa e no cuidado dos/as filhos/as [...] “se algo dá errado, a mãe não soube educá-los. Mais uma vez, a vítima sabe, racionalmente, não ter culpa alguma, mas, emocionalmente é inevitável que se culpabilize”.

Os diferentes feminismos colaboraram para as elaborações teóricas que constituem o campo de pesquisa sobre as múltiplas identidades de gênero e sexualidade. Pesquisadoras e pesquisadores buscaram “os registros ocultos da resistência feminina e do pensamento feminista” (CASTELLS, 2010, p. 210). Essas elaborações destacam posições de sujeito visíveis, que são discursadas e engendradas pelos “jogos de verdade” e criam normas e dominam o “ser homem” e o “ser mulher” como uma das propostas de fixidez do projeto Moderno.

Entre as contribuições dos feminismos, estão as das pesquisadoras e militantes dos movimentos, ressalta o autor, que vão além do discurso ou debate sobre o “ser feminina” em nossa sociedade. As teorizações e pesquisas, que corroboram as identidades de gênero, buscam fortalecer a “(re) definição da identidade da mulher”. Os feminismos lançam diversas propostas, desde uma igualdade social entre os “sexos” até uma distinção e o separatismo entre “homens” e “mulheres” nas sociedades. Suas causas são políticas. Não defendo um ponto de vista de determinado segmento dos movimentos feministas. Problematizo as

construções históricas e as normas relativas à incorporação do gênero como uma norma e diversas regras e questiono com que critérios e de que forma os/as meninos/as são encarcerados/as em um projeto de “ser homem” e “ser mulher” na sociedade brasileira.

Entre as estratégias de luta das feministas e suas pesquisas, está a constituição do gênero como uma identidade cultural que perpassa os territórios midiáticos: a mídia pulveriza estereótipos de gênero e as feministas e teóricas/os do gênero problematizam como a mídia influencia na compreensão do “ser homem” e do “ser mulher”. As mídias são territórios repletos de discursos que oportunizam aos sujeitos a proximidade e o distanciamento entre diversas “verdades” instituídas. Nesta dissertação, desacomodo os discursos de professores/as em seus *blogs*. Nas postagens relativas ao gênero e à sexualidade, problematizo os discursos que encaminham os/as leitores/as às propostas de “ser homem” e “ser mulher” mostrando o caráter formativo dessas mídias que propagam discursos e verdades instituídas historicamente como também divulgam novos modos de ver e pensar as relações de gênero.

O movimento feminista está se fragmentando cada vez mais em uma **multiplicidade de identidades feministas** que é, para muitas feministas, a sua principal definição. [...] isso não constitui uma fraqueza sendo, ao contrário, a origem da força em uma sociedade caracterizada por redes flexíveis e alianças variáveis presentes na dinâmica de conflitos sociais e lutas pelo poder. Essas identidades são autoconstruídas, embora se utilizem frequentemente da etnia e, às vezes, da nacionalidade, para delimitar suas fronteiras. O feminismo negro, o feminismo mexicano-americano, o feminismo japonês, o feminismo lésbiano negro, e também o feminismo lésbiano sadomasoquista, ou autodefinições étnicas ou territoriais [...] são apenas alguns exemplos das numerosas identidades autodefinidas pelas quais as mulheres se identificam no movimento (CASTELLS, 2010, p. 235, grifo do autor).

Ao citar os diferentes tipos políticos e teóricos de feminismos, Castells (2010) oferece uma gama de proposições diferenciadas sobre o “ser mulher”. A cada feminismo encontro diferentes problemas, propostas e modos de compreender e viver no mundo. Destacar a pluralidade das lutas de mulheres é uma das possibilidades de politizar os discursos sobre gênero. Como referido anteriormente, as palavras que remetem binariamente à “masculino” e “feminino” instituem saberes e poderes nas sociedades. Os discursos de professores/as ainda guardam a norma em ícones de “mulheres” e “homens”. A constituição de diferentes subjetividades e a necessidade de não hierarquizar que tipos de “mulheres” e “homens” devem ser construídos/as deixam nítidas as possibilidades de pensar e agir no mundo em constante transformação. Desse modo, as discussões feitas pelas pesquisas feministas e questões de gênero possibilitam o questionamento dos discursos dos/as professores/as.

As relações entre os discursos de norma e desvio e as constituições das identidades de gênero foram configuradas por verdades instituídas sobre o “gênero” que ainda predominam nos discursos dos/as professores/as nos *blogs* selecionados para esta dissertação. A constituição das normas que incorporaram ao conceito de gênero, as verdades instituídas por discursos definiram e restringiram as vivências masculinas ou femininas. Essa restrição de experiências foi uma das heranças do projeto iluminista que instituiu as múltiplas identidades de gênero como possibilidades encarceradas ao sexo biológico e instituíram a normalidade de algumas ações e definiu como desviantes, “doentes” e “estranhos” os que não estavam dentro do padrão estabelecido pela concepção de normalidade moderna.

Analiso a constituição das identidades de gênero e suas relações com a sexualidade com base nas pesquisas desenvolvidas por Swain (s/d, 2000), Louro (1997, 2003, 2008), Butler (1998, 2003), Beleli (2010) e Azerêdo (2011) Miskolci (2003, 2007, 2009), Brah (2006), Scott (1995), Sibilia (2008), Plant (1999), Harding (1993), Haraway (2009) e Lessa (2005). Os estudos desse/as autor/as identificam o gênero como uma construção social, cultural, política e econômica. As identidades de “homem” e “mulher” são constituídas historicamente como discursos de “verdade”. Esses discursos são instituídos e mantidos como norma por meio da escola, da mídia, da igreja, do exército, da família, das empresas e das relações sociais fixadas como regras da modernidade.

Desde a Antiguidade Clássica dos/as gregos/as e romanos/as havia uma divisão entre o mundo “masculino” e o mundo “feminino”, segregando os sujeitos em relação às suas formas biológicas e impondo suas responsabilidades sociais e culturais por meio de tais separações. Louro (2003, p. 11) explica que os gêneros foram inscritos aos corpos e que no contexto de determinadas culturas foram registrando as marcas do ser “feminino” e do ser “masculino” nas sociedades. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”.

Com base nas propostas desconstrucionistas dos feminismos e na busca pela compreensão da historicidade das relações de gênero analiso as redes de poder instauradas nas sociedades com o intuito de docilização dos corpos, como ressalta Foucault (1987). Os sujeitos nascem dominados pelo governo dos gêneros. São instituídos discursos, saberes e práticas são feitas a partir do momento em que o/a obstetra afirma, olhando para o ultrassom: “é um menino” ou “é uma menina”. Nesse momento, eles/as já sofrem a primeira influência da técnica de dominação e serão indicados a cumprem padrões sociais, culturais e políticos.

A declaração “É uma menina!” ou “É um menino!” também começa uma espécie de “viagem”, ou melhor, instala um processo que supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção [...] O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou feminização com o qual o sujeito se compromete (LOURO, 2008, p. 15).

Swain (2000) teoriza que os corpos são normatizados e têm papéis definidores. A autora desnuda o quanto esses discursos do “ser homem” e do “ser mulher” são opressivos e buscam marcar com “uma voz tão ilusória quanto real em seus efeitos de significação, cujos desígnios se materializam nos contornos humanos” (SWAIN, 2000, s/p). Desse modo, valores históricos, transitórios são naturalizados por meio dos “jogos de verdade” repetidos e fundamentados nas representações de “verdadeira mulher” e “verdadeiro homem”.

Entre as múltiplas identidades ressalto as identidades de classe, de raça/etnia, sexuais como exemplos de possibilidades para pensar as relações dos sujeitos com os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Proponho o foco desta dissertação na constituição das identidades culturais de gênero e nas compreensões em relação às normas e aos desvios presentes nos discursos que constituem o que é “ser homem” e o que é “ser mulher” na sociedade.

Joan Scott (1995) argumenta que só há sentidos nas palavras se analisá-las pelas constituições históricas. Desse modo, evidencio algumas das definições utilizadas por pesquisadores e pesquisadoras para caracterizar o termo gênero, a fim de oferecer as bases para pensar as identidades culturais de gênero como possibilidades de experimentar e vivenciar diferentes relações com as compreensões estabelecidas por normas e desvios.

Os discursos instaurados historicamente são as normas que fixam as identidades de gêneros como opostas, binárias, valorativas. Para Swain (2000, s/p), as identidades são normatizadas de acordo com uma “coerência entre o sexo e o gênero, entre um biológico tido como natural e um esquema de atribuições sociais a ele atrelado [...] o binômio feminino/masculino inclui e cria o desvio na constante re-articulação da norma e a norma é o ‘verdadeiro’ sexo”.

Essa “verdade” discursada apoia-se em um padrão moderno fixado na ideia do corpo relacionado a gênero. Desse modo, como ressalta Louro (2003), a lógica sexo-gênero-sexualidade é uma imposição sobre os modos de “ser homem” e “ser mulher” no mundo. Os sujeitos são tutelados por normas sociais para a fixidez em uma norma que foi construída e

respaldada pelos discursos científicos sobre o corpo biológico. Trata-se da educação de “meninos” e “meninas” na proposta moderna de “tornar-se” (MACEDO, 2010). Swain (2000) colabora para desacomodar o discurso de normalidade, questionando as verdades socio-históricas repetidas por séculos e que atuam em diversos momentos humanos e que baseiam discursos normalizando vivências cotidianas e experiências científicas.

A proposta do gênero na modernidade compreende o “masculino” como aquele que possui o pênis. A ele é atribuído o caráter moderno de transcendência e dotado de autoridade. Pelo binarismo característico do período moderno, o “feminino” é o “Outro” ao qual cabe o papel de servidão e o cumprimento da maternidade e da sexualidade frágil. Para Swain (2000, s/p), as “técnicas de gênero” são dispositivos institucionais e sociais; “através da linguagem, da imagem, do extenso leque de discursos teóricos nos mais diversos campos disciplinares, de todo um *aparatus* simbólico que designa, cria e institui o lugar, o *status* e o desempenho do indivíduo”. Essas técnicas funcionam no intuito de fixar o binarismo entre masculinidade e feminilidade.

Plant (1999, p. 38-39) discute a relação entre os dígitos binários da linguagem de computador (1-0) e as relações de gênero. A autora explica que esses dígitos são conhecidos “símbolos perfeitos das ordens da realidade ocidental, dos antigos códigos lógicos que estabeleciam a diferença entre o ligado e o desligado”. Esses binários representam as relações de gênero na configuração patriarcal, em que “1 e 0 considerados absolutamente perfeitos, feitos um para o outro: 1, a linha clara, vertical; e, 0, o diagrama de nada, absolutamente nada: pênis e vagina, coisa e orifício... mão na luva. Uma combinação perfeita”. Com essas ideias, foi possível para ela discutir que “1 e 0 formam outro 1. Homem e mulher somam homem. Não há equivalente feminino. Nenhuma mulher universal ao lado dele. O macho é sempre 1, 1 é sempre o mesmo, idêntico, identificável”. Essa representação mostra o quão preconceituosas são as linguagens e as ações das ciências tuteladas pelo patriarcado. Fica evidente que a mulher “não tem outro lugar que possa chamar de lar, nada de seu” (PLANT, 1999, p. 39).

Scott (1995) afirma que as feministas cunharam o termo “gênero” com o intuito de referir-se às relações entre os sexos, que ultrapassasse o condicionamento biológico referente aos “homens” e as “mulheres”. A autora ressalta que a gramática define o termo como uma forma de classificar fenômenos. Seria, segundo Scott (1995, p. 72), “um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes”. Outra contribuição dos usos do termo “gênero” é a caracterização dos aspectos relacionais que constituíram as normativas de feminilidade, mostrando uma centralidade dos estudos sobre a “mulher” e garantindo uma constituição de categoria de análise.

Essa categoria se imbricaria com os estudos de classe e de raça/etnia, fato que é importante para os Estudos Feministas. O conceito de gênero evidencia as narrativas históricas que oprimem os sujeitos pertencentes aos desvios das três categorias. A desigualdade de poder instituiu que a norma “homem”, “branco”, “burguês” era natural e dominante e que os desvios “mulher”, “negra” e “operária” eram oprimidos por não estarem de acordo com o padrão. Discutir as três categorias permitia às feministas, assim como operários/as e negros/as visibilizar as violências impostas e sofridas nesses grupos.

Sobre o termo “gênero”, Scott (1995) afirma que seus usos são como sinônimo de “mulheres”. A autora ressalta que livros e artigos teóricos que versavam sobre a história das mulheres substituíram o termo por “gênero”. A escolha para a utilização do termo ao invés de mulheres é pela aparência de “erudição e seriedade de um trabalho” acadêmico. “‘Gênero’ parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo” (SCOTT, 1995, p. 75). Desse modo, a autora explica que há riscos ao uso do termo, que pode invisibilizar (como ainda acontece nas ciências) as mulheres que contribuíram em muitas obras e pesquisas.

Scott (1995) é categórica, ao afirmar que o termo “gênero”, ao incluir as discussões sobre “mulheres”, sem visibilizá-las, pode ser uma ameaça aos estudos, pois o uso de “gênero” pode apenas ser um acordo com as necessidades das normas científicas, padronizando as discussões em um discurso acadêmico que não recupera as proposições dos Estudos Feministas. A autora ainda apresenta que o termo “gênero” pode ser usado para registrar relações sociais, culturais e políticas entre os “sexos”. O termo, nessa utilização, seria uma rejeição explícita às explicações biológicas que sentenciam homens “fortes” e mulheres “maternas”.

“Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. [...] O uso de “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade (SCOTT, 1995, p. 75-76).

Assim, “masculino” e “feminino”, como conceitua a autora, não são características inerentes, mas “constructos subjetivos (ou ficcionais)”. Esses sistemas de significação constituem “identidades subjetivas” em processos de diferenciação e de distinção. A autora

ressalta que a ideia de masculinidade está baseada na repressão de aspectos da feminilidade e fortalecem “o conflito na oposição entre o masculino e o feminino” (SCOTT, 1995, p. 82).

As verdades sobre os gêneros são constituídas de representações e autorrepresentações: o projeto moderno fortaleceu o binarismo (masculino/feminino) com a proposta de normas (masculino é viril e o feminino é frágil), a imposição histórica, que recai sobre os gêneros com significações prontas (azul é de menino e rosa é de menina) e as posições (meninos são fortes e aventureiros e as meninas devem ser delicadas e graciosas). Essas representações foram incutidas na educação. Os/As alunos/as são educados/as a olhar os/as outros/as (e a si mesmos/as), estereotipá-los/as em homem ou mulher e atribuir a eles/as normas a serem cumpridas.

Swain (2000) afirma que as normas são sociais e têm como objetivo esculpir mulheres e homens e fixá-los/as em um binário naturalizado. Minha proposta desconstrucionista propõe mostrar quais são os discursos que encarceram, normatizam e cerceiam para entender de que modo os/as professores/as constituem discursivamente as identidades de gênero com base nos discursos inscritos em seus *blogs*. Louro (2003), emprestando o conceito de “tecnologias do gênero” de Teresa de Lauretis, contribui para pensar na educação. Ela explica que cultura e história definem as identidades sociais, culturais e políticas. Desse modo, a crise do projeto moderno contribui para nos reconhecer em outras identidades.

**Somos sujeitos de muitas identidades.** Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. **Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes.** Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2003, p. 12, grifos meus).

Será que os/as professores/as são formados/as para lidar com as múltiplas identidades de gênero e suas imbricações nas identidades sexuais? Lembro que Gênero e Sexualidade são eixos que se complementam e se confundem, por isso, trabalho com os discursos instituidores do “gênero” e de que forma esses discursos indicam modos de “ser homem” e “ser mulher” em seus textos.

Louro (2003, p. 14) indica que os corpos são constituídos na referência para a identidade. Ela discute que, normalmente, deduzimos que “identidade de gênero, sexual e/ou étnica de ‘marcas’ biológicas”. Entretanto, o processo é mais complexo do que uma dedução. Os corpos, assim como os gestos, as vestimentas e os discursos são significados imersos em

uma cultura e podem por ela ser continuamente alterados. Essas “marcas” constituem as identidades de masculino e feminino que culturalmente foram fixadas. Desse modo, os discursos sobre o ser, o pensar e o agir no mundo dá possibilidade de compreender essa condição identitária (LOURO, 2003).

É necessário que esteja nítido aos/às educadores/as que a norma estabelecida historicamente constitui como sujeito o “homem branco, heterossexual de classe média urbana e cristão” e que quaisquer “outros” que possuem outras “marcas” serão julgados como intransigentes a essa norma. A mulher e os/as homossexuais são julgados/as como desvios do projeto de modernidade. Como afirmei anteriormente, as normas são constituídas para serem usadas na técnica do julgar os preceitos considerados normais e anormais. Suas constituições são históricas e perpassam o pensamento educacional, suas relações sociais, culturais e políticas que o “normal” foi instituído por saberes e poderes dentro de um contexto temporal e um espaço social.

A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma “questão feminina”, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, as do gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido (SCOTT, 1995, p. 85).

Os espaços para as discussões sobre a constituição histórica na formulação de discursos sobre o “ser homem” e o “ser mulher”, segundo Scott (1995), foram oportunizados pelas leituras críticas do empirismo e do humanismo desenvolvido por pesquisadores/as da vertente pós-estruturalista. Com base nessa vertente, muitas feministas começaram a desenvolver uma “voz teórica própria” e conseguiram “articular o gênero como uma categoria analítica” (SCOTT, 1995, p. 85).

As contribuições pós-estruturalistas foram oportunizadas por diferentes pesquisadores e filósofos, tais como: Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault. As teorizações foucaultianas, especialmente as obras que versam sobre a constituição dos saberes e dos poderes e as relações com as normas e os desvios, proporcionou-me compreender a formação das subjetividades. Os discursos possibilitam nitidez das normas e adestramentos que sujeitam indivíduos e colaboram para formar suas identidades.

Scott (1995) ainda colabora com as discussões referentes à compreensão do termo “gênero” e dos discursos que versam sobre as relações entre “masculino” e “feminino” ao conceituar sua compreensão.

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (SCOTT, 1995, p. 86).

A autora aponta que a teorização do gênero é desenvolvida com base em sua segunda proposição: “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Desse modo, os estudos que contemplam o “gênero”, entre eles, são propostos para visibilizar a constituição dos discursos e os poderes que se articulam nas compreensões do “masculino” e do “feminino” na sociedade. Scott (1995) colabora para os estudos de gênero e mostra a necessidade de redefinir e reestruturar o termo em uma busca por igualdade política e social contemplando, além dos estudos de “masculinidades” e “feminilidades”, as problematizações relativas às classes e às raças.

Louro (2003) problematiza que os grupos sociais que estão dentro dos limites da norma representam a si e aos outros. Fortalecem estereótipos preconceituosos para sugerir os padrões do que consideram ser o “melhor” para a sociedade. As mídias que exercem suas técnicas de dominação, de julgamento, de narração, de discurso e de visibilidade a todo o momento demonstram “a mulher” e “o homem” desejáveis. A evidência nítida é que “as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre atravessado e marcado por relações de poder” (LOURO, 2003, p. 16). Diz ainda que

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm conseqüências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos (LOURO, 2003, p. 21).

A escola é um local de adestramento. Não só Foucault (1987) – que afirma que todo sistema educativo pretende manter ou modificar as relações de poder impostas –, mas diversas autoras e autores como Beleli (2010) e Louro (1997) analisam as marcas da educação escolar na vida de meninos e meninas e nas constituições de suas identidades de gênero. Louro (2003) conta que um corpo disciplinado é capaz de passar muito tempo sentado nos bancos escolares, possui capacidade de se expressar nos códigos instituídos social e culturalmente. “Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais [...]” (LOURO, 2003, p. 21-22).

A escola é uma instituição e um espaço que contribui para que meninos e meninas sejam inseridos no mundo social, cultural e politicamente nas normas da sociedade a que pertence. A escola é um território em que temos as ciências autorizadas da modernidade explicadas, dissecadas e organizadas nas prerrogativas do projeto iluminista para a formação dos/as cidadãos/ãs. Macedo (2010) colabora para pensar essa formação. A autora explica a crença que se tem em uma cultura universal corrobora para educar os sujeitos num projeto de “tornar-se”, desse modo, destaco que as meninas e os meninos são educados/as para “tornarem-se” mulheres e homens, respectivamente. Essas crianças devem estar no padrão. Como ressaltou Foucault (1987), elas são adestradas.

Penso no/a professor/a que está em formação e que vai colaborar para a escolarização de muitas meninas e meninos e que vão dar a eles/as modos de pensar por meio dos jogos de verdade e das normatizações que estão dispostas no processo educacional e, por vezes, são despercebidas. Os gêneros foram estereotipados pelo projeto da modernidade e são ensinados como padrões a serem conquistados.

A formação docente em educação para o gênero é uma possibilidade de problematizar os processos de subjetivação plural e permanente. Louro (2003, p. 25-26) ressalta que “os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos”. Essa possibilidade de pensar as identidades de gênero e sexuais precisa da colaboração de professores/as. Questiono as “verdades modernas” na formação de professores/as para compreender a importância de uma educação analítica, que explique a constituição dos jogos de verdade e das normas que instituíram as identidades de gênero binárias e fixas e contribua para o desenvolvimento de olhares analíticos de alunos/as.

Conhecer a constituição dos discursos, dos jogos de verdade, das normas instituídas oportuniza aos/as professores/as repensarem o “adestramento de corpos”, a constituição binária dos gêneros e as constituições da heterossexualidade compulsória. O “masculino” e o “feminino” foram constituídos historicamente com normas a serem cumpridas. A escola, a mídia e outras instituições como a igreja e a família formam os sujeitos e, por vezes, inserem meninos e meninas em um projeto de “ser homem” e “ser mulher” sem problematizar as possibilidades de vivenciar as múltiplas identidades de gênero e sexuais.

Inserir os contextos políticos e culturais na formação de professores/as é importante para pensar as possibilidades de problematizar as “verdades” instituídas sobre o “gênero”. Butler (1998) colabora para pensarmos que o indivíduo é constituído nos sistemas de exclusão e diferenciação, as repressões exercidas pelas instituições e pelas relações sociais impõem “verdades instituídas” que perpassam a formação das identidades.

Nesse sentido, a autonomia é a consequência lógica de uma dependência negada, o que significa dizer que o sujeito autônomo pode manter a ilusão de sua autonomia desde que encubra o rompimento que a constitui. Essa dependência e esse rompimento já são relações sociais, aquelas que precedem e condicionam a formação do sujeito. Em consequência, não se trata de uma relação em que o sujeito encontra a si mesmo, como uma das relações que formam sua situação. **O sujeito é constituído mediante atos de diferenciação que o distinguem de seu exterior constitutivo, um domínio de alteridade degradada associada convencionalmente ao feminino, mas não exclusivamente** (BUTLER, 1998, p. 30, grifo meu).

O estudo de Butler (1998) caracteriza possibilidades de ação nos processos de resistência. Não tomar os discursos como verdade, mas problematizar, desconstruir e perceber quais são os jogos de verdade que historicamente constituíram as normas é a contribuição das teorizações feministas para a visibilidade e a problematização das instituições do gênero.

Tomar a construção do sujeito como uma problemática política não é a mesma coisa que acabar com o sujeito; desconstruir o sujeito não é negar ou jogar fora o conceito; ao contrário, a desconstrução implica somente que suspendemos todos os compromissos com aquilo a que o termo “o sujeito” se refere, e que examinamos as funções lingüísticas a que ele serve na consolidação e ocultamento da autoridade. Desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas (BUTLER, 1998, p. 34).

Butler (1998, p. 23) colabora para a desconstrução das sensações de “pós-modernismo” confere uma percepção de um “temível condicional”. Essa compreensão de uma

condicionalidade altera também a compreensão do “que fala quando ‘eu’ falo para você?”. A autora ressalta essa característica que permeia os discursos nessas sensações pós-modernas explicadas por Lyotard (2004).

Ao questionar os posicionamentos que as identidades assumem ao discursarem, a autora possibilita a não naturalização do que é dito e afirmado. O “temível condicional” mostra além da situação do eu, uma constituição desse eu pelas posições que Butler (1998, p. 24) anuncia como “princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como um ‘sujeito’ viável”.

Desse modo, o “eu” se constitui, segundo a autora, pelas posições que se opõe. Os discursos oportunizam a reflexão e fazem parte do que o constitui. As críticas ao sujeito não é repudiá-lo, mas sim questionar a construção e as premissas que foram naturalizadas na constituição do mesmo. Essa visibilidade oportunizada pela autora me oferece condições de perceber o quanto o discurso constitui e é constitutivo das concepções identitárias e de que modos se percebam como seres, e como suas ações e seus pensamentos são registrados como normais ou desviantes (BUTLER, 1998).

A normalização foi um processo com intuito de disciplinar, de adequar os sujeitos ao desenvolvimento econômico capitalista e às relações instituídas na sociedade burguesa. Desse modo, “a norma não visa excluir ou rejeitar, antes é a pedra de toque de que um exame perpétuo de um campo de regularidade dentro do qual se analisa incessantemente cada indivíduo para julgar se ele é conforme a regra” (MISKOLCI, 2003, p. 110). O autor explica a constituição desses processos de “naturalização” dos indivíduos. Essa crítica, que foi fundamentada nas teorizações foucaultianas e colabora para o questionamento das imposições normativas.

Foucault (1988) exemplifica a norma utilizando como exemplo a identidade homossexual no século XIX. O autor conta que o homossexual era o “diferente”. Seu passado, sua história, sua infância, seu caráter, sua forma de vida, além da morfologia e da anatomia e de uma fisiologia indiscreta ressaltadas por Foucault são visibilizadas na figura de uma “androgenia interior” e diagnosticadas como um “hermafroditismo da alma”. Esse recorrente discursivo tornou o homossexual “uma espécie” (FOUCAULT, 1988, p. 50-51).

Não só o/a homossexual, como também outros “‘desvios’ do modelo economicamente produtivo e biologicamente reprodutivo da família burguesa passaram a ser classificados como aberrações” (MISKOLCI, 2003, p. 110-111). Essa padronização entre normal e

desviante oportuniza a concepção de desvio como uma caracterização do que é valorativo e relacional.

O desvio da raça branca o tornaria fraco segundo as teorias eugênicas e psiquiátricas, ou ainda infértil, como atesta o termo utilizado para se referir ao filho de um branco e um negro: mulato, diminutivo para o termo espanhol mulo, ou seja, a cria estéril de um cruzamento de égua com jumento. O desvio da heterossexualidade era visto como uma forma de insanidade ou degeneração sexual. Por fim, qualquer que fosse o desvio da normalidade, o indivíduo afastar-se-ia do padrão burguês e, portanto, da ordem social na qual ele tinha que se inserir (MISKOLCI, 2003, p. 113).

Butler (1998), com base nas teorizações de Foucault (1988), entende que os sujeitos agem em uma relação constitutiva e não em uma ação exterior ou uma “teatralização” de ações. A autora discute a relação entre ações instituídas que compõem as muitas ações. Essa contribuição possibilita a percepção da pulverização de direções e a imprevisibilidade de resultados. Não têm um projeto pré-determinado. Suas vivências e experiências acontecem e constituem seus modos de estar no mundo e em relação aos outros.

A evidência de que “o sujeito é constituído mediante uma exclusão e diferenciação, talvez uma repressão, que é posteriormente escondida, encoberta, pelo efeito da autonomia” (BUTLER, 1998, p. 30). A sensação de um poder de escolha é uma ilusão. Ao buscar novos modos de conceber as relações e as compreensões de mundo, respaldado por Butler (1998, p. 30) a diferenciação é um dos processos de constituição do sujeito, mas não o único. Alerto para a proposição que a autora faz sobre a constituição do sujeito por meio das relações de poder e discursiva é “a própria pré-condição de sua capacidade de agir”.

A capacidade de ação é uma forma de crítica dos modos de organização e movimentação nas relações. Política e poder estão imbricados em determinado contexto “em que o sujeito e sua capacidade de agir estão articulados e tornados possíveis, então a capacidade de agir pode ser **presumida** somente ao custo da recusa de inquirir sobre sua construção” (BUTLER, 1998, p. 31, grifo meu). Como salientei, a questão de crítica dos modos de ação e compreensão do mundo, a “capacidade de agir” não tem uma existência formal.

Foucault (1988, p. 105) ressalta que “onde há poder, há resistência”. É pela “capacidade de agir”, que me apoio para pensar as possibilidades de discordância das normativas impostas. É por meio dos desvios que se atua na proposição de outras formas de pensar, de constituir espaços políticos que oportunizem questiono as normatizações e os

desvios. Butler (1998) indaga se foi por meio das exclusões que se constituiu a identidade feminista.

Tomar a construção do sujeito como uma problemática política não é a mesma coisa que acabar com o sujeito; desconstruir o sujeito não é negar ou jogar fora o conceito; ao contrário, a desconstrução implica somente que suspendemos todos os compromissos com aquilo a que o termo “o sujeito” se refere, e que examinamos as funções lingüísticas a que ele serve na consolidação e ocultamento da autoridade. Desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas (BUTLER, 1998, p. 34).

Essas possibilidades de questionar, de problematizar, de indagar os sujeitos e suas normas foram algumas das ações que oportunizaram as feministas debaterem sobre as constituições do indivíduo, no começo da década de 1980. Não é a negação das múltiplas identidades, mas a percepção das obrigações como instituições de um projeto binarista que afirma que o “feminino” deve ou não fazer algo e a crítica das imposições que oportuniza os múltiplos olhares para os modos de ser, pensar e agir no mundo. Baseio-me no trabalho de Donna Haraway (2009) e Sandra Harding (1993) para explicar a tomada de uma epistemologia feminista da ciência que me possibilita uma perspectiva analítica sobre os discursos de professores/as.

Para quebrar com a conceituação rígida do pensamento moderno e questionar, como aconselha Butler (1998), Haraway (2009, p. 34) indica a blasfêmia. Esse discurso contra o sagrado “protege da maioria moral interna, ao mesmo tempo em que insiste na necessidade da comunidade. Blasfêmia não é apostasia<sup>17</sup>”. Desse modo, há incapacidade de separar os discursos em corretos e incorretos. Há possibilidades de troca e de constituição de discursos que se relacionam pela negação ou complementação. É por meio da ironia, segundo Haraway (1984) que encontro estratégias retóricas e possibilidades políticas que constituem o *cyborg*, sujeito-máquina evocado pela autora para discutir a relação política, social e cultural entre identidade, gênero, educação e tecnologias.

No intuito de enxergar alguns dos “sistemas históricos mundiais de dominação” destacados por Haraway (2009, p. 44), expresse a compreensão de epistemologia da autora “epistemologia significa conhecer a diferença”. Essa diferença é importante para entender a necessidade do desconforto que as teorizações feministas nos implicam. Haraway (2009, p.

---

<sup>17</sup> Segundo o Dicionário Online, apostasia significa ato de apostatar; abandono público de uma religião por outra; abjuração. Abandono de uma doutrina, de um partido; deserção.

47) defende que as dicotomias “mente e corpo, animal e humano, organismo e máquina, público e privado, natureza e cultura, homens e mulheres, primitivo e civilização estão, todas, ideologicamente em questão”.

Questionar como se deram os processos de constituição da verdade e de que modos eles afetam a compreensão das identidades. Pensar em uma epistemologia feminista está necessariamente ligado à necessidade de teoria e prática que relacionem a construção dos mitos e da significação de nossos pensamentos. O *cyborg* de Haraway (2009) é singular e plural, está envolvido em esferas públicas e privadas e permite, ao analisá-lo, que se encare a formação das identidades como fluxos. Harding (1993) explica que as ciências se comprometem em formular abordagens sobre a vida dos homens. Se as mulheres “são tão sociais” quanto eles, os discursos e as teorias deveriam contar suas vidas, necessidades e problemas da mesma forma, entretanto, inscritos em uma ciência patriarcal e moderna, não se vislumbram pesquisas sobre as mulheres que fujam de caracterizações rígidas entre normalidade e anormalidade.

Harding (1993) ressalta que a investida das mulheres nas pesquisas e a formulação da ciência com a colaboração do olhar ativista oportunizou a percepção de usos de categorias e a composição de análises que desenvolvem diferentes resultados para a ciência. A autora ainda explica que as teorizações feministas colaboraram muito por demonstrarem que “não há e nunca houve ‘homens’ genéricos – existem apenas homens e mulheres classificados em gêneros”. Com base nessa afirmação, compreendo que desconstruir a idealização de um “homem”, também possibilita repensar o ideal de “mulher”. Harding (1993, p. 9) diz que há possibilidades de se enxergar as mulheres como aquelas que estão “em intrincados complexos históricos de classe, raça e cultura”.

Para Haraway (2009, p. 35) as pesquisas feministas concentram-se em três eixos: as relações sociais, as “experiências das mulheres” e a consciência da opressão. A autora defende que a ficção e a experiência vivida estão imbricadas como parte da vivência feminina no século XX. Delimitar fronteiras entre essas perspectivas seria aceitar uma ilusão. É no fim do século passado que se fazem vistos os híbridos entre a tecnologia, a objetividade e a subjetividade – esta última é uma das bandeiras que defendem as teorizações feministas para uma epistemologia da ciência que está sendo constituída em uma guerra de fronteiras entre o racionalismo moderno e as subjetividades empoderadas no processo de constituição dos olhares feministas. O que está em jogo, segundo Haraway (2009, p. 36) “são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação”.

As feministas ciborgues têm que argumentar que “nós” não queremos mais nenhuma matriz identitária natural e que nenhuma construção é uma totalidade. A inocência, bem como a conseqüente insistência na condição de vítima como revolucionário construído deve dar às pessoas do século XX também algum descanso. Na refrega das identidades e nas estratégias reflexivas para construí-las, abre-se a possibilidade de tecer algo mais do que a mortalha para o dia após o apocalipse, que tão profeticamente conclui a história da salvação (HARAWAY, 2009, p. 43).

É para construir as identidades e respeitar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas, que Harding (1993, p. 11) indica a aceitação da “instabilidade das categorias analíticas”. A autora explica que nelas consegue-se ver a reflexão teórica e o uso desta para o pensamento e a prática. “Não há uma ‘ciência normal’ para nós! Recomendo aceitar esta mesma solução, apesar de se tratar de uma meta incômoda”. Para tal atividade, recomenda a discussão sobre o que a ciência não faz, o que é excluído para conformar a ciência por meio de ausências que podem ou não ser reconhecidas (HARDING, 1993).

Haraway (2009) sinaliza que as tecnologias de comunicação e as biotecnologias são ciências que estão se desenvolvendo para as alterações dos corpos e a normalização dos sujeitos. Sua defesa é que essas ferramentas estão em “busca de uma linguagem comum na qual toda a resistência ao controle instrumental desaparece e toda a heterogeneidade pode ser submetida à desmontagem, à remontagem, ao investimento e à troca” (HARAWAY, 2009, p. 14).

A veiculação de saberes que buscam fixar padrões, valores e normas é questionado por Harding (1993, p. 20). Para a autora, os feminismos não devem “se dar ao luxo de abandonar o projeto de uma ciência alternativa que seja capaz de formar as mulheres para constituírem-se em um espaço-tempo em que o saber masculino, moderno e fixo de ciência valoriza o machismo e o sexismo”.

Fazer pesquisa, embasado em Harding (1993) e Haraway (2009) é não aceitar a rigidez ou a simplificação genérica. A pesquisa, na perspectiva da instabilidade de categorias e da epistemologia feminista não encerra em conclusões, mas possibilita considerações provisórias sobre determinado assunto. Harding (1993, p. 28) cita Arquimedes quando trata da “criatividade de um novo modo de construir teorias”, enfatizando a atividade de pesquisa como um campo capaz de questionar-se, indagar-se e desconstruir-se.

Scott (1995) explica que o pensamento feminista constituiu-se na recusa às construções que valorizavam as perspectivas do “masculino” em detrimento do “feminino”. Tornou-se desse modo, desde o início do pensamento feminista – e de outras vertentes de pesquisa como as discussões acerca da raça/etnia e da classe – a desconstrução como uma

possibilidade de questionar as normas que foram instituídas e problematizar as possíveis “autonomias”. Hall (2003) diz que o sujeito tornou-se provisório, e desse modo, seus posicionamentos mostravam outras formas de compreender os discursos e suas imposições como verdades.

Segundo Foucault, a influência das ciências biológicas sobre as humanas no século XIX se deve ao fato de que, ao abordarem a vida de grupos e sociedades, e até a vida “psicológica”, essas ciências não pensaram na estrutura interna do ser humano, mas sim na bipolaridade médica do normal e do patológico. Essa tendência geral a classificar como patológicos estados de inconformidade revela uma classificação moral e legal de um saber que se constitui pela negação das diferenças individuais (MISKOLCI, 2003, p. 116).

Tomando por patológico o que desvia do padrão normativo inscrito na modernidade, Miskolci (2003) fornece elementos para analisar os discursos em *blogs*. Para selecionar esses artefatos culturais, utilizo a ferramenta de busca especializada para *blogs* do *site* Google. Lancei as palavras-chave que utilizo na pesquisa: Educação, Estudos Culturais, Formação de Professores, Identidade de Gênero e Diferença Cultural. Desse modo, verifiquei as trinta páginas iniciais da busca que revelou ter 5.090 resultados de *blogs* e postagens com as palavras-chave propostas. Usei como critério de seleção escolher *blogs* que trabalham com temáticas gerais ou específicas em gênero e sexualidade e que tivessem postagens no período de 3 de dezembro de 2010 e 3 de dezembro de 2011. Organizei essa seleção temporal por três motivos: as discussões de gênero e sexualidade foram endossadas nos últimos anos graças às/aos pesquisadoras/es dessa área que começaram a propor cursos de aperfeiçoamento, e discursaram sobre a necessidade de repensar a Educação e suas proposições sobre gênero e sexualidade. Tomo como exemplo os cursos **Diversidade Sexual e Identidades de Gênero na Escola**<sup>18</sup> proposta da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) desde 2007 e **Gênero e Diversidade na Escola**<sup>19</sup>, proposto pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) em 2009.

Diversas teses e dissertações analisam as mídias como possibilidades de discutir as pedagogias de gênero e sexualidade propostas dentro e fora do espaço escolar. Por exemplo, a pesquisa da mestra Marta Cristina Friederichs, intitulada **Mulheres “on line” e seus diários virtuais**: corpos escritos em *blogs*, orientada pela professora Dra. Guacira Lopes Louro, pela

<sup>18</sup>Esse projeto financiado pelo Ministério da Educação.. Em 2010, o curso teve 8 turmas em 6 municípios-polo (Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Niterói, Petrópolis, Itaboraí e Macaé), atingindo cerca de 350 profissionais. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3768>. Acesso em: 12/11/2012

<sup>19</sup> As discussões e o curso proposto deram origem ao livro organizado por Richard Miskolci, publicado em 2010, **Marcas da diferença no ensino escolar**.

UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) na linha Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, defendida no ano de 2009.

As colaborações teóricas de formação de professores/as, as diversidades culturais existentes e as proposições sobre gênero e sexualidade, no ano de 2010 são discutidas pelo Estado do Paraná nas **Diretrizes curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Com base nessas informações, verifico entre 2009 e 2011 um aumento significativo de trabalhos, pesquisas e propostas pedagógicas que contemplem as discussões de gênero e sexualidade.

Bujes (2002, p. 14) diz que a “pesquisa se constitui na inquietação”. As minhas inquietações ganharam contornos de pesquisa a partir da minha primeira orientação ocorrida no dia 3 de dezembro de 2010, quando conversei com minha orientadora, a professora Dra. Teresa Kazuko Teruya e parte do GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura) sobre os desacomodares das múltiplas identidades.

Desse modo, recortei para a análise o ano de ingresso no Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá) respaldado nas experiências e vivências que consegui por meio das leituras e análises de textos teóricos e contatos com as mídias sobre os discursos de gênero e sexualidade para a formação docente. Para colaborar com minha pesquisa, recorri ao Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações e fiz a busca com as palavras-chave: Educação e Comunicação; Formação de Professores; Estudos Culturais.

Os trabalhos encontrados, que me oportunizam pensar sobre os usos dos *blogs* para a formação de professores/as na perspectiva das múltiplas identidades de gênero e sexualidade, foram: a dissertação de Adriane Lizbehd Halmann, intitulada **Reflexões entre professores em blogs**: aspectos e possibilidades (Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006); a dissertação de Michele Mengheti Ugulino de Araújo, intitulada **Potencialidades do uso do blog em educação** (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009); e a dissertação de Marta Cristina Friederichs, intitulada **Mulheres “on line” e seus diários virtuais**: corpos escritos em *blogs* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009).

Esses trabalhos foram de importância ímpar no caminho que percorro durante a proposição de análise. Seus posicionamentos sobre os usos dos *blogs*, a subjetivação dos/as professores/as, a compreensão dos ditos e silêncios possibilitou olhares para propor o meu caminho investigativo. Veiga-Neto (2009, p. 84) salienta que “[...] sem um método, não se

chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas”. Com base nessa afirmação, recorri às teorizações foucaultianas para análise dos discursos produzidos em *blogs* por professores/as sobre as identidades culturais de gênero e sexualidade. Entretanto, estou em um processo de construção da pesquisa e de constituição da identidade de pesquisador.

Desse modo, me respaldado nas pesquisas que já utilizaram as teorizações foucaultianas sobre discursos e as pesquisas em mídia e formação de professores/as, problematizo os discursos proferidos sobre gêneros e sexualidades. Procuo desbravar um caminho investigativo, com base em outras pesquisas, para compreender que saberes e poderes interagem nos discursos dos/as professores/as sobre gênero e sexualidade em seus *blogs*. Para este caminho, dos 5.090 *blogs* localizados que têm publicações relacionadas a gênero e sexualidade, selecionei 6 *blogs* (três escritos por professores e três escritos por professoras) que durante o recorte temporal (de 3 de dezembro de 2010 a 3 de dezembro de 2011) desenvolveram publicações sobre gênero e sexualidade e com a temática no título do texto publicado. Entre as publicações gerais e compilações postadas, selecionei 40 postagens desses seis *blogs* para registrar os discursos sobre gênero e sexualidade que os/as professores/as desenvolveram no recorte temporal da pesquisa.

Desse modo, proponho uma análise dos dados aliando às teorizações foucaultianas, às contribuições de Richard Miskolci (2003, 2007, 2009) sobre norma e desvio, de gênero e sexualidade, às teorizações feministas. Veiga-Neto parafraseia João Cabral de Melo Neto para explicar que a teoria foucaultiana do sujeito e suas metodologias conseguem fazer, enfim, é uma “roupa melhor, que ficará bem cingida: como roupa feita à medida” (MELO NETO, 1995b, p.185 *apud* VEIGA-NETO, 2009, p. 92).

Assumo a proposição de utilizar dessa *bricolage*, que Nelson; Treichler; Grossberg (2008) caracterizam. O desconforto é que esta perspectiva teórica não afirma uma metodologia específica, o caminho investigativo é uma proposição do/a pesquisador/a que está respaldado em questões que pretende encaminhar em sua pesquisa a fim de problematizar as “verdades” inquestionáveis, herdadas da ciência moderna do Iluminismo.

Para desconstruir essa “herança” cultural, Miskolci (2007) colabora com suas teorizações sobre as diferentes analíticas de normalização e a adesão ao que o autor trata como “essencialismo estratégico”. Baseio-me no que Miskolci (2007, p. 14) denomina “analítica da normatização”. O autor explica que esse “empreendimento anti-essencializador” foi uma das contribuições dos Estudos Pós-Coloniais para formular uma percepção da diferença, de uma pluralidade em teorias que não polarizam os saberes como subalternos ou hegemônicos, mas possibilita reflexões sobre as instituições desses saberes.

Identities são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. O êxito de investigações que busquem articular estas esferas dependerá do desenvolvimento de metodologias que não apenas permitam estudar cada um dos componentes dos processos sociais de constituição das identidades, mas, sobretudo, analisem as interdependências entre as categorias de forma que não resultem na soma de opressões, antes na compreensão de como elas se determinam mutuamente (MISKOLCI, 2007, p. 16).

Desse modo, as teorias que se utilizam da *bricolage* de diferentes perspectivas de análise dos discursos instituídos e das normatizações trazem “o desafio de compreender como se criam as diferenças e como elas atuam no presente” (MISKOLCI 2007, p. 18). Mais uma vez assumo as características políticas que a pesquisa contém para colaborar com a inserção de discussões sobre os movimentos sociais e os grupos minorizados no contexto escolar e nos processos educativos que ocorrem, também, fora das instituições de ensino. Essa perspectiva assume uma política de questionamento dos processos normalizadores que instituem a opressão e a hierarquização.

Foucault (2009b, p. 9) ressalta que a produção do discurso é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos”. Colaborando com a teorização, Miskolci (2003) discute que o desvio é um termo relacional e depende do padrão para que se perceba o que é a diferença. Desse modo, as “verdades” instituídas entram em discursos medicalizantes sobre os corpos e discursos que estão fora dos padrões impostos pelas normas. Foucault (2009b) e Miskolci (2003) exemplificam essa norma com o estereótipo do/a louco/a.

O processo de constituição do discurso psiquiátrico foi uma “normalização” do que seria apto para viver em sociedade. Àqueles/as que saíssem dessa normalidade eram “anormais”, como retrata Miskolci (2003, p. 116). Esse discurso é uma herança do discurso das Ciências Biológicas do século XIX que desenvolveram padrões e, baseados na filosofia da modernidade, estabeleceram o binário normal/patológico.

Com base nesses discursos, a sociedade foi segregando e marginalizando a diferença e estigmatizando-a. Essa constituição do discurso de normalidade que mantém a presença dos binários mostra o que os grupos hegemônicos instituíram como “verdade” e segregam os/as que estão em diferentes identidades barrando suas ações sociais e desenvolvendo fobias e violências.

Para analisar os discursos de professores/as sobre gênero e sexualidade nos *blogs*, analiso os discursos que eles/as proferem e que são tomados pelos/as alunos/as como

verdades. Foucault (2009b, p. 10) problematiza que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Nos *blogs*, a censura sobre os textos e discursos disponibilizados pode ser mínima, tomo esse suporte da comunicação midiática interativa como uma das formas de me aproximar do discurso dos/as professores/as sobre “gênero”.

## 2. BLOGS E EDUCAÇÃO: CONEXÕES DE DISCURSOS

Com a incorporação das mídias no contexto social, cultural, político e econômico, houve adequações nas relações entre os indivíduos e as possibilidades de mediação dos meios de comunicação. Thompson (2011) explica que essa oportunidade de “ação à distância” facilitou os acessos e as relações. Teruya (2006, p. 102) destaca que “as mídias estão transformando a sociedade” e que já é impossível que não se atente aos efeitos que os usos desses meios de comunicação estão causando. É nítido que “as mídias invadiram e deixaram suas marcas em nosso universo”.

As tecnologias de comunicação e informação estão presentes nas relações sociais e educacionais. As mídias interativas disponibilizadas no sistema *web* oportuniza as trocas de informações, de ideias e de experiências (PLANT, 1999, LÉVY, 2000; TERUYA, 2006; SIBILIA, 2008). Araújo (2009, p. 13) comenta que as alterações oportunizaram “um novo tempo, um novo espaço e outras maneiras de pensar e fazer educação” para responder a inserção desses meios de comunicação e suas alterações nas relações e nos processos educacionais.

As mídias tornam-se, segundo Araújo (2009), novos espaços de sociabilidade e oportunizaram outras organizações para a informação, o conhecimento e a aprendizagem. Para Teruya (2006) as tecnologias contribuem ao acesso às informações de forma rápida e esses recursos comunicacionais favorecem o ensino. Friederichs (2009) explica que os usos dos artefatos midiáticos interativos corroboram para que os discursos sejam propagados, discutidos, compreendidos e analisados. Não se depende mais da participação em grandes instituições e empresas de telecomunicação para que seus discursos sejam publicados.

Sibilia (2003, p. 5-6) ressalta que a mídia oportuniza o “testemunho vivencial”. Diferentes pessoas com o acesso a internet acompanham relatos e experiências dos sujeitos que estão dispostos a “criar um eu” como ressalta a autora. A subjetividade produz textos, fotos, imagens e conta como pensa, onde e em que age e porque vive de determinada forma. O sistema *web* torna-se um espaço que visualiza “a vida como ela é”, como parafraseia Sibilia (2003) uma das frases-títulos de Nelson Rodrigues.

Sadie Plant (1999), em seu livro **A Mulher digital**, relaciona o processo de tecelagem à construção das redes interativas. A autora atribui à internet os adjetivos de interativa e hiperativa. Para a autora, são os fios a tessitura que está presente na relação da mulher com a sociedade desde a tecelagem em antigos teares. Mas o que antes era lançadeira, tear, algodão

e tela, hoje, são os fios de silicone, cabos de fibra ótica, telas de *pixels*, a *World Wide Web* também não deixou de ser um emaranhado de fios (PLANT, 1999).

Sibilia (2008, p. 10) alerta que dentro e fora das mídias a criação pode ser “capturada pelos tentáculos do mercado”. Desse modo, a formação dos/as alunos/as precisa de base analítica para questionar e discutir o capitalismo contemporâneo e seus interesses na produção e no envolvimento dos sujeitos com as mídias. A interatividade dá-se por meio da criatividade, e esta, segundo Sibilia (2008) tem se tornado um combustível para o sistema econômico presente.

Araújo (2009) e Teruya (2009) ressaltam a importância de que as gerações que estão em contato e se formando com a colaboração dessas tecnologias devem se aproximar de uma visão crítica sobre os usos e os conteúdos desses meios de comunicação. Para Araújo (2009, p. 14) “consultar a internet requer, antes de tudo, discernimento, a atitude de poder em xeque a informação, a necessidade de se fazer mais perguntas que de encontrar respostas”.

As crianças estão em contato com as mídias desde o nascimento e crescem nesse contexto de experiência e vivência com os aparelhos e seus usos. Para Teruya (2009, p. 160), a contribuição da mídia como um “instrumento essencial para promover a democratização e contribuir para diminuir as desigualdades sociais, culturais e intelectuais” e ressalta as possibilidades de comunicação entre professores/as e seus/uas alunos/as por meio das mídias interativas, por exemplo, o computador conectado à internet. No entanto, a autora alerta que os conteúdos midiáticos devem ser analisados em seus contextos culturais, históricos e sociais. Os usuários da internet precisam desconstruir o discurso midiático naturalizado e respaldar-se em discursos culturais, filosóficos e bases de pesquisa científica para mostrar as instituições de normas presentes nesses discursos.

[...] criar o próprio *blog*, entrar no *My Space* e compor um perfil no *Facebook* são todas ações criativas individuais, ou seja, de criação de conteúdo, enquanto a “produção de mídia” refere-se à cooperação com o objetivo de obter um conhecimento profundo de como se comunicar em diferentes mídias – como apresentar uma mensagem – em uma perspectiva democrática. Diante disso, a mídia-educação escolar tem um desafio especial a enfrentar: partindo de uma educação baseada numa cultura de mídias comercializada e individualista, levá-la a se desenvolver no sentido da formação de comunidades práticas de mídia, cujas palavras-chave sejam: perspectiva crítica, análise, avaliação, criatividade e criação (CHRISTENSEN; TUFTE, 2009, p. 98).

Friederichs (2009, p. 33-34) afirma que “o ciberespaço não tem dimensões geográficas bem definidas”. Desse modo, expressar-se nesse espaço é compreender as relações mediadas pelos meios de comunicação como uma possibilidade fora das fronteiras físicas.

[...] o **ciberespaço** pode ser pensado como um espaço de experimentação, onde o sujeito que chega é convocado a um estranhamento dos saberes e “verdades”, dos tipos de normatividade e normalidade pelos quais foi subjetivado. Muitos sujeitos, ao se deslocarem pelo **ciberespaço**, criam outro/s corpo/s para si, metamorfoseando-se em diversos indivíduos, através de ferramentas disponíveis na rede e/ou fabricando um corpo para si, através de palavras (FRIEDERICHS, 2009, p. 35 – grifos da autora).

Araújo (2009) considera que as atividades didáticas podem ser feitas tendo as mídias, no caso a internet, como suporte. Komesu (2010) enfatiza a importância das tecnologias digitais na vida humana e suas colaborações para a produção do saber, oportunizando contato com discursos que perpassam as mídias. Entre os diferentes usos, encontro *softwares* que são concebidos para a relação entre os sujeitos que publicam textos, fotos, músicas e vídeos, além de não exigir um conhecimento específico de computação. Entre esses *softwares* destaco o *blog*, considerado “uma corruptela de *weblog*, expressão que pode ser traduzida como ‘arquivo na rede’” (KOMESU, 2010, p. 116-117).

A expressão *Weblog* foi cunhada em dezembro de 1997 pelo norte americano Jorn Barger. *Blog*, como também é chamado, é um tipo de publicação *online* que teve sua origem no hábito de *logar* (entrar, conectar, gravar) à *web*, fazer anotações, transcrever, comentar os caminhos percorridos pelos espaços virtuais. Por isso mesmo, os *weblogs* são denominados como “diários virtuais” onde as pessoas escrevem sobre diversos assuntos de interesse pessoal, onde são expressas ideias e sentimentos do autor ou profissional. Em 1999 foram criados os primeiros serviços de *weblog*, como o *Blogger*, do Pyra Lab (hoje do Google), e o *EdithThisPage* (hoje Manila), da Userland. Esses sistemas gratuitos ou de baixo custo, facilitaram a disseminação da prática do *blog*, por dispensarem conhecimentos técnicos especializados. [...] Em maio de 2004, a mesma *Blogcount* divulgou uma estimativa que prevê 10 milhões de *blogs* publicados até o final de 2004. Segundo o *site* Technorati, a *web* já conta com 188,9 milhões de *blog*, até maio de 2008. Este intenso crescimento ampliou e diversificou o campo de atuação dos *blogs*, que passaram a ser usados com vários propósitos diversos do original (ARAÚJO, 2009, p. 51-52).

Rodrigues (2011, p. 1-2) explica que *blog* é “uma abreviação das palavras inglesas *web* (rede) e *log* (diário de bordo onde os navegadores registravam os eventos das viagens). Na realidade os *blogs* podem ser considerados autênticos diários, mas em formato electrónico”. Um dos usos do *blog* é a exaltação do narcisismo ao inserir imagens, poemas e

outras expressões com objetivo de exibir o “eu” a uma determinada comunidade (RODRIGUES, 2011, p. 2-3).

Friederichs (2009, p. 23) caracteriza *blogs* como “páginas *on line*, pessoais, dinâmicas, interativas que podem tratar de variados assuntos”. Halmann (2006) aproxima sua definição de *blog* dos diários, entretanto, avisa que “os *blogs* não são simples transposições dos diários íntimos de papel para *web*. Há todo um processo de remediação envolvido neste processo, ou, quem sabe, até sejam processos completamente distintos” (HALMANN, 2006, p. 28). Komesu (2010) caracteriza o *blog* como espaço para a expressão da escrita e a escolha de imagens e sons que compõem o texto disponível.

Para Sibilía (2008, p. 12-13), os *blogs* podem ser utilizados como “diários *éxtimos*” por “expor a própria intimidade nas vitrines globais da rede”. A autora informa que os primeiros *blogs* surgiram no final do século passado. Em 2005, havia onze milhões. Segundo sua pesquisa, a blogosfera acolhia no ano de publicação de seu livro cerca de cem milhões de diários, as quantidades tendem a dobrar a cada seis meses, pois todos os dias, novos/as escritores/as tendem a publicar diferentes *blogs*. Tomando por base os dados fornecidos por Sibilía (2008), no primeiro semestre de 2013 são esperados aproximadamente um bilhão de *blogs*.

As quatro autoras apontam diferentes explicações para esse espaço midiático. O *blog*, em minha concepção, é um território em que os sujeitos se expressam utilizando textos próprios ou selecionando textos de outros/as autores/as e recebem colaborações por meio da ferramenta de comentários que pode ou não estar inserida no *blog*. Quanto aos assuntos discutidos, as autoras concordam que são diversos e que são expressões de ideias e posicionamentos dos/as autores/as sem censuras. “Na *web*, o internauta relata o que lhe interessa, a quem quiser ouvir, sem intermediários que cortem sua liberdade. Provavelmente por ser muito simples, rápido e barato criar um *blog*, estes se tornaram um fenômeno social em pouco tempo” (HALMANN, 2006, p. 29).

Komesu (2010) colabora com as considerações de Hallmann (2006) ao discutir que os/as blogueiros/as<sup>20</sup> contam do seu cotidiano e da história de pessoas consideradas comuns. Friederichs (2009, p. 23) indica que “falar é exprimir com palavras, dizer, contar, narrar, conversar, dialogar” e ressalta que a fala está relacionada com os saberes e as verdades ditos. Desse modo demonstram as relações de poder culturais e sociais das quais o sujeito participa. “Saberes e verdades que não são fixos nem estáveis e são mobilizados pelos discursos e

---

<sup>20</sup> Termo popular usado para denominar aqueles e aquelas que têm um *blog*.

representações que são, em determinados períodos, privilegiadas” (FRIEDERICHS, 2009, p. 23-24).

Os *blogs* são formas contemporâneas de escrita na internet que se popularizaram no final da década de 1990. Nessas páginas virtuais, pessoas comuns, ou não, escrevem sobre suas vidas privadas ou áreas de interesse, publicam notícias e/ou temas veiculados na imprensa emitindo ou não sua opinião, trocam receitas, comentam sobre cinema ou futebol [...] Expressam sua cultura, seus estilos de vida, seus saberes. Assim como à maior parte do espaço virtual, aos *blogs* não se aplica a mesma censura imposta a outros meios de comunicação como à televisão, ao rádio, às revistas e ao jornal, o que permite a autora do *blog* publicar seus textos sem intermédios, mas contando, certamente, com sua autocensura (FRIEDERICHS, 2009, p. 13-14).

Além dessa oportunidade de não haver uma censura exercida por um indivíduo, a autora evidencia que os *blogs* podem se relacionar, desenvolvendo uma “blogosfera<sup>21</sup> cada vez maior, fazendo deste um **fenômeno social**, onde fica em evidência a criatividade humana” (HALMANN, 2006, p. 30, grifos da autora). A autora registra que outra característica do território midiático que seria o dinamismo. Sua explicação é que em tese qualquer um/a que conheça os conceitos mínimos da internet e tenha vontade de escrever pode ter um *blog*. No exercício de alimentação de conteúdos desse território, o blogueiro percebe os consumos de informação e busca outras informações para incrementar sua postagem, o que dá curiosidade para conhecer outras áreas que se relacionam com os conteúdos de conhecimento e que podem ser interessantes para o *blog* tal como “o jornalismo, a educação, a produção e disseminação da ciência” (HALMANN, 2006, p. 30-31).

Komesu (2010) ressalta como uma das características principais dos territórios midiáticos da internet seria a interatividade e troca de informações de maneira instantânea, oportunizando aos sujeitos partilharem o espaço virtual ao mesmo tempo em espaços diferentes do globo. “O suporte material da internet coloca o escrevente em contato com o Outro. Sua utilização condiciona novas práticas para a escrita e a leitura das páginas hipertextuais” (KOMESU, 2010, p. 114).

Em sua dissertação, Araújo (2009) defende que os *blogs* podem ser usados de diversas formas nos processos de ensino. A pesquisadora explica que com a facilidade de fazer publicação e de opinar sobre determinado assunto, esses territórios midiáticos oportunizam aos/às professores/as e alunos/as a se apropriarem desse território para explorarem as

---

<sup>21</sup> O termo *blogosfera* é utilizado para apresentar um grupo de *blogs* que publicam sobre assuntos comuns e se citam e relacionam-se entre comentários e colaborações nos conteúdos dos/as participantes.

possibilidades do mesmo como um “ambiente de aprendizagem” (ARAÚJO, 2009, p. 15). Franco (2005) aponta o potencial interativo e explica que o *blog* tem contribuições pedagógicas. A autora ressalta características como a publicação instantânea de textos, a divulgação de *hiperlinks* e os apontamentos de outros materiais, como também comunicação entre autor/a e leitor/a por meio dos comentários como oportunidades de construção de conhecimento.

Baltazer e Aguaded (2005) consideram o *blog* um instrumento de comunicação que permite comentários e enriquecem o material por oportunizarem discussões sobre os temas disponibilizados. O território midiático recebe influências de diferentes discursos que são perpassados de saberes e poderes que compõem os ditos e os silenciamentos. É um espaço com possibilidades em ser individual ou coletivo, ter um só tema ou abordar vários, não é um espaço sem poder, sem domínio. O *blog* é um território e seu dono ou sua dona é quem subjetiva e se apodera dos discursos presentes ali.

Araújo (2009) defende que o uso do *blog* na educação pode contribuir para a construção do conhecimento e possibilitar os processos de autoria e autonomia entre professores/as e alunos/as. Para Friederichs (2009, p. 15), as publicações feitas em *blog* são resultantes das práticas discursivas decorrentes das culturas das quais os/as blogueiros/as têm contatos. Sua hipótese é que os *blogs* podem “produzir ‘verdades’ e saberes na contemporaneidade”. Os *blogs* também contribuem para informar sobre assuntos que não são temas nos meios de comunicação hegemônicos.

**O *blog* não é, de forma alguma, terra de qualquer um**, onde todos podem falar qualquer coisa e se dizerem como bem entenderem: são vários fatores de acesso, onde as pessoas são ligadas a determinadas realidades (posições sociais, ideologias, interesses, tempo) que lhe impedem de expressar o que e como às vezes gostariam, além de que é muito difícil criar e manter uma identidade alheia ao que se vive, pois **o *blog* sempre dá pistas, emaranhadas em uma complexa teia, que remetem ao autor do *blog* e suas vivências** (HALMANN, 2006, p. 85, grifos meus).

Halmann (2006) corrobora para nossa pesquisa por defender que a identidade é uma construção com “infindável quebra-cabeças”. Ao perceber essa identidade como uma construção interminável, suas colaborações se aproximam da visão que defendo, da identidade como posicionamentos do sujeito, como inferem os autores e as autoras dos Estudos Culturais e os Feministas. Para Araújo (2009), a educação deve oferecer uma colaboração para a vida, desse modo não se exige uma forma fixa, e sim uma oportunidade de perceber suas vivências e suas experiências no mundo.

Friederichs (2009) mostra que os discursos da escola, da família, da mídia, dos contos de fadas entre outros atuam como pedagogias que disciplinaram os corpos e ensinaram formas de “ser mulher”. Os *blogs*, desse modo, são sistemas de representação, que “articulam um conjunto de discursos, ou melhor, de fragmentos de discursos que tramam através da fala da blogueira [e do blogueiro]” (FRIEDERICHS, 2009, p. 54).

As mídias são artefatos culturais, Friederichs (2009) explica que atuam como pedagogias culturais ensinando modos de ser, pensar e agir no mundo. Assim como meu trabalho, o de Friederichs (2009) se inscreve na perspectiva feminista.

[...] ao adotar um referencial feminista, coloco em xeque o determinismo biológico que tem alicerçado as relações de poder entre os sexos, instituído binarismos, atribuído valores ao que pertence ao homem e à mulher, determinado e autorizado a sexualidade dos corpos. As mulheres e aqueles/as que se desviaram da “norma”, cunhada pelo homem branco, heterossexual, burguês, judaico-cristão e validada pela ciência, foram posicionados/as em polos de menor valor (FRIEDERICHS, 2009, p. 18).

Assumo aqui as perspectivas de Friederichs (2009) como uma inspiração para a análise dos discursos de professores/as sobre o gênero em suas publicações nos *blogs*. A autora salienta que os *blogs* são parte da cultura e a escrita nesses territórios é “um ato público”. Sua argumentação é que, ao escrever, os/as blogueiros/as reivindicam um espaço público para “expor seu pensamento, suas críticas, ideias e pretensões” (FRIEDERICHS, 2009, p. 43).

Ao falar de si, o autor denota seu *blog* como um território da subjetividade. Sibilia (2008, p. 16) explica que as subjetividades “são modos de ser e estar no mundo, longe de toda essência fixa e estável que remete ao ‘ser humano’ como uma entidade a-histórica de relevos metafísicos, seus contornos são elásticos e mudam ao sabor das diversas tradições culturais”. Desse modo, há influências dos contextos biológicos, sociais e culturais para pensar o mundo e a si. Nessa perspectiva, a cultura dá contornos para que o indivíduo se aproxime do grupo, compreenda as relações entre ele e seus/suas interlocutores/as estão imersos/as nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Aponto o uso do *blog* como uma forma de visualizar discursos que foram instituídos e, também, salientar proposições que são desvios de normas. Desse modo, apresento na próxima seção as perspectivas utilizadas para a análise dos textos publicados por professores/as que versam sobre diversos temas e apresentam normativas e desvios do que seria “ser homem” e “ser mulher”.

## 2.1. IDENTIDADES DE GÊNERO EM *BLOGS*: NORMAS E DESVIOS

Nesta análise, apresento os discursos de professores/as publicados em seus *blogs* e problematizo as construções presentes. Desacomodo as articulações iniciais dos termos utilizados e as compreensões teóricas e políticas, desagregando as características de movimentação e constituição das identidades de gênero. Veiga-Neto (2009) ressalta a necessidade de se ter um método para analisar um objeto. Se o caminho já foi feito é útil trilhá-lo para o desenvolvimento da pesquisa. Se não houve um “desbravador” cabe ao/a pesquisador/a pensar nas técnicas e nas bases teóricas de sua investigação. Bellini (1988, p. 65) explica que “[...] o processo de investigação é também um processo de aprimoramento dos atos cognitivos do pesquisador”.

Saliento as teorizações foucaultianas e as colaborações de Richard Miskolci (2003, 2007, 2009) para desacomodar os discursos que se instituem como “verdades” sobre as identidades de gênero e quais os desvios que compreendo nos discursos dos/as professores/as em *blogs*. É importante, segundo Veiga-Neto (2009), que se tenha rigor sem rigidez, assumindo alguns pressupostos estabelecidos em nossa cultura para que se possa pensar e comunicar.

O autor colabora para minha evidência acerca das propriedades da modernidade e do Iluminismo que propõem um “entendimento de que existe uma perspectiva privilegiada, áurea, perspectiva das perspectivas, a partir da qual se compreenda o que é mesmo o mundo e se explique como ele funciona”. Essa dissertação não tem essa pretensão. Não pretendo incorrer em um unitarismo teórico e filosófico buscando uma “verdade” que subordina e invisibiliza outras possibilidades de compreender o objeto da pesquisa (VEIGA-NETO, 2009, p. 88).

Concordo com Foucault sobre o método. Segundo Veiga-Neto (2009), Foucault registra que um caminho de pesquisa se constrói ao caminhar. Para os autores, não existem mais caminhos seguros, previsíveis, nem pontos de saída, percursos ou pontos de chegada. A pesquisa é um ato de descobertas do/a pesquisador/a sobre si e sobre suas compreensões.

Veiga-Neto (2009, p. 89-90) recorre à noção de *techné* como uma atividade, uma maneira de entender ou um modo de ver as coisas. O método é como “uma forma singular de escutar a história”. Desse modo, o autor salienta que não era o interesse de Foucault uma “teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o quanto, o porquê, o como, o em que cada um se afastou daquilo que deveria ser/ter como sujeito” (OKSALA, 2011, p. 92). A comentarista da

obra foucaultiana Johanna Oksala (2011) afirma que Foucault concebia seus livros como “caixa de ferramentas”. O objetivo era que os/as leitores/as – e pesquisadores/as – vasculhassem em busca do necessário para as pesquisas.

Ratifico a afirmação de Oksala (2011), uma vez que ao me aproximar das teorizações foucaultianas, tenho buscado “questionar a ordem social firmemente estabelecida, abrir mão de todas as verdades petrificadas, agarrando-nos ao mesmo tempo a um frágil compromisso com a liberdade” (OKSALA, 2011, p. 7). Esse compromisso é o que mostra o poder produtivo. Essa visão de poder é aquela que está na produção e na provocação das experiências e dos conhecimentos que contestam ideias políticas dogmatizadas sobre sexualidade, gênero, delinquência e doença mental.

Oksala (2011) contribui para visibilizar que a intenção de Foucault era que a filosofia fosse vista como “um exercício crítico que questionava de maneira incessante crenças dogmáticas e práticas intoleráveis na sociedade contemporânea. Ele [Foucault] nos convidou a continuar essa prática crítica: **é para mudar o mundo, nada menos, que devemos lê-lo**” (OKSALA, 2011, p. 12 – grifos meus).

Para Bellini (1988, p. 66) “técnica e procedimentos não são receitas ou instrumentos *a priori*, são instrumentais do pensamento, são produtos do pensamento e não instrumentos manuais, assim, logo ali do lado do pesquisador”. Os métodos fazem parte da disciplina de Metodologia, inscrita nos discursos da filosofia da ciência. A compreensão do eixo epistemológico produzido no contexto histórico, social e cultural possibilita ao/a pesquisador/a vislumbrar seu objeto de investigação e os possíveis diálogos. A autora destaca a Metodologia relacionada a uma Epistemologia. Conhecer os conceitos, repensar as práticas, desenvolver hipóteses e estabelecer conversação entre métodos e teorias com o nítido entendimento de que há conversação entre diferentes possibilidades de pesquisa, sem “cair na imprecisão do ecletismo” possibilita que a pesquisa não seja um “empirismo ingênuo” ou um “teoricismo guiado” por diferentes correntes teóricas.

O exercício de uma pesquisa não se contenta com a “cultura do serrote”, em que o/a pesquisador/a exige formulação de problemas, de hipóteses, de argumentações. O método e a técnica são partes do processo de construção da pesquisa. Ao trabalhar essa perspectiva, o/a pesquisador/a precisa questionar e incomodar-se com a estabilidade e a fixidez para não ficar próximo “dos fiéis religiosos que prometem a cura” (BELLINI, 1988, p. 77).

Pretendo, com essa análise, registrar os discursos instituídos como norma e naturalizados e que evidências encontro de desvios em proposições que creio colaborarem para a formação de professores/as em Educação para o Gênero.

Mostrar que algo é socialmente construído e não biológico é também uma maneira de questionar todas as explicações puramente médicas do comportamento humano. Um exemplo poderoso é a homossexualidade. Em **História da Sexualidade** Foucault mostrou como emergiram no século XIX as explicações científicas da homossexualidade como patologia. Essa abordagem médica predominou em nossa cultura por longo tempo: só em 1974, por exemplo, a homossexualidade foi excluída da categoria das doenças mentais da American Psychiatric Association. Foucault insistiu que “homossexual” não era um nome que designava um tipo natural de ser. Era uma construção histórica e cultural que emergiu no século XIX e foi produzida por discursos científicos e relações de poder específicas. As abordagens construcionistas sociais da sexualidade, das quais a **História da Sexualidade** de Foucault pode ser considerada uma das mais importantes, foram decisivas para promover uma mudança no pensamento sobre a homossexualidade (OKSALA, 2011, p. 19).

Para minha empreitada, me respaldo nas discussões sobre os métodos arqueológico e genealógico que foram didatizados pelos/as comentaristas e estudiosos/as foucaultianos. Oksala (2011, p. 37) define o “nível arqueológico” como aquele que contribui para a formação dos conceitos e as constituições das teorias.

O termo “arqueologia” já havia sido usado como uma metáfora metodológica por adeptos dos dois movimentos franceses de estudo da história que tiveram maior influência sobre Foucault: a epistemologia histórica francesa, cujos representantes mais conhecidos foram Gaston Bachelard e Georges Canguilhem, e a “nova história” da Escola dos Annales, uma escola de historiografia que se tornou dominante após a Segunda Guerra Mundial. Apesar de muitas diferenças, esses dois movimentos partilharam um foco em descontinuidades, a rejeição da historiografia narrativa e a consciência crítica de que a pesquisa histórica estava sempre construindo parcialmente o tema (OKSALA, 2011, p.38-39).

A arqueologia não seria uma história de descobertas individuais, seu objetivo é a escavação dos pensamentos discursados buscando de que modos as opiniões reverberam e rarefazem os discursos transmitidos em nossa cultura. Um exemplo desse método é a obra **As palavras e as coisas**, de Foucault (1999). Para Oksala (2011, p. 39-40), este autor visibiliza o “nível formativo do discurso científico”. Para essa tarefa, Foucault constituiu o termo episteme (*épistémè*) para designar “os embaraços e as condições necessárias à existência do pensamento de um período particular”.

Foucault (1999, 2009b) utiliza a “epistème” para visibilizar as raízes dos conhecimentos instituídos como “verdades” e os valores racionais ou as formas objetivas. Ressalto a leitura do livro **A ordem do discurso** como uma importante contribuição para as

discussões sobre o termo “epistême”. O objetivo dessa arqueologia é demonstrar as “condições de possibilidade”. A teorização arqueológica mostra os “sistemas dos elementos”, a ordem das relações que instituíram os discursos como verdades. Oksala (2011, p. 40) entende que é uma “tentativa de mostrar que a história do pensamento não podia ser compreendida apenas mediante o estudo do pensamento de indivíduos”. As teorizações de Foucault evidenciam contingências para que os discursos se tornem “verdades”.

Uma das marcas que Foucault (1999) aponta são os códigos fundamentais de uma cultura. Esses inventários de palavras que se inscrevem no campo da linguagem seriam presos a esquemas, trocas, valores e hierarquias. Para compreendê-los é necessário mostrar os aspectos culturais que culminam nos discursos que são analisados. O autor diz que “em toda cultura, entre o uso do que se pode chamar os códigos ordenadores e as reflexões sobre a ordem, há a experiência nua da ordem e de seus modos de ser” (FOUCAULT, 1999, p. XVIII).

O saber é a constituição dos discursos e dos usos da linguagem. Para Foucault (1999), o saber não está ligado à demonstração, ao conhecer como é desenvolvido algo ou como se constituiu, mas compreender essa constituição por meio da interpretação. O autor não aborda o discurso como a compreensão de uma articulação entre signos, mas sim como a culminância histórica da constituição de saberes/poderes que regem as sociedades.

Os signos não têm mais, por outras leis, senão aquelas que podem reger seu conteúdo: toda análise de signos é, ao mesmo tempo e de pleno direito, decifração do que eles querem dizer. Inversamente, a elucidação do significado nada mais será que a reflexão sobre os signos que o indicam. Como no século XVI, “semiologia” e “hermenêutica” se sobrepõem. Mas de uma forma diferente. Na idade clássica, elas não se reúnem mais no terceiro elemento da semelhança; ligam-se neste poder próprio da representação de representar-se a si mesma. Não haverá, pois, uma teoria dos signos diferentes de uma análise do sentido. Entretanto, o sistema concede certo privilégio à primeira sobre a segunda; como ela não dá ao que significado uma natureza diferente da que concede ao signo, o sentido não poderá ser mais que a totalidade dos signos desenvolvida em seu encadeamento; ele se dará no *quadro* completo dos signos. Mas, por outro lado, a rede completa dos signos se liga e se articula de acordo com os cortes próprios ao sentido. O quadro dos signos será a **imagem** das coisas (FOUCAULT, 1999, p. 91-92, grifo do autor).

Para além dessa compreensão dos significados e do que estaria escondido “por trás da imagem das coisas”, Foucault (1999) defende que analisar o discurso propõe outros caminhos de investigação. Compreender que o indivíduo não produz o discurso, mas o coloca em movimento. Esse é um dos objetivos da proposição da analítica que se vale do método

arqueológico. Desse modo, “todo o rastro da história que as palavras fazem luzir no instante em que são pronunciadas e, talvez, até num tempo mais imperceptível ainda, só me são dados ao longo da tênue cadeia de meu pensamento falante” (FOUCAULT, 1999, p. 433-434). A historicidade das palavras e suas constituições como “verdade” que se estabelece nas sociedades ocidentais foram impostas como normas sobre os ditos e os silêncios.

Foucault (1999) colabora para tal compreensão explicando o uso das palavras “ciências humanas”. Elas não são ciências. Ao acessar a arqueologia da definição que foi enraizada, concordo com o autor que essa institucionalização veio da transferência de modelos tomados de empréstimos a ciências. Foi a necessidade moderna de institucionalização dos saberes que buscou classificar “sob o nome de homem, um ser que, por um único e mesmo jogo de razões, deve ser domínio positivo do **saber** e não pode ser objeto de **ciência**” (FOUCAULT, 1999, p. 507, grifo do autor).

De acordo com o pensamento de Foucault (1999), a rigidez imposta às “humanidades” na institucionalização desses saberes como ciências, constituiu outras prerrogativas para análise das condições sociais, culturais, econômicas e políticas que os discursos das humanidades poderiam propor. Ao institucionalizar as “ciências humanas” seguindo o padrão das biológicas e das exatas, houve o encarceramento, as normas e as regras impostas. Medir, ordenar, classificar – características das ciências – invadiram os saberes das humanidades e descartaram seus aspectos interpretativos para classificar os conhecimentos em “qualitativos” e “quantitativos”.

O homem é autônomo e racional e, ao mesmo tempo, o produto de forças inconscientes e práticas culturais além de seu controle. É formado por uma rede complexa de práticas sociais e fatos históricos, e no entanto sua experiência é a possibilidade da elucidação deles mesmos (OKSALA, 2011, p. 43).

Retomo as contribuições dos comentários de Oksala (2011, p. 44) para ressaltar que “a linguagem é fundamentalmente constitutiva de nossas experiências do mundo”. A arqueologia oportuniza que a linguagem seja compreendida como uma relação produtiva que se instituiu nos saberes/poderes que perpassam as condições sociais, culturais, políticas e econômicas de relacionamento.

Em **Microfísica do Poder**, Foucault (2006, p. 148-149) explica que “o poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi por meio de um conjunto de disciplinas militares e escolares”. É pelo poder que os saberes são instituídos. A normatização das ciências e dos discursos dá-se dessa relação saber/poder, que se

constituem em interação. Os mecanismos do poder se utilizam de saberes que são constituídos pelas relações de poder. Todo construto social está entremeado das redes de poder e saber que o perpassam.

Oksala (2011, p. 63) afirma que os “domínios de saber e relações de poder estão intrinsecamente relacionados, e esse entrelaçamento fundamental é o que Foucault de híbrido **poder/saber**”. Esse híbrido é discutido por Foucault (2006, p. 133) quando o autor afirma que “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”.

A ciência como uma prática social, cultural, política e econômica, ressalta Oksala (2011), oportuniza pensar que toda verdade é uma institucionalização de um determinado período e espaço social e cultural que aponta para “discursos possíveis”. “As genealogias caracterizam-se por uma atitude de ceticismo com relação ao que é considerado mais venerável e nobre” (OKSALA, 2011, p. 69).

A colaboração do método genealógico é apontar as relações de poder que constituem os saberes presentes nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, a fim de visibilizar o “discurso de luta” e se opor ao segredo. A genealogia registra que o silêncio não colabora para a liberdade, mas consolida a hegemonia e os padrões de cerceamento fundados nos discursos científicos e suas verdades produzidas que atuam como normas nas relações entre as pessoas.

Oksala (2011, p. 75-76) indica que “as normas também promovem a objetivação ao reduzir a individualidade a uma medida comum: todos nós podemos ser reduzidos a um ponto numa curva”. Com base na oportunidade das ciências régias de reduzir, a pesquisadora aponta para a normatividade como um discurso coercitivo e normalizador que vai ao encontro das proposições de análise desta dissertação com o intuito de apontar oportunidades de usos das normas para propor outras formas de colaborar para a constituição de professores/as como intelectuais.

O poder, contudo, não forma um sistema determinístico de restrições despóticas. Por ser compreendido como uma rede instável de práticas, onde há poder, há sempre resistência. A resistência é parte dessas práticas e de suas dinâmicas, nunca estando portanto numa posição de exterioridade. Assim como não há um centro de poder, não há um centro de resistência em algum lugar fora dele. A resistência é de fato inerente às relações de poder, é “outro termo nas relações de poder”. Embora as relações de poder permeiem todo o corpo da sociedade, elas podem ser mais densas em algumas regiões e menos densas em outras (OKSALA, 2011, p. 85).

As palavras que encontramos no texto podem nos dar sentidos de leitura. Suas interpretações podem ser compreendidas nos seus enunciados discursivos. Foucault (2009a, p. 30) explica que a língua é constituída para enunciações possíveis, “um conjunto finito de regras que autoriza um número infinito de desempenhos”. Desse modo, a língua nos permite que façamos apontamentos para as características dos objetos, oportunizando a reverberação e a rarefação dos discursos, seguindo os interesses e as relações de poder dos discursos dispersados na sociedade.

Foucault (2009a) nos explica que os enunciados são diferentes em suas formas, entretanto, no caso específico da constituição e dos encaminhamentos propostos às identidades de gênero formam um conjunto de caracterizações dispersadas por discursos presos às relações de poder. São discursos que ora oprimem, ora resistem ou designam algo. Os discursos mostram e escondem os contornos políticos, culturais, sociais e econômicos presentes em nossa sociedade.

Essa “unidade” seria “[...] o conjunto de regras que tornaram possíveis, simultânea ou sucessivamente, descrições puramente perceptivas, mas, também, observações tornadas mediatas por instrumentos [...]”. Essa sistematização é útil para perceber os modos como às construções discursivas se apoiam umas nas outras e como elas se excluem, se transformam ou sofrem substituições (FOUCAULT, 2009a, p. 53-54).

Compreendo, com base em Foucault, que o enunciado é a partícula mínima de uma construção simbólica. Sua produção é perpassada por diversos elementos constitutivos e desconstrutivos: uma proposição de algo efetivamente dito. O enunciado é, assim, uma unidade do discurso. Não seria apenas a palavra nem o que as/os teóricas/os da modernidade compreenderiam como conceito, as relações de um termo com seus significados e suas possíveis interpretações baseando essa análise nos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por formulação (oral e escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2009a, p. 98).

O enunciado então seria, na perspectiva de Foucault (2009a), apresentado por meio de uma relação material, em um momento espaço-temporal. É a materialidade do discurso que o constitui, é a possibilidade ofertada pelos sistemas culturais, políticos, sociais, econômicos e teóricos que o enunciado se faz. Uma frase, com mesmo sentido e uso de signos pode ser dita por um e escrita por outro e não carregam o mesmo enunciado. A enunciação é um acontecimento que não se repete, Foucault (2009a) defende que o enunciado depende de um conjunto de condições e de limites.

Enunciado, então, pode ser caracterizado como “a modalidade de existência própria desse conjunto de signos [...] estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível” (FOUCAULT, 2009a, p. 121-122). Adoto o discurso como um conjunto de performances verbais, a formação discursiva seria então a dispersão e a repartição, não das frases ou das proposições, mas dos enunciados. Afirmo o discurso, com base nos postulados foucaultianos, como um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação.

Analiso seis *blogs* escritos por professores/as para verificar as constituições dos discursos sobre o “ser masculino” e o “ser feminino” presentes na análise. Não me proponho a categorizar dois termos no intuito de delimitar o que seria a proposição “feminina” e a “masculina” na constituição desses discursos. Essa atitude despolitizaria uma análise que pretende evidenciar os poderes e as tecnologias que são caras para compreendermos quais “jogos de verdade” instituíram as vivências e experiências das identidades de gênero.

“Feminino” e “Masculino” ou os termos “ser homem” e “ser mulher” serão usados pela falta de outros termos que expliquem as restrições modernas que constituíram os discursos acerca das identidades de gênero. Essa enunciação binária e solidificada da modernidade foram constituídas para categorização e supremacia das normas vigentes nos projetos das sociedades. Destaco o caráter político do trabalho, inserida nesse trabalho pelo meu olhar subjetivo – que não cumpre os critérios de uma ciência moderna, positivista, régia – está compactuada com as propostas de desestabilizar as verdades instituídas, de problematizar, de oportunizar outros olhares sobre a constituição das identidades de gênero.

Retomo a discussão apresentada por Foucault (2009a) para defender que o discurso “não é uma manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (FOUCAULT, 2009a, p. 61). Diz o autor que

O discurso estudado pode estar também em uma relação de analogia, de oposição, ou de complementaridade com alguns outros discursos (há, por exemplo, relação de analogia, na época clássica, entre a análise das riquezas e a história natural: a primeira é para a representação da necessidade e do desejo o que a segunda é para a representação das percepções e dos juízos; pode-se notar também que a história natural e a gramática geral se opõem entre si como uma teoria dos caracteres naturais e uma teoria dos signos de convenção; todas as duas por sua vez, se opõem a análise das riquezas, como o estudo dos signos qualitativos se opõe ao dos signos quantitativos de medidas; cada uma, enfim, desenvolve um dos três papéis complementares do signo qualitativo: designar, classificar, trocar) (FOUCAULT, 2009a, p. 74).

Desse modo, as contribuições teóricas e de método de Foucault (2009a) colaboram para as leituras analíticas dos textos publicados nos *blogs*. A análise desnuda as estratégias de produção de discursos que designam, que classificam ou que trocam colabora para pensar quais são os interesses, os saberes, a lógica temporal e espacial. Os caminhos para uma análise de discursos propõem delinear as formações e os limites que são instituídos nas identidades de gênero. Busco perceber quais os discursos que educam e que pedagogias estão ofertadas ao/à professores/as em formação que entram em contato com dos discursos proferidos por professores/as *blogueiros/as*.

Nas compreensões de enunciado e discurso, alguns termos são recorrentes nas postagens feitas pelos/as professores/as em suas publicações nos *blogs*. Encontrei os usos de palavras que guardam significados discursivos com base nas teorizações de gênero. São marcas representativas dos discursos que permeiam as significações sobre as identidades de gênero.

Optei por analisar cada *blog* separadamente. Scott (1995, p. 86) afirma que “para buscar o significado, precisamos lidar com o individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero [e os discursos que os constituem], como ocorre à mudança”. A pesquisadora aponta uma contribuição para analisar as discussões sobre gênero. Em seguida, faço uma descrição dos *blogs* e analiso as postagens do seguinte modo: registro quais são os discursos que propagam as normas vistas nos tópicos “Normas discursadas” e quais os desvios que vão possibilitar uma discussão sobre a resistência aos padrões binários dos gêneros nos discursos da modernidade, que serão discutidos em “Discursos incômodos: proposições”.

<b>BLOG</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>ATUAÇÃO DOCENTE</b>
<b>Silvano Sulzart</b>	Silvano Sulzart	Pedagogia	Ensino Médio e Superior
<b>Educação e Sexualidade</b>	Cláudia Bonfim	Biologia	Ensino Superior
<b>Mamute Amarelo</b>	Jameson	Ciências Sociais	Ensino Superior
<b>Maria Frô</b>	Maria da Conceição Carneiro Oliveira	História e graduanda em Pedagogia	Ensino Fundamental, Médio e Formação de professores/as
<b>Professor Evando</b>	Evando	Sem dados	Ensino Fundamental e Médio
<b>Experiências em Educação</b>	Nana Rey	Sem dados	Ensino Fundamental

### 2.1.1 Blog: Silvano Sulzart



O professor/blogueiro Silvano Sulzart tem o *blog* desde 2008, mas no ano de 2011 ele aumenta o número de suas publicações. São 307 publicações de dezembro de 2010 a dezembro de 2011 em diversas áreas que relacionam a educação e o letramento digital. O professor é do Estado da Bahia. Neste período, encontro 17 postagens que relacionam Homoafetividade e Educação, Sexualidade e Educação e Sexualidade e Relacionamentos, temas que perpassam os conceitos de gênero. Neste *blog*, encontram-se durante o ano de 2011 publicações de própria autoria, dicas de *sites*, páginas, eventos e outras possibilidades de formação, além de textos de autores/as *experts*<sup>22</sup> entre outros que favorecem a pensar a formação de professores/as.

#### 2.1.1.1 Normas discursadas

Na primeira postagem, encontra-se o texto de Luiz Araújo, publicado em seu *blog*<sup>23</sup>. No texto há afirmações como “no país dos analfabetos, as nossas mulheres, estão entre as

<sup>22</sup> Atribuo ao termo *expert* a ideia de um/a pesquisador/a e/ou profissional de determinada área que é entrevistado/a ou tem seu texto publicado para garantir aos/às leitores/as um discurso “legitimado”. A *expertise* seria o poder/saber engendrado nas áreas específicas da Ciência e do Mercado e que é movimentado por autores/as que têm titulação ou experiência na área que discursam. Há discussões sobre *expertise* no livro “A condição Pós-moderna” de Jean-François Lyotard (2004).

<sup>23</sup> <<http://rluizaraujo.blogspot.com/>>

terceiras do mundo a ingressarem no doutorado” (SULZART, 17 abr. 2011). Essa afirmação me possibilita discutir o pronome “nossas” como uma posse sobre as mulheres brasileiras. O pronome possessivo não está em outros trechos quando o autor cita a população rural e urbana e os/as alunos/as brancos/as e negros/as. Ressalto uma ligação entre o uso desse termo e as normas que demarcam a mulher como posse de algum homem. Outra característica é a proposta de contradição em que o Brasil, mesmo sendo um país de analfabetos/as, ocupa o terceiro lugar no *ranking* de mulheres ingressando no doutorado, demonstrando uma contradição nas argumentações e apontando o grau de estudo que as mulheres alcançaram nas carreiras acadêmicas.

Nessa mesma postagem, o autor informa um levantamento que mostra uma desigualdade na relação de gênero. Mesmo as mulheres alcançando níveis altos de especialização, elas recebem cerca de 11% a menos, nos salários. O autor mostra no mesmo estudo que a metade das mulheres egressas do doutorado está desempregada. Essas informações possibilitam a problemática das normas sociais. Mesmo com um alto nível de instrução, mulheres sofrem com a opressão patriarcal no mercado de trabalho e são menos contratadas e/ou mal remuneradas pelas mesmas funções que exercem. Embora as mulheres consigam cada vez mais espaço no mundo do trabalho, este texto evidencia que suas conquistas ainda estão em processo e, apesar das conquistas de altos níveis de instrução, poucas delas conseguem se inserir no mercado.

Os trabalhos das mulheres, desvalorizados em muitos momentos, ficam restritos às atividades de “companheira e assistente, trabalhando para auxiliá-lo [ao homem], segundo planos traçados por ele”. Até meados do século XX, elas exerciam os trabalhos que os homens consideravam como banais, sujos, “abaixo de sua dignidade” masculina. “Ele cortava o pano para receber um salário; ela costurava e era paga na base de peça produzida. Ele ditava e ela transcrevia” (PLANT, 1999, p. 39-40). O discurso de Sulzart é um reflexo do preconceito contra as mulheres em determinadas carreiras. E, mesmo intensificando a formação acadêmica e a preparação como trabalhadora e intelectual capaz de contribuir para a sociedade, as mulheres ainda são tuteladas por uma cultura machista e opressora.

Durante o século XX, os movimentos feministas e as mulheres lutaram e procuraram formas de defender seus direitos. Mesmo assim, ainda são “culpadas” no jogo de normas sociais por serem mulheres. Cito a pesquisa desenvolvida pelo INEP (2007)<sup>24</sup>, **A Mulher na educação superior brasileira** para registrar que muitas mulheres frequentam as faculdades.

---

<sup>24</sup>RISTOFF, Dilvo. et al (org.). **A mulher na educação superior brasileira**: 1991-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

O grau de instrução é alto, mas as mulheres conseguem sua inserção no mercado de trabalho ainda com dificuldade.

Pelas normas do patriarcado, as mulheres devem exercer as funções pertencentes ao mundo feminino, como o cuidado da casa, o cuidado com as crianças e com a saúde, oportunizando poucos postos de trabalho para as mulheres em áreas ditas masculinas como as ciências agrárias, as engenharias, a administração, entre outras funções. Na pesquisa, as mulheres estão em maioria nos cursos de Pedagogia, Letras e Enfermagem (acima de 80%). Já os homens concentram-se nas tecnologias e engenharias (acima de 79%).

O professor/blogueiro publicou reportagem do *site* O Globo<sup>25</sup> que trata sobre as relações sexistas no espaço escolar. Na publicação, o discurso sobre o mercado de trabalho ser “menos favorável” e os salários serem menores para as mulheres, a reportagem utiliza uma pesquisadora de gênero para garantir uma veracidade nessas afirmações. A pesquisadora Denise Carreira<sup>26</sup> aponta, na matéria, características como as vocações profissionais serem estimuladas com base no sexismo.

A educação sexista define que mulheres são boas para isso, e não são boas para aquilo – afirmou ao lembrar que o mau desempenho em ciências e matemática tem a ver com a falta de estímulo para que, no futuro, ocupem áreas de exatas. **“Ainda hoje temos profissões ditas masculinas e profissões ditas femininas”**, como as áreas sociais e de cuidados (professoras, assistentes sociais, saúde), com baixa remuneração. “É fundamental questionar a educação que estabelece papéis para homens e mulheres, recomendou [Denise Carreira – pesquisadora da ONG Ação Educativa] (SULZART, 7 mai. 2011, grifo meu).

Analiso nessa afirmação da pesquisadora o quanto a educação ainda mantém características sexistas e patriarcais. Às mulheres são reservadas as carreiras de cuidadoras. A docência, a saúde e a assistência social são, para a visão do patriarcado, os papéis que as mulheres podem encontrar no mundo de trabalho. Essa indicação é perpassada durante toda a educação. As meninas são estimuladas a atuarem nas áreas que possam exercer uma “maternidade” em suas atividades. O projeto de modernidade tem como característica essa representação da “mulher” como cuidadora e protetora, não cabe a ela funções ditas “masculinas” como as áreas agrárias, as engenharias e as administrações.

---

<sup>25</sup> <http://oglobo.globo.com/>

<sup>26</sup> Graduada em Jornalismo, Mestre em Educação e doutoranda em Educação pela USP. Coordenadora da área de educação da Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação. Desenvolve o programa Diversidade, Raça e Participação. <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4451199T4>>

O professor/blogueiro ressalta em seu *blog* também as questões relativas às identidades sexuais. Na publicação feita no dia 5 de maio, ele explica sua perspectiva sobre o “ser gay”. Sua visão é que esse indivíduo marcado por um estigma social<sup>27</sup> paga impostos, declara imposto de renda, paga e compra como qualquer outra pessoa. Ao ressaltar essas características, o professor/blogueiro se apoia nos discursos da norma, ou seja, um cumpridor de suas funções e ocupações na sociedade que acima de tudo dá lucro.

A proposição do professor/blogueiro é que a educação deve preconizar o respeito para esses/as cidadãos/ãs e que os/as homossexuais “são iguais no corpo, na alma e no espírito a qualquer outro cidadão brasileiro” (SULZART, 05 mai. 2011). Essa “igualdade” destacada pelo professor/blogueiro apoia-se no discurso normativo que se utiliza do padrão “ser cidadão/ã” para tratar da diferença. As normas não mostram as questões relacionadas às identidades de gênero e sexuais, desse modo, não problematizam porque as vítimas foram alvos de preconceitos, que critérios são usados para elencar alguém como parte ou não da sociedade à qual pertence.

Outras marcas desses discursos normativos são as publicações feitas nos dias 9, 11, 14 e 25 de maio. Esses textos são abordagens sobre o *kit* anti-homofobia, proposto pelo Ministério da Educação no projeto Escola sem Homofobia. Esse projeto foi discutido durante os primeiros meses de 2011 na mídia nacional até seu veto pela Presidente da República, Dilma Rousseff. Nas publicações, o professor/blogueiro apresenta discursos como “somos todos iguais”, “a falta de materiais para os professores trabalharem essas temáticas”, “o *bullying* homofóbico”, “o suicídio entre jovens e adolescentes homossexuais”, além de tratar também da “homofobia na escola”.

Esses discursos oportunizam a leitura sobre o tema, mas não os problematiza. Não são feitos questionamentos sobre como a instituição escolar se posiciona na educação das identidades de gênero e sexuais. A educação, disse Foucault (2009b), é uma proposta que mantém ou modifica os sistemas sociais. Delinear a existência de contrapontos, de tensões no espaço escolar e fora dele sobre a homossexualidade e as vivências fora dos binarismos propostos pela modernidade oportuniza discussões acerca das educações para os gêneros e as sexualidades, entretanto, é imprescindível questionar os discursos que instituíram a heterossexualidade como norma.

---

<sup>27</sup> Goffman (1988) caracteriza que a homossexualidade é um estigma social. Sua explicação para essa nomeação é que os sujeitos que vivem essa identidade sofrem restrições dos sujeitos considerados “normais”, ou seja, que estão em uma condição heterossexual.

A educação que ensina os estereótipos de “homens” e “mulheres” precisa ser problematizada. Ler o discurso do professor/blogueiro que “ser gay é algo absolutamente normal” possibilita perceber que não há críticas ou análises para a construção do modelo de normalidade. A norma não aceita os/as homossexuais. Essa marca rejeita as pessoas que não estão inscritas no projeto moderno. A normalidade está na heterossexualidade e no masculino porque “ser mulher” e “ser homossexual” significam desvios nos padrões instituídos pela hegemonia do patriarcado.

É preciso enxergar as marcas que excluem os/as que se identificam fora das normas instituídas e questionar por que as sociedades têm fechado padrões binários e em grupos “normais” e “anormais”. “Para a norma funcionar, são necessários modos de comparação, parâmetros, medidas instituídas por determinado grupo de sujeitos e que se tornam a referência desses mesmos sujeitos a si, que determinam o que será considerado ‘normal, natural’” (FRIEDERICHS, 2009, p. 64).

Nas postagens do dia 19 de julho de 2011 é narrado um episódio ocorrido na cidade de São João da Boa Vista, no estado de São Paulo. Houve um ataque contra um pai e um filho porque se abraçaram em uma feira agropecuária. O texto postado no *blog* é um exemplo de como a normatividade é uma perigosa fixidez do projeto de modernidade. Nessa feira da cidade, pai e filho se abraçaram e foram ameaçados por um grupo de rapazes pensando que eram um casal. Entre os discursos, resalto a resposta do pai na mídia, que considero um trecho emblemático para problematizar as normas.

O pai foi agredido e perdeu a orelha. Em entrevista ao *site* de notícias G1<sup>28</sup>, esse pai disse que na hora das agressões perguntaram se eles eram um casal, sua resposta foi “[...] eu falei ‘lógico que não, ele é meu filho’”. A educação, ainda hoje, pautada em uma lógica moderna demonstra que qualquer coisa que foge da norma é ilógico. Assim, ao discursar sobre sua relação com o menino que estava abraçado, ele mostra que seria ilógico que dois homens se abraçassem, então, reitera que existe apenas uma relação de afeto entre dois homens, a relação de paternidade. Ancorado nesse enunciado, a lógica estaria correta caso a agressão ocorresse contra um casal homossexual.

Esse discurso questiona a normatização que o masculino sofre nessa sociedade patriarcal. Os homens não podem manifestar carinho, apreço e afeição. Se o fazem são “desapropriados” de sua masculinidade. São o “Outro”, o desviante, aquele que merece ser

---

<sup>28</sup> AGÊNCIA ESTADO. **Pai abraça filho e é agredido por homofóbicos em SP**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/pai-abraca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html>>. Acesso em: 04/12/2011.

violentado, castigado porque não seguiu a norma. O agredido ressalta esse discurso ao basear-se na afirmação da lógica.

Outra percepção que encontro no texto é a afirmação do *site* G1 de que os agressores “poderão responder por discriminação”. Nesse momento é importante destacar que as performances de gênero, os modos de “ser homem” e “ser mulher” na sociedade são cobranças dos grupos sociais sobre os indivíduos. A discriminação que pai e filho sofreram foi por um ato de carinho entre dois homens, uma característica homoafetiva. Se a mãe e filha andam de mãos dadas também demonstram um afeto homoafetivo. A sociedade presa ao rígido projeto moderno que naturaliza o carinho na relação heterossexual e impõe poucas demonstrações de afeto.

Analisar essas normas é imprescindível na formação de educadores e educadoras para emancipar seus alunos e suas alunas nas discussões sobre as constituições das identidades de gênero e sexuais. Os essencialismos clássicos da modernidade precisam ser questionados, desnaturalizados, discutidos e problematizados para pensarmos na formação de meninos e meninas. Agressões como essa registrada pelo professor/blogueiro ocorrem exatamente pela proposição de que homens não podem ter afeto entre si, pois essa ação é desviante, doentia, demoníaca. Essas marcas são próprias dos discursos jurídicos, médicos e religiosos que perpassam a constituição do projeto moderno das sociedades ocidentais e influenciam a educação de meninos e meninas (FOUCAULT, 2009b).

#### 2.2.1.2. Discursos incômodos: proposições

Além dos discursos que se inscrevem em uma proposta normativa, abordo também os desvios que oportunizam a desconstrução de proposições sobre as identidades de gênero e sexuais que são apresentadas pelo professor/blogueiro. Na postagem do dia 2 de maio de 2011, Sulzart narra sobre o dia das mães e explica que o teor sentimental e o carinho, que são os pressupostos pelos quais a data foi instituída, perderam-se. Sua proposição para a data é que os alunos e as alunas discutam sobre os contextos familiares, que coloquem em exercício suas compreensões de afetividade e entendam que não é necessária uma data para homenagem das mães e, sim, a discussão de diferentes modos de ser mãe. O professor/blogueiro afirma que “mãe depende do contexto e da concepção de cada um” (SULZART, 2 mai. 2011).

Questiono o papel materno com o intuito de não fixar as identidades das mulheres. Desse modo, o professor/blogueiro repensa o significado de maternidade e paternidade na

sociedade. Não fixar um modo de ser e pensar favorece a análise e o desconforto. Ao discursar sobre as possibilidades de ser mãe, também encontra espaço para não desejar a maternidade. Durante muito tempo, o pensamento moderno fixou a necessidade de uma “realização” ligada ao papel de mãe para as mulheres. Destaco que ser mãe é uma possibilidade, mas sem fixar papéis e atributos para indicar o que é feminilidade e masculinidade sem defender a necessidade de ser mãe ou ser pai para a configuração de uma identidade de gênero.

Na proposição do dia 7 de maio de 2011, quando o professor/blogueiro publica uma notícia do *site* “O Globo”, há duas enunciações interessantes para o processo de desconstrução das normas. A visibilidade dos meninos como vítimas de maus-tratos nas questões relativas à escola, em que 34,5% dos meninos sentem-se agredidos em suas relações escolares. E a visibilidade que a pesquisadora chamada para “validar como verdade” o discurso da reportagem, Denise Carreira – da ONG Ação Educativa – que “salienta que os meninos, especialmente os negros, abandonam a escola mais que as meninas” (SULZART, 7 de mai. de 2011).

As discussões das múltiplas identidades de gênero e sexuais também são perpassadas pelas discussões de raça/etnia e de classe. A escola é um espaço em que há obrigação de adequar-se às normas, “adestrar os corpos”, ressaltou Foucault (1987, p. 145). É o primeiro espaço social fora da família, em que se aprendem maneiras de “ser”, “pensar” e “agir” em suas identidades de gênero e sexuais. Essas normatizações podem ser violentas para aqueles/as que devem formatar suas identidades de gênero às suas características fenotípicas e anatômicas.

Meninos delicados e meninas fortes ainda sofrem preconceitos. Seus desvios do padrão imposto são julgados no espaço escolar. Colegas, professores/as, funcionários/as discursam sobre esses modos de agir no espaço escolar. Para explicitar essa violenta técnica de “adestramento”, ressalto a postagem do dia 13 de maio de 2011, do *blog* do professor em que ele publica uma matéria do *site* Último Segundo<sup>29</sup>. Nessa reportagem sobre um dos cerceamentos comuns de que meninos não devem demonstrar afeto e nem sequer “tocar” em outros meninos, caracterizando qualquer afetividade ou brincadeira em uma possível “homossexualidade”, medicalizando o discurso de “ser homossexual”, que é um discurso ainda comum em nossa sociedade.

---

<sup>29</sup> <http://www.ultimosegundo.ig.com.br>

A vice-diretora de um colégio em Salvador abordou um garoto que brincava com seu colega e lhe disse, segundo entrevista concedida à TV Bahia que “Meu filho, como é que você faz um negócio desses? Você gosta de homem ou de mulher? Você é uma criança. Eu perguntei a ele dessa forma, e redigi (a carta) para que a mãe conversasse com seu filho” (SULZART, 13 mai. 2011). Essa atitude expressa o que se espera dos meninos, a não demonstração de qualquer afeto com colegas do mesmo gênero.

O menino declarou ao mesmo veículo de comunicação que passava a mão na cabeça de um colega quando a vice-diretora lhe indagou se ele gostava de homem e suspendeu o menino, entretanto, o outro aluno foi considerado por ela como “assediado” e não sofreu nenhuma sanção. A vice-diretora foi exonerada do cargo, entretanto, pode continuar atuando na área da Educação, segundo a reportagem, o então chefe de gabinete de Secretaria de Educação de Salvador, Paulo Pontes, afirmou que a orientação dada aos/às profissionais é que haja inclusão e respeito às diferenças e que as ações são sempre de uma cidadania inclusiva.

Incluir é uma ação que precisa ser pensada. Ao nos referirmos à ideia de inclusão, podemos pensá-la como o esvaziamento político das identidades que são ditas incluídas. O respeito às diferenças é alcançado quando se percebe a existência de uma norma historicamente imposta e organizada pelos discursos da ciência, da medicina e da religião. Se não há um questionamento do que é normalidade, inserir os sujeitos e suas múltiplas identidades nas normas não favorece as múltiplas identidades, mas as silenciam.

A política de inclusão mostra a “boa vontade” dos/as que governam em colocar a “diferença” em padrão, dentro da normalidade, desse modo, retiram o direito de reivindicação, de luta e de alteração nas normas vigentes. Não é a inclusão que oportuniza uma releitura nos currículos, nas formações de professores/as e nas escolas. A oportunidade de alterar a perspectiva do/a diferente, do/a estigmatizado/a, do/a anormal só é conquistada quando as regras que caracterizam a norma e os desviantes são questionadas.

Santomé (2008, p. 161-162) contribui na análise dessa inclusão ao discutir sobre as vozes e culturas que são negadas e silenciadas no currículo. Há uma estereotipagem da diferença que dificulta o trabalho docente para a desconstrução dos preconceitos de raça, crença religiosa, gênero, sexualidade, condição econômica, padrões estéticos que são diferentes do hegemônico ou pertençam a outros grupos culturais. Entre as culturas negadas no currículo, o autor menciona “o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual”.

Exemplificando a questão de respeito, temos uma frase que é usada pelo professor/blogueiro para tratar do preconceito contra homossexuais. Os dizeres “homofobia se aprende. Sexualidade não. Ser gay é tolerar a indiferença dos indiferentes” (SULZART, 26

mai. 2011) demonstram o quanto nossa educação é sexista e homofóbica e como esses limites impostos não são “naturais” como sugerem alguns/mas religiosos e biologicistas. A compreensão de pecado ou de “anormalidade” são constituições históricas de discursos religiosos, médicos, jurídicos, políticos que reverberaram dos projetos sociais para a constituição do/a cidadão/ã moderno/a e foram-se estigmatizando, normatizando e normalizando.

A sexualidade também se aprende. São relações sociais, culturais, políticas e econômicas que vão ensinar aos/às meninos/as como ocorrem as práticas sexuais, as relações e as possibilidades de pensar o prazer, o corpo, a afetividade, o erotismo e outros discursos, práticas e modos de exercer sua sexualidade. Foucault (1988) explica a constituição da sexualidade no período moderno como uma *scientia sexualis*: um compêndio de saberes que formulam o poder sobre os corpos, a sexualidade e o prazer, definindo a normalidade e a anormalidade por meio dos discursos biológicos, médicos, sociais e políticos. No Oriente, a relação com a sexualidade é pensada como uma *ars erótica*, que segundo o autor, descreve técnicas e modos de garantir o prazer para os indivíduos.

O professor/blogueiro chama de “barbaridade epistemológica” o discurso que identifica as temáticas ligadas às sexualidades como ditos e não-ditos que ferem a moral ou induzem crianças à homossexualidade. É com o objetivo de que meninos e meninas não sofram com as experiências que têm do mundo que as lutas pelo respeito e a compreensão das identidades sexuais propõem as discussões sobre sexualidades para alunos e alunas. Essa luta também discute o sofrimento de crianças que não se adequam às normas de “ser menino” e “ser menina” que as discussões de identidades de gênero buscam mostrar as múltiplas possibilidades de ser, pensar e agir em suas identidades.

Miskolci (2007) explica como as experiências são construídas por meio das relações sociais e permeadas pela cultura. A nitidez dessa formação das identidades favorece a análise das normatividades e das opressões impostas aos grupos minorizados e colabora para a leitura dos discursos de professores/as. Compreender a identidade como fluida e constituída ao longo das experiências sociais e culturais possibilita uma ação analítica para a concepção de gênero e sexualidade.

Sulzart (2011) salienta a importância de um olhar para a educação que considere os Estudos de Gênero e Sexualidade. São esses olhares que oportunizam as crianças a desconstruírem o preconceito da sociedade. O professor/blogueiro afirma que ser homem ou ser mulher é ensinado para os/as meninos/as. Aprende-se na família, na escola, na igreja e em outros grupos sociais. Ao questionar a educação que mantém a identidade de gênero e a

sexualidade atreladas às genitálias, a educação colabora para a crítica e a emancipação da identidade fixa dos gêneros.

Nesse momento, relembro à paráfrase feita por Richard Miskolci, da célebre frase dita por Marx e Engels, para reiterar os Estudos de Gênero e Sexualidade. “As identidades sexuais [e as de gênero], que já pareceram tão sólidas, hoje se desmancham no ar” (MISKOLCI, 2010, p. 97). Com essa colaboração apresento a publicação do dia 23 de outubro de 2011, em que o professor/blogueiro destaca a célebre novela “Tieta”, por uma de suas cenas emblemáticas para a discussão de gênero e sexualidade.

Nessa cena Tieta (Betty Faria) está discutindo com seu sobrinho e amante sobre o preconceito contra a travesti Ninete que havia chegado à cidade. Ele afirma que ela não é normal, que vai contra as leis de Deus. A tia critica a fala dele questionando se Deus por acaso se preocuparia com a aparência das pessoas. Ela parafraseia Caetano Veloso, dizendo que “de perto, ninguém é normal”. O sobrinho sai com a amante pedindo que ele “abrisse a cabeça”. Depois que ele se vai, ela confia à afilhada que também recebeu uma educação preconceituosa.

A personagem confirma que a educação é assim, definida, binarista e presa aos estereótipos de gênero e sexualidade. Essa cena é emblemática quando assume que ela mesma é preconceituosa, mostrando o quanto a formação nos cerceia, nos marca e restringe os olhares. Ao dizer que “é só aceitando as pessoas como elas são, é que a gente melhora, a gente cresce. Eu digo isso, mas eu ainda não consegui não” (SULZART, 23 out. 2011).

A fala da personagem possibilita pensar na dificuldade de se trabalhar com as questões de gênero e sexualidade, porque esses discursos foram construídos historicamente dentro de campos de poder e disciplinamento como a Medicina, a Religião, o Direito e a Moral e formaram verdades instituídas. Esses discursos silenciaram muitas vozes no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX. Pensar as múltiplas identidades de gênero, na perspectiva feminista, desconstrói essas normativas patriarcais científicas que não repensam os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos e não colaboram para a quebra de estigmas.

Friederichs (2009) entende que os atributos de “gênero” são móveis e possibilitam experiências. Esses discursos veiculados pela mídia e as proposições de novos discursos médicos colocam em xeque proposições que em outros períodos históricos eram consideradas anormais. Ao discutir as epistemes que oprimem a personagem Ninete e as falas da protagonista, o professor/blogueiro oportuniza que o/a espectador/a perceba as regras

modernas. Outros discursos criam “outros saberes, outro jeito de pensar as relações de poder, a ética e a estética na contemporaneidade” (FRIEDERICHS, 2009, p. 20).

### 2.1.2 Blog: Educação e Sexualidade



A professora Cláudia Bonfim é pesquisadora de Educação Afetivo-Sexual e reside no Estado do Paraná. Ela tem 72 postagens no recorte temporal que foi proposto na pesquisa, de 3 de dezembro de 2010 a 3 de dezembro de 2011. Destas postagens, destaco 9 publicações sobre gênero e sexualidade como identidades e diferenças culturais. A professora/blogueira tem em seu território diversas postagens com vídeos, textos e comentários disponibilizados aos indivíduos que acessam os conceitos de gênero e sexualidade e estreitam as relações dos/as educadores/as com a formação de professores/as atentos/as às caracterizações das identidades de gênero e de sexualidade.

Nessas 9 postagens, analiso as caracterizações sobre as compreensões das identidades culturais de gênero que a professora/blogueira salienta em suas postagens. As relações discursivas no *blog* estão nos trechos de obras literárias, letras de música além de indicações de vídeos e imagens endereçadas aos/as leitores/as para compreender as caracterizações apresentadas por Cláudia. Suas proposições versam sobre as representações das identidades culturais de gênero e de sexualidade que permeiam as relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

A professora/blogueira caracteriza as relações do feminino em sua condição na pós-modernidade. São as representações midiáticas das identidades culturais do gênero, as representações históricas das lutas e movimentações que caracterizam a composição das múltiplas identidades e dos variados posicionamentos contemplados nas propostas iluministas de feminino e masculino que foram se fragmentando, polarizando e chocando. Essas relações entre os gêneros oportunizaram incursões de diferentes ações e atuações que são reverberadas e rarefeitas nos discursos culturais das sociedades e os incômodos sugeridos, impostos e/ou ocasionados pelas condições da pós-modernidade.

Outros pontos que a professora/blogueira destaca com recortes e propõe nitidez são as banalizações dos corpos femininos, os modelos sexualizados, as atribuições valorativas da beleza, as incursões de um corpo belo natural. São feitos questionamentos sobre as propostas de educação para meninos e meninas. Há destaques sobre a campanha da marca Bombril intitulada de “Mulheres Evoluídas” e sua proposta de uma masculinização da mulher, que resvala em uma atribuição irônica às feministas de 1960. A fragmentação, a igualdade e as proposições sobre as compreensões do ser mulher também são mostradas nas postagens elencadas para a pesquisa.

#### 2.1.2.1 Normas discursadas

A professora/blogueira apresenta discursos de normas em suas abordagens sobre a constituição dos gêneros. Ao tratar da constituição da mulher, Cláudia denota afirmações desviantes e outras normativas para ressaltar a relação das identidades de gênero na sociedade. Na publicação do dia 11 de janeiro de 2011, ela retrata que “gostaria de ter nascido índia”. Sua proposição ao afirmar este discurso está diretamente ligada à compreensão de corpo que a professora acredita que os/as indígenas tenham.

Sua expressão é normativa nesse trecho de sua argumentação porque ela não considera seu não pertencimento ao grupo indígena. Os estereótipos estão inculcados e incorporados. Nossa sociedade impõe o discurso de que os povos indígenas são próximos ao natural, mas esse é um discurso histórico que perpassa as relações de dominação dos/as colonizadores/as nas grandes navegações dos séculos XVI e XVII. Sua argumentação se baseia nessa “pureza” indígena para reavaliar a compreensão de corpo das sociedades que têm uma ascendência eurocêntrica.

As culturas dos países que foram colonizados por potências europeias constituíram-se como moldes de uma sociedade de civilização, conhecimento científico e regras. Sistemas que foram inventados como os indígenas inventaram os nomes, os ritos e as relações com os seus deuses. Ressalto aqui a necessidade de não haver comparativos entre grupos culturais. Não há experiências comparativas ao analisar suas constituições históricas, culturais, sociais e políticas. Existem normas que empoderam os/as envolvidos/as em suas relações. Cláudia aponta essa norma em sua publicação no Dia Internacional da Mulher de 2011.

[...] nós mulheres só atingiremos essa liberdade e igualdade quando conseguirmos que a sociedade reconheça nossos potenciais intelectuais, culturais e profissionais, que estão muito além do reducionismo corporal feminino. Nossa luta não é apenas por liberdade, mas por conscientização, por pessoas capazes de refletir criticamente e então viver sua sexualidade de maneira plena, mas responsável, superando a tradição patriarcal repressiva e a mercantilização permissiva e falsamente hedonista (BONFIM, 8 mar. 2011).

A professora/blogueira destaca a luta pela liberdade e pela formação de uma capacidade crítica que precisa desvelar as normas que foram instituídas pelas relações de poder e saber que foram constituídas pelas relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Na mesma publicação, a autora desvia da norma porque trata da necessidade de deixarmos as classificações que segregam “homens” e “mulheres”. Ela reverbera um enunciado normativo ao incitar o pensamento pautado em igualdade, respeito e ética. “Lembrem-se antes de sermos homens ou mulheres, somos seres humanos!” (BONFIM, 27 set. 2011).

Não são apenas os aspectos “humanos” que nos colocam como merecedores/as de respeito. Penso que além dessa unidade de nos colocar como seres humanos, o direito de expressar-se, de compreender suas relações com a sociedade e com as normas instituídas, as diferentes e múltiplas identidades precisam ser compreendidas. Os discursos dos jogos de verdades que instituíram o “ser masculino” e o “ser feminino” são construtos sociais e culturais que se pautaram em relações biológicas, religiosas e filosóficas e advêm das relações estabelecidas nos espaços sociais. Para Swain (2006, p. 7), todos são diferentes e “isto é inegável”, entretanto, essa diferença é construída por meio das “pedagogias sociais múltiplas” que caracterizam os seres humanos, mas diferenciam com base nos preceitos iluministas de normalidade.

A professora/blogueira defende que as “mulheres assim como os homens, tenham direito ao amor e ao prazer, sejam respeitados em sua dignidade de mulher e de homem” (BONFIM, 23 mar. 2011). Essa enunciação manifesta uma busca por respeito às múltiplas

possibilidades das identidades de gênero. Este trabalho expressa as teorizações feministas, entretanto, também são possibilidades de ser, pensar e agir no mundo de “ser masculino” e “ser feminino”. Assim como anuncia a professora/blogueira, também me aproximo das análises feministas e foucaultianas que discutem as normas e os desvios em identidades de gênero e discussão sobre “ser mulher”. Cláudia afirma “[...] as mulheres sofrem preconceitos de todas as ordens” (BONFIM, 27 set. 2011).

Entre as argumentações da professora/blogueira encontro que “[...] historicamente as mulheres foram muito inferiorizadas e educadas apenas para cuidar dos filhos e do lar, como se fosse uma tarefa exclusivamente feminina” (BONFIM, 27 set. 2011). Essa informação explica porque os estudos feministas se pautam nas identidades de gênero para a compreensão dos modos de ser, pensar e agir “femininos”.

Muitas mulheres sofrem com os discursos de norma impostos pela sociedade. Divulgar a luta das mulheres para que o gênero seja reconhecido como uma identidade é valorizar as lutas femininas em diversos momentos históricos. Esse movimento valoriza o desenvolvimento da crítica e da liberdade de ser, pensar e agir no mundo.

A professora/blogueira se propõe a discursos que são em alguns enunciados normativos. Em sua postagem do dia 2 de dezembro de 2011, ela aborda a carência afetiva desse momento histórico e as violências contra os desviantes do padrão normativo de homem, branco, heterossexual, classe média e cristão. A blogueira defende a “humanidade” comum aos “homens” e as “mulheres” que vivem e convivem nas sociedades. Entretanto, essa característica não questiona o que valorizo neste trabalho como desviantes. Questionar o que fornece poder para que algumas identidades, opressoras ou oprimidas, oportunizam o julgamento do que é norma e do que é desvio nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Concordo com a professora/blogueira sobre a necessidade de valorizar diferentes modos de amar e de ser amado. Entretanto, para além desse amar, é necessário desenvolver a crítica das compreensões normativas. Não pretendo propor um modo certo de pensar e, sim, problematizar as compreensões que professores/as têm das múltiplas identidades de gênero e sexuais e a oportunidade de desenvolver uma criticidade política. Swain (2006, p. 12) trata dos modos de amar ao problematizar quais as práticas que estão vinculadas a um “dispositivo amoroso”. A identidade mulher é constituída com “a educação formal, a pedagogia sexual, a disciplina dos corpos – magros e belos – a domesticação dos sentidos e dos desejos para seguir a imagem ideal” oferecida às mulheres que sofrem com as brechas, os espaços do

assujeitamento em que escapam o “desejo de liberdade” que está para além da satisfação sexual.

Com base nos discursos da professora/blogueira, analiso as proposições disponibilizadas aos/às professores/as para pensarem as regulações e normatizações que regulamentam os modos de “ser homem” e “ser mulher”. Discuto as práticas que ensinam “meninos” e “meninas”, “espaços que podem ou não ser ocupados, às brincadeiras que se estimula e cerceia de brincar, às palavras que devem ser proferidas, ao jeito de falar de meninos ou meninas” (FRIEDERICHS, 2009, p. 97).

### 2.1.2.2 Discursos incômodos: proposições

Entre os discursos dispostos pela professora/blogueira Cláudia Bonfim, encontrei a postagem do dia 27 de dezembro de 2010. A ênfase que ela nos apresenta a sociedade “capitalista, mercantil e pós-moderna” (BONFIM, 27 dez. 2010) que influenciou nas relações das identidades de gênero.

Cláudia explica a constituição machista e patriarcal da sociedade e afirma que a mulher é vista como “objeto de consumo e usada para estimular o comércio e ser ela mesma comercializada, como se fosse uma coisa, um mero produto e não sujeito histórico, sua imagem está exposta desde a venda de uma cerveja até a comercialização de produtos eróticos”. (BONFIM, 27 dez. 2010). A professora ressalta as violências simbólicas, físicas, morais, psicológicas que a sociedade impõe às “mulheres” consumidoras que encontram proposições de “ser mulher” nas atrizes e modelos que figuram as publicidades. Como explica Del Priori (2000, p. 13), a “tirania da perfeição física empurrou a mulher não para a busca de uma identidade, mas de uma identificação”.

Saffioti (2004) apresenta o conceito de violência como o constituído socialmente como “verdadeiro e o único”. Violência é o ataque à integridade física, psíquica, sexual e/ou moral. Ao questionar a cultura patriarcal, falocrática e machista, a professora/blogueira se aproxima das teorizações feministas para problematizar a compreensão das identidades femininas e, em contraponto, como as masculinas são dominantes nas relações sociais. Essa exploração foi constituída historicamente em diferentes processos de produção e opressão de sujeitos que precisam se adequar aos binarismos da modernidade e ao seu projeto de identidade fixa, estável e estagnada.

Com isso, o machismo projeta à mulher o papel de caça. O homem é educado para caçar e, “na condição de macho”, deve ser ele o que toma a iniciativa e julga como um defeito quando a mulher age ativamente, seja ela ao convidar o homem para sair, pedi-lo em namoro, ser provocativa na cama e/ou outras formas que identifica a mulher em um papel diretivo. A autora desconstrói a ação da masculinidade ao recorrer às discussões sobre o estupro e/ou a violência sexual. Defende que “qualquer pessoa, seja homem ou mulher, pode controlar seu desejo, postergar sua concretização, esperar o momento e o local apropriado para a busca do prazer sexual”. Desse modo, ela assinala que o estupro é uma cultura do machismo e não uma condição biológica. Desconstruir o discurso de instinto irrefreável do homem e desacomodar a culpa imposta às mulheres pelo estupro sofrido, como se ela tivesse provocado esse desejo é uma das possibilidades que o feminismo proporciona para a desconstrução do discurso patriarcal (SAFFIOTI, 2004, p. 27).

Na continuação de sua expressão sobre o domínio do corpo das sociedades capitalistas, a professora/blogueira destaca que a roupa, os tabus, os preconceitos e os olhos maldosos são o que fabricam a nudez de forma mercantil, que reifica o ser humano e lhe confere atributos de pornografia, ao invés de libertar corpos e almas para relações de respeito. Ela apela para sua crença e luta de que “possamos nos desnudar especialmente das garras da sociedade capitalista mercantil”. Defendo que realmente esse sistema econômico objetifica e atribui características de *vouyers*<sup>30</sup> e *fetiches*<sup>31</sup>.

Essa relação entre olhar e ser olhado é um dos discursos que perpassam as violentas ações e técnicas de “adestramento dos sujeitos”. Foucault (1987) trata dessa vigília e utiliza o panóptico<sup>32</sup> para entender a relação de vigília e punição. Defendo que esse sistema foi internalizado nos relacionamentos sociais, culturais, políticos e econômicos e que a constituição se dá também na vigília e na punição daqueles/as que não seguem as normas convencionadas socialmente. Essa relação acabou conferindo a educação dos meninos como uma educação *vouyerista*. Suas ações são sempre de vigília, de percepção das normas, do fazer como homem, do ser valente e vencer os desafios.

---

<sup>30</sup> O dicionário *online* de Português [<http://www.dicio.com.br/voyeurismo/>] define enquanto “excitação sexual apenas pela observação de cópula praticada por outros ou pela observação dos órgãos genitais de outrem; mixoscopia”. Seria a atribuição ao sujeito que espia outro e se excita ao assistir o sujeito espiado.

<sup>31</sup> O dicionário *online* de Português [<http://www.dicio.com.br/fetichismo/>] define enquanto “veneração exagerada, supersticiosa, de objetos inanimados que se crê estarem ligados aos espíritos e que, por isso, passam a representá-los simbolicamente”.

<sup>32</sup> O panóptico foi um modelo arquitetônico desenvolvido por Jeremy Bentham em 1785. Esse modelo é definido no dicionário *online* de Português [<http://www.dicio.com.br/panoptico/>] como “Sistema de construção que permite, de determinado ponto, avistar todo o interior do edifício”.

Meninas são ensinadas a “serem mulheres”, com base no caráter fetichista e a relação do “corpo para ser olhado”. Com base nas contribuições da compreensão de fetiche na obra de Ann Kaplan, para ressaltar que ao feminino foi restrita a representação como objeto, pois “ela é depositária do desejo masculino”. Desse modo verifico que as mulheres foram apresentadas do seguinte modo: “passiva do desejo masculino, ou afastando-se, como espectadora de uma outra mulher que é depositária passiva de desejos masculinos e de atos sexuais” (KAPLAN, 1995, p. 48).

Vigiar e punir se tornaram ações masculinas. Ao *vouyer* coube o papel patriarcal de vigiar aqueles/as que eram “adestrados/as” e punir àqueles/as que não seguissem as linhas condutoras do projeto moderno de “ser mulher”. Essa objetificação da mulher como fetiche conferiu aos homens um poder de ação sobre a ausência de “ser” do feminino que precisa ser submisso (LESSA, 2005). As normativas patriarcais mostram o falo, a ação e silenciam os/as que não possuem essa constituição anatômica da mulher ou que fogem de seu empoderamento (gays, lésbicas, travestis e transexuais).

Lessa (2005, p. 45) contribui com essa análise ao mostrar que as mulheres aprendem que existem um “sistema policialesco de vigilância em nome de sua sagrada virgindade”. Essa vigília também aumenta a “obsessão *vouyerista*” do macho. A autora enfatiza que a mídia proporciona essa pedagogia cultural e toma como exemplo as propagandas, transmitindo mulheres seminuas tanto para a venda de carros como para as críticas sociais. Esse movimento de visibilidade que a mídia faz, Lessa (2005) denomina provisoriamente de “bundalização da mídia”.

Educar para a análise da mídia é uma das contribuições feministas que denota “a importância da subjetividade e do contexto, que não podem ser eliminados como se fôssemos moradores de outro planeta” (LESSA, 2005, p. 55). Com base nessa compreensão de leitura, a professora/blogueira propõe-se a sair de uma normativa ao afirmar “que nos seja permitido ver além das máscaras e *photoshops!*” (BONFIM, 11 jan. 2011).

Problematizo as afirmações que constituíram os binarismos históricos e como a formação de professores/as valoriza a oposição masculino-feminino que definem os conteúdos pela sua “tradicionalidade” e pela estagnação de sujeitos que se relacionam socialmente. Nas salas de aula, os discursos de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de geração, de classe são conteúdos impregnados de concepções binaristas.

Durante a formação de professores/as é importante alertar para os processos de opressão e oportunizar aos/às alunos/as reflexões e ações críticas. A professora/blogueira considera “lamentável” a imagem da mulher reduzida às genitálias. Além desse reducionismo

típico do projeto patriarcal e capitalista, nádegas e seios são transformados e divulgados pelas mídias como símbolo da mulher brasileira. Essa superexposição do corpo feminino colabora para uma reificação da mulher e uma redução das possibilidades de discussão e análise.

A sociedade patriarcal e seu discurso machista naturalizaram as violências contra “as mulheres”, “os/às homossexuais” e todos os preconceitos que foram enraizados como estigmas na sociedade moderna. Ser normal é pertencer à classe média, ser homem, ser branco, ser heterossexual e ser cristão. Ao não cumprir com essas identificações fixas, o sujeito será desfavorecido nas relações patriarcais e será condenado/a pelo discurso machista como inferior, fraco, abaixo, expropriado do direito de ser e discursar nas sociedades.

É necessário desnaturalizar e condenar essa violência. A educação, como explica Foucault (2009b), é um sistema que propõe manter ou modificar uma compreensão e uma sociabilidade. A formação de professores/as passa por esse processo de propor mudanças, de inovar as relações entre os indivíduos e os discursos que a sociedade impõe como certos e errados. Problematizar as múltiplas identidades de gênero é questionar a dominação causada e opressiva aos sujeitos que são diferentes.

Para essa formação de professores/as, Cláudia mostra a exploração dos corpos e a manutenção das normas que desarticula as múltiplas identidades de gênero e sexuais. A exploração do caráter sexual é denunciado pela professora/blogueira, que afirma que “o Brasil vive em uma era [de] desvalorização feminina através de uma imagem depreciativa e coisificada [...] lamentavelmente esta depreciação é ideologicamente camuflada e inconscientemente sofrida e ‘permitida’ por muitas mulheres e homens” (BONFIM, 27 dez. 2010).

A professora/blogueira lamenta que muitas mulheres e muitos homens não tenham uma formação crítica para contrariar os discursos e as linguagens transmitidas pela mídia. Esse discurso fortalece minha visualização para a necessidade de uma educação para a crítica dos discursos da mídia. A leitura crítica das normatizações e normalizações sugeridas pela mídia e por outras instituições favorece a compreensão dos discursos dispersos na sociedade possibilitando posicionamentos sobre “ser mulher” e “ser homem” e como esses discursos exercem diferentes formas de violências que agem fora da norma binarista moderna.

Essa norma binarista é destacada pela professora/blogueira ao tratar das conquistas de direitos sociais e sexuais, espaço no mercado de trabalho, avanços profissionais e intelectuais, mas ela também discursa sobre as humilhações e violências sofridas pelas mulheres. Essa perspectiva apoia-se nas discussões sobre as questões sociais como os antagonismos de classe

e as desigualdades sociais que permeiam as relações entre mulheres e homens nas sociedades capitalistas.

As relações capitalistas mostram a alienação. A força de trabalho é vendida sem condições dos/as trabalhadores/as se pensarem como sujeitos políticos, culturais, sociais e econômicos. Essa professora/blogueira percebe as múltiplas identidades perpassadas por discursos classistas, racistas, religiosos. Compreendo que as relações de gênero e as múltiplas identidades são criadas e sofrem com as constituições binaristas, entretanto, é imprescindível que se ressalte: as identidades de gênero são perpassadas por outros discursos, não me esqueço dessa problemática e nem acredito que os estudos de gênero e sexualidade, bem como os feminismos deem conta de explicar as relações sociais. Meu recorte de pesquisa sobre o gênero recorre a outros discursos que contribuem para a formação da subjetividade. É necessário repensar a obrigação de vivenciar o “masculino” e o “feminino” imposto nessa rede tensionada de poderes e saberes que são plurais.

A história é construída e não estática, portanto a possibilidade de superação está em nossas mãos. História é movimento, contradição, possibilidade e não fatalidade. Superamos alguns tabus e preconceitos e conquistamos alguns direitos, mas ainda há muito o que lutar e modificar! (BONFIM, 27 dez. 2010).

Essa busca por mudança e superação dos tabus está nos *blogs*. Identificando normas e os discursos de professores/as, destaco que a leitura dessas vivências e experiências contribui para a formação de professores/as, que também ocorre nas relações entre si e com outros. Os relatos disponíveis nos *blogs* possibilitam conhecer temas que perpassam as vivências e experiências de seus/as autores/as e corroboram para pensar a prática docente. O *blog* oportuniza a divulgação das vivências de professores/as em diferentes lugares e as relações educativas no intuito de identificar o “ser homem” e o “ser mulher” em nossa sociedade.

Na postagem do dia 11 de janeiro de 2011, Cláudia relata que o nu feminino sensual em nossa sociedade é “alimento para o imaginário masculino, porém interessante pensar como em dada época a nudez do corpo feminino representava um fetiche altamente instigador do desejo masculino” (BONFIM, 11 jan. 2011). Essa visibilidade da nudez sensualizada feminina como instigante para o masculino é o que Cláudia demonstra tratar da naturalização e banalização da nudez do “corpo feminino” que é difundida pela mídia. A historicização das relações entre “homens” e “mulheres” localizou pontos diferentes e atribuiu direitos e normativas específicas para a vivência de cada gênero. Criou o dualismo social do “homem forte” e da “mulher delicada”.

Nossa inquietação se dá pelo fato do corpo deixar de ser visto com admiração e encantamento e passar ser visto como apenas objeto sexual (coisificação do corpo). Questionamos se isto, em vez de caracterizar uma emancipação da sexualidade feminina, teria se tornado, por conta da visão moralista ou machista da sociedade, uma vulgarização do corpo feminino. Pois, se a sensualidade deu lugar à vulgaridade, se o olhar de desejo e encantamento, passou a ser apenas de um olhar banal sobre um objeto sexual. Isto, fruto de uma sexualidade mercantilizada pela sociedade capitalista consumista (BONFIM, 11 jan. 2011).

Cláudia ressalta as crises da sociedade e os dogmas, tabus, preconceitos e “falsos moralismos”. Esses limites não oportunizam discussões sobre os limites da ética e da estética, do respeito e do cuidado com o próprio corpo e como a sociedade de se baseia em produtos de mercado, na venda do corpo enquanto um objeto a ser olhado. Essa reificação na compreensão do “ser mulher” como um ataque a diferentes olhares sobre as identidades de gênero. Lessa (2005, p. 74) aponta que o processo de fragmentação dos corpos que a mídia vende: “são peitos, coxas, rostos transformados em ‘mercadoria em vias de aprimoramento”.

Olhar para além do ideal obsessivo de “natureza” feminina, como ensina Lessa (2005), indica como a comunicação midiática é um objeto relevante para as análises das representações de gênero. O feminismo contemporâneo possibilita o desenvolvimento de estudo de forma não relacional, fornecendo à formação de professores/as outras perspectivas para visualizar o corpo e “sua construção através do controle e dos cuidados que são exigidos das modelos. Nenhum quilo e nenhum centímetro a mais” (LESSA, 2005, p. 81).

Para Friederichs (2009, p. 98), os discursos biológicos oportunizam duas possibilidades para o corpo com base nas genitálias. “Instaura-se um sistema binário, normativo e normalizador, que traz acoplado a si duas possibilidades para o gênero, (homem) masculino ou (mulher) feminino, conectadas ao desejo sexual pelo sexo oposto, numa lógica que privilegia a heterossexualidade”. A autora reconhece as conexões presentes em nossa cultura que fixam corpo biológico, posição de gênero e experiência heterossexual. A indignação perpassa esses discursos potencializadores dos preconceitos e qualquer alteração nessas identidades fixas, herdadas da modernidade, “põe em xeque os outros” (FRIEDERICHS, 2009, p. 98).

Cláudia ressalta que a mulher ainda é alvo da violência familiar. O “feminino” é podado e constituído em negação, repressão e abuso. Existem violências “sexuais, emocionais, afetivas, intelectuais, sociais, econômicas, físicas etc. (BONFIM, 11 jan. 2011). Segundo Saffioti (2004, p. 47), em pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo “19%

das mulheres declararam, espontaneamente, haver sofrido algum tipo de violência física, 2% de violência psicológica, e 1% de assédio sexual”. Ao serem indagadas, as entrevistadas respondem que sofreram “violência sexista” (43%), “um terço delas relatando ter sido vítimas de violência física, 27% revelando ter vivido situações de violência psíquica, e 11% haver experimentado o sofrimento causado por assédio sexual”. A autora aponta que metade das brasileiras já sofreram algum tipo de violência e as outras, afirma Saffioti (2004, p. 47) “devem também ter sofrido alguma modalidade de violência, não as considerando, porém, como tal”.

A falta de informação sobre os direitos das mulheres aliada ao silêncio são preocupantes. Muitas das mulheres sofrem às opressões desse sistema patriarcal, machista e falocrático em silêncio. Saffioti (2004) explica que “as mulheres são culpabilizadas por quase tudo que não dá certo”. Relaciono essa culpa ao silêncio das outras entrevistadas. A autora exemplifica que se a “educação dos filhos do casal resulta positivamente, o pai é formidável; se algo dá errado, a mãe não soube educá-los” (SAFFIOTI, 2004, p. 64).

Na publicação do dia 8 de março de 2011, Dia Internacional da Mulher, Cláudia discute a emancipação feminina e a necessidade de uma educação equânime para os gêneros dissociando as características binárias e oportunizar aos meninos e às meninas uma formação sem separações entre símbolos masculinos e femininos. A professora/blogueira defende que se a menina fosse educada com acesso às mesmas exigências, honras, severidades e licenças que os meninos e participassem dos mesmos estudos, jogos e lhe oferecessem possibilidades de um mesmo futuro, os complexos psicológicos – ela se refere ao “complexo de castração” e o “complexo de Édipo” – seriam modificados. A defesa da professora/blogueira é que com uma educação não sexista, não haveria um mistério do Homem moderno. Ele seria desvelado pelas relações entre as diferentes identidades de gênero e sexualidade.

“O que seria principalmente proveitoso à jovem é o fato de que, não buscando um semideus no macho — mas apenas um colega, um amigo, um parceiro — não se veria instalada a não assumir ela própria sua existência; o erotismo, o amor teriam o caráter de uma livre superação e não o de uma demissão; ela poderia vivê-los como uma relação de igual para igual” (BONFIM, 8 mar. 2011).

A educação ofertada aos gêneros impõe uma relação de opressão/submissão. Cláudia responsabiliza as alunas por buscar um “semideus” no macho. Entretanto, sublinho que esta é uma das pedagogias que influenciam no gênero e na sexualidade de muitas moças

heterossexuais. A visão do parceiro como o macho viril é uma das características do ensino *fetichista* da menina no processo de subserviência ao homem *voyeurista*.

Sobre a “escravatura da mulher”, como a professora/blogueira denomina a relação afetiva no patriarcado, sua proposição é de quebrar as normas instituídas para a formação de meninas e de meninos. Cláudia diz que o homem age como um possuidor de escravos/as, porque a educação machista na infância e a opinião pública marcam o feminino como instrumento do prazer e que para mudar as possibilidades de vivenciar as múltiplas identidades, a educação na perspectiva da diferença propõe repensar as condições impostas ao gênero, educando para o respeito.

A marca Bombril, de produtos de limpeza lançou a campanha **Mulheres Evoluídas**<sup>33</sup> em que as mulheres são masculinizadas e suas afirmações passam por um “feminismo às avessas”. A campanha coloca algumas atrizes falando que os homens devem fazer as atividades domésticas também. A professora/blogueira mostrou como essa peça midiática inverteu o “papel de gênero histórica e socialmente imposto”. Essa inversão é para, segundo Cláudia, uma piada referente às feministas dos anos de 1960 e ela afirma não ter gostado da campanha.

Muitas propagandas e peças comerciais televisivas, impressas, entre outras, utilizam-se da visão da “mulher-macho” feminista para ridicularizar, ofender ou agredir as ativistas e teóricas feministas. Essa campanha vislumbra parte de mulheres que tomam uma postura de desconstruir a feminilidade hegemônica para propor outras formas de ser, vestir-se e agir. Desse modo, a peça apresenta um tom irônico no intuito de “inverter papéis”. Os feminismos são movimentações sociais de mulheres e homens no intuito de tornar a sociedade equânime, com direito à diferença e oportunidade de ver as mulheres respeitadas em suas possibilidades, em seus direitos e em suas escolhas e não relacionam suas lutas a uma “inversão de papéis”.

A argumentação é construída no discurso do movimento feminista e ressalta que o “respeito à identidade feminina, à igualdade de direitos, e à superação de uma sociedade ainda com as marcas machistas da sociedade patriarcal” (BONFIM, 23 mar. 2011). A propaganda perverte essas compreensões sobre as identidades ao inverter os papéis. Não há uma pluralidade e discussão sobre o respeito na peça publicitária. A visibilidade desse comercial televisivo não nos oportuniza a discussão sobre direitos iguais e as potencialidades intelectuais e humanas. A professora/blogueira salienta que ao colocar o homem para “ajudar nas atividades domésticas” alimenta o discurso de que cabe à mulher o cuidado da casa. Não é

<sup>33</sup> Nessa campanha o *slogan* é Os Produtos que Evoluíram com as Mulheres. Site da campanha: <http://www.mulheresevoluidas.com.br/>

ajudar que altera a relação machista sobre os gêneros. Dividir essas atividades, questionar as questões de respeito e o direito de independência das mulheres seria uma colaboração para pensarmos em mulheres que conseguem espaço e respeito.

Esse discurso desvela um dos muitos direcionamentos que a mídia oferece às “mulheres” e aos “homens” nas perspectivas de problematização das múltiplas identidades de gênero e sexuais. Esse discurso se apresenta como desviante das relações de gênero impostas. Ao analisar e discordar da peça, o texto publicado pela professora oportuniza que se pensem quais os sentidos de leitura que a mídia impõe aos sujeitos e como esses meios de comunicação sugerem o “ser homem” e o “ser mulher” nas sociedades.

Friederichs (2009, p. 101) diz que: “o gênero é normativo, prescritivo”, apontando os modos de ser meninos e os modos de ser meninas. Com base na biologia, os/as pais/mães e professores/as impõem posições a essas crianças e, desse modo, propõem o “jeito certo” de fazer “gestos, os movimentos, o modo de falar, o vestuário, os adereços, que a ele [o corpo], ao longo da vida, vão sendo incorporados” (FRIEDERICHS, 2009, p. 101).

Cláudia ressalta que muitas meninas sofrem com os preconceitos de gênero e muitos meninos têm dificuldades para estar de acordo com os discursos da norma. Em seu *blog*, a professora/blogueira afirma a importância da educação, do incentivo de pais e mães, professores/as na constituição das possibilidades de gênero e de que modos podem conhecer as possibilidades de “ser, pensar e agir” no mundo, saindo do discurso binarista da modernidade.

Com base nas discussões feitas por Lessa (2005) a propaganda forma e informa pelos elementos que a constituem: a imagem, o texto e o discurso. Publicidades como a da Bombril citada por Cláudia são conhecidas por muitas pessoas pela sua abrangência e, como explica Lessa (2005, p. 30) geram polêmicas. Essa espetacularização “pode significar a propaganda da propaganda”. As mídias estão permeadas e constituem discursos sobre o “ser mulher” e o “ser homem” na sociedade. A visibilidade é uma forma de constituir crenças, valores, verdades e de instaurar determinadas regras para a aceitação social. Sibilia (2008, p. 25, grifos da autora) contribui, nesse sentido, ao lembrar que “só é o que se vê”. Essa tendência da sociedade que vive as sensações pós-modernas registra a necessidade de mostrar possibilidades, discutir os modelos, exemplos e estereótipos, formar para uma análise dos discursos da mídia para a desconstrução dos padrões informados.

### 2.1.3 Blog: Mamute Amarelo



O professor/blogueiro identifica-se como Jameson Ramos Campos. Ele atua como docente na área de Sociologia e sua interface com a Educação no estado da Paraíba. Foram publicadas 39 postagens no período selecionado para a pesquisa e entre esses textos encontramos 3 postagens que abordam as identidades culturais de gênero. Seu *blog* tem uma característica comum entre as postagens: são normalmente apresentações e resumos de artigos científicos feitos pelo professor/blogueiro com indicações de leitura sobre as temáticas que permeiam as escrituras no território *blog*.

As 3 postagens que analiso são resumos e apresentações de questionamentos com encaminhamentos de leituras para alguns artigos científicos sobre as temáticas das identidades culturais de gênero e sexualidade para o campo da Educação e da Comunicação Social. Os textos do professor/blogueiro proporcionam encaminhamentos sobre os temas que trabalha em suas postagens e sugere *links* de artigos para uma leitura complementar sobre os temas desenvolvidos nas publicações. Os/as interessados/as podem acessar para obter outras informações sobre o assunto.

#### 2.1.3.1 Normas discursadas

No dia 12 de abril de 2011, a temática perpassa a atuação de homens e mulheres na docência em séries iniciais. Jameson explica o contexto histórico da feminilização da docência nas séries iniciais marcada pela presença exclusiva de mulheres. Em seu *blog*, ressalta que essa feminilização constituiu-se na metade do século XIX e atingiu diversas áreas de atuação.

A norma desse discurso de feminilização da docência está ligada a característica de cuidadora imposta “à mulher” na modernidade. Esse discurso reverbera porque ainda encontra-se nos cursos de formação de professores/as como a Pedagogia e as licenciaturas um efetivo número de “mulheres” que frequenta esses cursos de graduação. A área educacional, assim como a saúde e a assistência social ainda são cursos ditos “femininos”. Compreendo que essa normativa encarcera as escolhas profissionais de “meninos” e “meninas” em profissões que são delimitadas pelo gênero. Tomo como exemplo, a pesquisa do INEP (2007)<sup>34</sup> **A Mulher na educação superior brasileira**. A pesquisa aponta que uma média de 80% de mulheres frequentam cursos relacionados ao cuidado e à formação de crianças como Enfermagem, Pedagogia e Letras.

Swain (2006, p. 10) discute a construção da feminilidade com o amor e da masculinidade com o sexo. Os discursos constituem um “dispositivo amoroso”, que segundo a autora “investe e constrói corpos-em-mulher prontos a se sacrificar, a viver no esquecimento de si pelo amor de outrem”. Desse modo, as profissões ditas femininas são marcadas pelo cuidado: “enfermeira, professora primária, doméstica, babá, etc.”. A explicação de Swain (2006) é que esse dispositivo amoroso conduz as mulheres a uma “heterossexualidade incontornável” e marca que para “o discurso feminino, “ser mãe” é condição de autoridade, é o lugar de fala inteligível” (SWAIN, 2006, p. 10).

Ao mesmo tempo em que o sexismo “marca” as escolhas profissionais, o professor/blogueiro informa que a receptividade das mulheres em profissões docentes possibilitou uma alternativa profissional que antes era restrita ao casamento ou à vocação religiosa. Essas oportunidades fortaleceram o acesso das mulheres ao espaço público, para que elas saíssem desacompanhadas e conseguissem adquirir conhecimentos. O professor Jameson usa as discussões de gênero para analisar a normatividade na docência e ao mesmo tempo os processos de ressignificação e as possibilidades de outras formas de “ser, pensar e agir” que se constituíram com a entrada das mulheres na docência.

---

<sup>34</sup> Idem 23.

Uma das colaborações do professor/blogueiro é divulgar os trabalhos científicos que discutem a formação de professores/as. Nessa publicação sobre gênero, Jameson cita dois trabalhos: "Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais", escrito por Magda Chamon e "Trajetórias de professores homens no magistério das séries iniciais" escrito por Benedito G. Eugênio. Os dois trabalhos ressaltam as características femininas e masculinas que compõem as perspectivas docentes.

O primeiro resalta o processo de feminilização da docência nos séculos XIX e XX e o segundo trata sobre a presença de homens nas séries iniciais no município baiano de Vitória da Conquista. Estas pesquisas disponibilizadas em seu *blog* discutem as relações entre os estudos de gênero e a docência, a compreensão dos discursos do “ser mulher” e do “ser homem” na sociedade e suas imbricações nos processos educacionais, dos quais enfatizam a normalização imposta aos/às docentes. Essas publicações problematizam a educação e suas implicações nas identidades de gênero e sexuais.

#### 2.1.3.2 Discursos incômodos: proposições

No *blog* do professor Jameson há desvios, possibilidades de compreender as identidades de gênero como posições e implicações que podem ser pensados nos processos docentes. O *blog* discursa sobre a docência como uma atividade feminina, ressaltando que esses discursos associam o desempenho profissional das “mulheres” com a domesticidade e a maternidade. A docência seria um espaço próprio para as mulheres porque são tarefas do feminino cuidar das crianças e educar. Essa visão permanece ainda, há um esforço do projeto moderno em inserir a “mulher” em espaços públicos que funcionassem como um espaço de socialização e educação onde as mulheres se preocupariam com os “bons modos” de “meninos” e “meninas”.

O discurso de cuidadora e mantenedora das relações de saúde e assistência continuam sendo feminilizadas. Muitos “homens” são ditos “femininos” se entrarem em carreiras como a docência, a saúde e a assistência. Essa feminilização, por alguns homens, é tomada como ofensa. A percepção de “homem forte” e “mulher delicada” criaram estereótipos em que biologicamente macho ou fêmea que se identifique com um gênero considerado no projeto moderno como “oposto” ao seu, é criticado e marginalizado. As/os homossexuais sofrem esse preconceito porque são consideradas pessoas “tortas”. Ao masculino é oferecido o direito de

dominar e à feminina o dever de ser dominada. Não corresponder a esta norma é ser visto como desviante e desvalorizado pelos grupos sociais.

Foucault (2009b) faz referência ao desviante, ao trabalhar com o discurso do louco. Essa definição está atrelada às pessoas que não seguem as normativas sociais e que são constituídas nos binarismos da modernidade. Segundo o autor, o discurso do louco – aquele que está fora do padrão de normalidade – tem seu discurso nulo. Desconstruir os padrões de “ser homem” e “ser mulher” visualiza outras masculinidades e feminilidades e oportuniza a problematização dos estereótipos e das simplificações. Essas ações oferecem subsídios à formação de professores/as que contribuem para outras possibilidades de ser e agir no mundo.

Entre os discursos desviantes, no *blog* do professor Jameson, duas postagens – uma no dia 28 de abril e outra em 27 de outubro de 2011 – ressaltam os estudos de Michel Foucault para os campos da Educação e da Comunicação. Essas postagens abordam outros olhares sobre a constituição das identidades, questionando as identidades fixas e imutáveis. Tratam-se das possibilidades de ser, de pensar e de agir no mundo, ressaltadas pelo professor/blogueiro.

Na publicação de 28 de abril de 2011, o professor/blogueiro traz as discussões do filósofo francês sobre o “adestramento dos corpos” e a colaboração dessas teorizações para pensarmos a educação. Para Foucault (1987), a escola, o exército e a igreja são instituições de encarceramento que estabelecem normas. Para ser algo passível de nomeação, de identificação são necessários que se sigam os padrões. Os que não os seguem, são os desviantes, os anormais e são punidos por essas instituições que valorizam a vigília e a punição daqueles que não estão normalizados.

“No campo da educação, a influência do autor tem sido marcante, estimulando o desenvolvimento de inúmeras pesquisas na área. [...] a docilização não diz respeito apenas aos corpos. Ao submeter o conhecimento à disciplina institucional, a ‘escolarização dos saberes’, a escola controla e disciplina também os conhecimentos que deverão ser ensinados. Dessa forma, moralizando corpo e conhecimento, ela segue o seu objetivo de produzir um sujeito sujeito” (CAMPOS, 28 abr. 2011).

Nas áreas de Educação e Comunicação e suas interfaces com os estudos de Mídia na Educação oportunizam as ações pedagógicas a questionarem os padrões a serem seguidos. O professor Jameson resalta as ideias de Foucault de que os discursos da mídia colaboram para a construção de regimes de verdades, de normas e instituem ações e eventos em contextos sociais. Os discursos da mídia, em suas diferentes expressões atuam e “circulam no meio social, adestrando, controlando, disciplinando corpos e mentes” (CAMPOS, 27 out. 2011).

Para Foucault (2009b, p. 49), “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim tomar a forma do discurso”. Cabe ao/à professor/a discutir e criticar como essas verdades são administradas por seus/suas alunos/as, demonstrando o potencial desses discursos na construção das identidades de gênero e sexualidade.

#### 2.1.4. Blog: Maria Frô

The screenshot shows the 'SOBRE MIM' (About Me) section of the Maria Frô blog. The text reads:

Este blog já teve outras moradas: [aqui](#) e [aqui](#). Ainda, estou me adaptando ao wordpress, tenham paciência.

Sou historiadora, educadora, autora de coleções didáticas, ativista da educação para igualdade étnico-racial, feminista e feminina. Meus atuais temas de pesquisa são história e culturas africanas e afro-brasileira. Saiba mais sobre minha vida profissional e acadêmica, clicando [aqui](#).

Na blogosfera você pode me encontrar em algumas paradas: no **Multiply** que anda abandonado, mas onde publico crônicas e poemas e também no **Poetas-Lusófonos** com muitos outros amigos de mais de uma década de encontro na rede; no **Orkut** onde ando desaparecida, mas que dado ao discurso preconceituoso de alguns twitteiros sobre esta rede social (twitter/Daslu versus orkut/Casas Bahia), só pra contrariar, decidi manter o perfil. Você ainda me encontra no **300 do Mário de Andrade**, uma iniciativa bacana do

On the right side of the page, there is a 'APOIO' (Support) section with a graphic that lists various social and cultural topics: informação, cultura, economia, arte, política, saúde, dinheiro, opinião, diversidade, luta, trabalho, energia, gente, família, crítica, história, and atitude.

A professora/blogueira Maria da Conceição Carneiro Oliveira atua como professora e pesquisadora na Universidade de São Paulo. Identifica-se como “historiadora, educadora, autora de coleções didáticas, ativista da educação para igualdade étnico-racial, feminista e feminina”, publicada na seção “Sobre mim”, de Maria Oliveira. No recorte temporal da pesquisa, registrei 44 postagens que apresentavam contornos sobre gênero, sexualidade, raça, etnia e educação. Nestas postagens, encontrei 4 textos que versam sobre mulheres e delineiam as marcas das identidades culturais de gênero e sexualidade.

Os textos publicados são reproduções de textos que foram veiculados em *sites* de grandes empresas de comunicação e os comentários da Maria Frô sobre temas relacionados a questões políticas, sociais, culturais que perpassam a vida das mulheres. Duas das postagens analisadas são relacionadas a reportagens jornalísticas: uma do *The New York Times* e outra da **Folha de S. Paulo**.

#### 2.1.4.1 Normas Discursadas

A professora/blogueira encaminha o/a leitor/a para as lutas por uma sociedade multirracial e pluricultural como versa em sua publicação em 31 de julho de 2011. Ela se posiciona politicamente na busca por equivalência ao invés do tratamento inferiorizado e problematiza a questão de igual e igualitário. O primeiro termo refere-se aos sujeitos visualizados como “normais”. Ao pensar no conceito de “normal” como aqueles dentro do padrão que foi instituído pela ciência e filosofia binaristas do projeto moderno. Ser igual é invisibilizar os discursos sobre as pluralidades e as múltiplas identidades que se relacionam em diversos contextos, entre eles, o espaço escolar e a mídia.

Ser igualitário é publicizar as diferenças e questionar que normas foram instituídas e afastaram os ditos “normais” e os “anormais” em nossa sociedade. Ao tratar do conceito igualitário, baseio-me nas fortes expressões das lutas feministas e dos estudos de gênero e sexualidade. Problematizo as marcas de “masculino” e “feminino” e de que modo essas marcas são impregnadas no contexto educacional quando discursam sobre os diferentes direitos e deveres instituídos historicamente.

Irigaray (2002, p. 9) discute a relação desigual entre as identidades de gênero presentes na linguagem. Segundo a autora, as meninas desenvolvem uma linguagem baseada no “acordo para uma atividade a ser realizada em conjunto”. O convite para uma brincadeira, licença para tocar o corpo do/a outro/a ou para entrar em determinado recinto. Já os meninos são imperativos e sua linguagem se pauta no desejo de fazer, sem pedir, sem o consentimento do outro. Essa linguagem é ensinada por meio das relações. Irigaray (2002) apresenta a relação da mãe com a menina e com o menino. A mãe impõe, ordena, atribui funções e obrigações às meninas enquanto os meninos são indagados se desejam algo, se querem que ela realize uma tarefa por eles ou para eles. Questionar a linguagem e o discurso fornece indícios das perspectivas machistas que estão em voga na relação entre os sujeitos.

Esses posicionamentos sobre as normas e suas instituições como verdades são questionadas também pela professora/blogueira. No *blog*, ela destaca trechos da Constituição Federal – carta magna que rege os princípios de direito e igualdade dos/as brasileiros/as – entre eles o direito de tratamento igual e sem discriminação que estão nos artigos 3º e 5º do documento oficial. Além dessa prerrogativa, o respeito também é tratado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos artigos 1º e 7º; a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, no artigo 2º; a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, no artigo 1º; e no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, no artigo 2º.

Esses documentos representam acordos firmados em diferentes Estados e governos por ações e deveres que significam o respeito para a convivência nas sociedades regidas por eles. Entretanto, a professora/blogueira ressalta que a normatividade em nossa sociedade qualifica em merecedores/as e não merecedores/as. Para comprovar essa distinção, Maria Oliveira cita uma frase da obra **A Revolução dos Bichos** de George Orwell, em que o autor ressalta que “Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais do que outros” (citação feita de George Orwell em publicação feita em 31 de julho de 2011).

Ao problematizar essa relação hierárquica visível na sociedade e nos postulados da modernidade, a professora/blogueira ressalta a falta de discussões sobre o respeito das relações sociais e os silêncios em que os sujeitos “anormais” são obrigados a seguir. Essa normatização é compreendida como a forma correta no projeto moderno. Indago se existe uma forma correta de agir. O período moderno foi um tempo de encarceramento e instituiu como se deve ou não fazer, pensar e ser nas sociedades. A educação escolar é uma instituição em que é possível questionar os jogos de verdade e problematizar as relações.

#### 2.1.4.2 Discursos incômodos: proposições

Para indagar os discursos desviantes, a professora/blogueira Maria Oliveira posiciona-se em uma perspectiva política feminista. O *blog* possibilita visualizar a sua militância por meio dos discursos e disponibiliza no dia 31 de março de 2011, um comentário sobre o filme documentário *Middle Sexe: redefining He and She*. O filme apresenta diferentes formas que identidades pessoais, estilos de vida entre pessoas diferentes e de culturas múltiplas que oportunizam aos/às professores/as trabalharem o olhar para compreender a tolerância e a valorização da diversidade disposta na obra cinematográfica e problematizem as agressões e as situações das vítimas de preconceito na sociedade.

Desacomodar os discursos de descaso e assistencialismos que estão dispostos na sociedade também promove a discussão das normas e nas oportunidades de perceber e analisar como essas verdades foram constituídas. Em publicação no dia 29 de julho de 2011, a professora/blogueira publica uma reportagem do *The New York Times* que foi traduzida por Celso Paciorni no jornal **Estado de S. Paulo**. Intitulado “Um banho de desobediência civil em Israel”, o texto narra a história factual de um grupo de mulheres palestinas que, com ajuda de mulheres israelenses, conseguiram tomar seu primeiro banho de mar.

O texto aponta a dificuldade de quebrar as normas instituídas e de desvelar as opressões causadas por causa dos binarismos e dos sexismos presentes nas identidades fixas

de gênero. Há informações sobre mulheres que nunca tinham visto o mar porque seu território não tem saída marítima e Israel não permite a entrada delas no país.

Anfitriãs israelenses e mulheres palestinas fizeram esse passeio para protestar contra as leis consideradas injustas. A visibilidade das questões de gênero em países orientais é construída de forma diferente, mas possui semelhanças com a cultura ocidental. O comum entre elas é a opressão a diferentes grupos e a padronização de verdades construídas historicamente e naturalizadas pelos discursos de saber/poder das ciências e das religiões.

O processo de desconstrução na incorporação desse texto no material disponibilizado no *blog*, colaborando para o questionamento de um discurso binário e a proposição de outros olhares para as identidades de gênero. No texto, encontro trechos que demonstram como a cultura de cada lugar oferece diferentes olhares para os modos de “ser mulher”. A reportagem explica que “as mulheres palestinas foram disfarçadas: tiraram as roupas em vez de se cobrir. Elas se sentaram nos bancos traseiros de carros israelenses guiados por mulheres judias de meia-idade, e não usavam os tradicionais lenços de cabeça e vestidos compridos” (OLIVEIRA, 29 jul. 2011).

Os confrontos e as guerras causadas naquelas regiões criaram dificuldades e histórias complicadas nas vidas dessas mulheres. Não mais ou menos complicadas que as histórias e as dificuldades de mulheres que vivem nas comunidades ocidentais. Divulgar a luta delas para conhecer o mar é uma forma de combater as opressões. Discutir as múltiplas identidades de gênero e sexuais, além de outros desvios da norma binarista moderna oportuniza espaços para a crítica e a emancipação.

Essa semana não foi fácil. Para encerrá-la, o presidente da DuLoren diz que nós, feministas, homens solidários à luta feminista, ativistas pelos direitos LGBT temos ‘QI de ameba’ por não entendermos a ‘genialidade’ da nova campanha da empresa que usa o oportunista deputado Bolsonaro, famoso por suas declarações homofóbicas, racistas e sexistas, como garoto propaganda da marca (OLIVEIRA, 31 jul. 2011a).

Outro questionamento das normas inserido nas lutas feministas é a discussão sobre os feminismos e suas identificações e rejeições de luta. A pluralidade dos movimentos feministas, assim como as de outros movimentos como os/as negros/as, os/as indígenas, os/as LGBT, os/as ambientalistas e os/as sindicalistas são visibilizadas como espaços para a discussão. Essas conceituações teóricas e políticas não são pensadas para instituir uma verdade, mas problematizar as constituições das verdades. Maria Oliveira publica o artigo da

pesquisadora Sueli Carneiro<sup>35</sup>: “Enegrecer o feminismo - A situação da mulher negra na América Latina”. O texto trata da perspectiva de interação entre gênero e raça/etnia. No argumento desta pesquisadora, há uma retomada do termo de “coisificação” para analisar os movimentos políticos e de diferença, nos diferentes momentos históricos, visível na constituição das identidades de mulher e negra.

O artigo publicado pela professora/blogueira tem problemáticas comuns às discussões das múltiplas identidades de gênero e dos feminismos. No texto publicado há uma reorganização da compreensão de “mulher” quando articulada às outras identidades que relacionam-se na posição do sujeito.

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito [de rainha do lar], porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados (OLIVEIRA, 31 jul. 2011).

Esta condição da mulher negra é uma forma de questionar as representações manifestadas nos embates feministas no início de sua movimentação política. As contribuições dos movimentos, negro e de classe, para a compreensão das articulações e posições das identidades de gênero “feminino” e “masculino” não são construções culturais que se sobrepõem às relações etnoraciais e de classe. Compreender a pluralidade das lutas dos grupos minorizados e como eles questionam as normatizações da sociedade é um dos caminhos para que problematizemos a compreensão de como as identidades são móveis, assumidas e compreendidas em seu contexto social, político, econômico e cultural.

O artigo de Sueli Carneiro recupera as discussões sobre o mito de mulheres como “rainhas do lar”. Lenda que não se aproxima às mulheres negras. O modelo estético expresso no artigo é o da mulher branca. Outro problema apontado em seu texto são os espaços para as mulheres no mercado de trabalho. Essa mulher que disputa vagas no mercado e sofre com a remuneração inferior a do homem e jornada dupla de trabalho – quando essas trabalhadoras, além de suas funções como profissionais, cuidam da casa, do marido e dos/as filhos/as – é

---

<sup>35</sup>Possui doutorado em Educação pela Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é coordenadora executiva do Geledes Instituto da Mulher Negra. Tem experiência em pesquisa e atuação nas áreas de raça, gênero e direitos humanos. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=H71949>.

uma discussão para as mulheres brancas. Sueli Carneiro afirma que as mulheres negras são “parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: ‘Exige-se boa aparência’” (OLIVEIRA, 31 jul. 2011).

Glória Anzaldúa (2000) escreve uma carta para as mulheres não-brancas. Nesse texto, aponta a necessidade de uma luta das “mulheres de terceiro mundo” em busca de direitos. Esse texto conversa com o artigo de Sueli Carneiro, publicado no *blog* de Maria Oliveira. Anzaldúa (2000, p. 235) conta que muitos/as usam bem as palavras, muitos/as falam, mas poucos/as são os/as que enxergam, os/as que ouvem e essas características são importantes para a movimentação feminina não-branca. A autora explica que é fácil culpar os homens brancos e as feministas brancas, entretanto é necessário assumir as responsabilidades, “eu mesma limpo o que sujo”. Desse modo, a carta de Anzaldúa (2000) aconselha as mulheres não-brancas a escreverem, porque esse é o ato mais atrevido que já ousou. E essa ousadia lhe permite “confrontar nossos próprios demônios, olhá-los de frente e viver para falar sobre eles. O medo age como um ímã, ele atrai os demônios para fora dos armários e para dentro da tinta de nossas canetas” (ANZALDÚA, 2000, p. 234).

As normalizações e normatizações em identidades fixas e as possibilidades de desvios e articulações estão nos discursos dos/as professores/as neste *blog* para problematizar as múltiplas identidades. Ao afirmar uma luta unívoca, quantas outras lutas serão silenciadas? O recorte, mesmo sendo um “mal necessário” está anunciado nesta dissertação: problematizo as normas e os desvios nos discursos que perpassam as concepções das identidades de gênero, entretanto, em nenhum momento pretendo desarticular as lutas etnoraciais e classistas. Esses enfrentamentos, a meu ver, são de extrema relevância para a desconstrução do ideal de norma, para o desacomodar das pedagogias culturais e a proposição de uma compreensão de posicionamentos dos sujeitos que assumem uma identidade “politicamente”<sup>36</sup>.

Outra anúncio feita por Sueli Carneiro é sobre a diferença na saúde de mulheres negras e mulheres brancas. Ela expressa um termo caro para as discussões etnoraciais, o conceito de “democracia racial” valoriza a ideia de que todos/as são “iguais” e possuem os mesmos direitos de acesso à saúde. Entretanto, Carneiro (*apud* OLIVEIRA, 31 jul. 2011) argumenta que em diversos países constataram-se as diferenças de cuidados da área de saúde entre mulheres brancas e negras. Sua metáfora está na constituição da criatura humana,

<sup>36</sup> GUATTARI e ROLNIK (1996) em **Micropolítica**: cartografias do desejo, tratam do agenciamento. Esse conceito é constituído no sentido de explicitar a produção dos sentidos de acordo com as condições subjetivas e as enunciações sociais. No livro **Três Ecologias**, Guattari (2012) explica a importância dos atravessamentos que perpassam sujeitos, sociedades e meio ambiente para as mudanças e ações que estão em desenvolvimento. Os agenciamentos produtivos, segundo o autor, são movimentações que estão constituindo o processo discursivo e, desse modo, alterando as compreensões dos indivíduos e suas relações com a sociedade e o meio ambiente.

quando ela rememora o mito bíblico de Adão e Eva e ressalta que ao evocar a mulher que nasceu da costela desse homem, não se fala da mulher negra. Afinal, sua “cultura foi violada, folclorizada e marginalizada, tratada como coisa primitiva, coisa do diabo, esse também um alienígena para nossa cultura”. Utilizando o mito de criação, a ativista ultrapassa o ideal de igualdade religioso, apresenta os critérios de vida social, de condições econômicas, de situações políticas e de práticas culturais que foram afrontadas e estereotipadas para responder a história criada na modernidade como ideal.

A pesquisadora Sueli Carneiro (*apud* OLIVEIRA, 31 jul. 2011) aponta o enriquecimento dessa articulação entre identidades de gênero e as etnoraciais para a articulação de posicionamentos políticos e investigações teóricas, porque ela “feminiza o movimento negro e enegrece o movimento feminista”. Essa movimentação antirracismo e antissexismo oportuniza repensar as compreensões das múltiplas identidades e perceber que as vivências e as experiências perpassam as posições do sujeito e lhe conferem características objetivas e subjetivas para a compreensão dos discursos. Ao usar o termo enegrecer o feminismo, existe o registro de uma relação entre as movimentações de feministas e negros/as. Essa ação mostra as múltiplas perspectivas feministas que discutem o “ser mulher” em diferentes contextos sociais, culturais e políticos.

Ao concluir a explanação sobre as lutas articuladas pela politização das identidades etnoraciais e de gênero, Carneiro (*apud* Oliveira, 2012) ressalta que Carlos Drummond de Andrade havia questionado a presença das mulheres nas urnas e no comando do país. Ele destaca as fissuras no projeto moderno de governo e masculinidade como organização, quando ressalta que doze anos depois (1932), no Código Eleitoral, as mulheres foram respeitadas como cidadãs e adquiriram o direito ao voto. Maria Oliveira (2012) complementa: “quase cem anos depois, uma mulher assume a presidência da República”.

Esses pontos de contato entre as lutas de diferentes movimentos sociais e as assunções políticas na constituição das múltiplas identidades são as compreensões dos jogos de verdade que instituem as normas e os desvios que perpassaram e perpassam historicamente as relações de poder na sociedade e mantêm a desvalorização de alguns pelo benefício político, econômico, social e cultural de poucos. A política atrelada à teoria não é uma solução para os problemas e as crises que ocorrem em um determinado contexto histórico, mas provocam indagações sobre as verdades instituídas. O agir político oportuniza as anunciações, os incômodos e as problematizações que são imprescindíveis em uma formação de professores/as que responda às características vislumbradas por Giroux (1997, p. 27) como uma atuação de “professores[as] como intelectuais”.

## 2.1.5 Blog: Professor Evando



O professor/blogueiro reside no Estado do Ceará e, no recorte temporal para a pesquisa, foram feitas 158 postagens, das quais 2 textos são destinados a trabalhar com as identidades culturais de gênero e sexualidade. A postagem datada de 9 de março de 2011, evoca conceituações de cultura, gênero e etnia. Essa postagem é uma adaptação do texto “Multiculturalismo e Educação”, inserida na publicação Educa-Ação do Núcleo de Estudos Negros de Florianópolis. Esse texto trata das identidades culturais, delineando contornos das identidades de gênero e de etnia para a compreensão das múltiplas identidades.

No dia 22 de novembro de 2011, o professor/blogueiro faz uma *bricolage* de textos sobre os movimentos sociais no Brasil. São feitas caracterizações dos movimentos sociais trabalhadores, de gênero, estudantil e movimento *hippie* – que tem características contraculturais – e dá visibilidade às dinâmicas das relações sociais e as múltiplas identidades sociais, culturais, políticas e econômicas.

No fim das postagens, o professor/blogueiro sugere algumas perguntas para problematizar as questões trabalhadas nos textos publicados. Essas perguntas sugerem que o/a professor/a trabalhe no *blog* como um norteador para o encaminhamento de seus/suas visitantes. Possibilitar a leitura e o questionamento de temas é uma das possibilidades que o *blog* assume quando está imbricado na relação educacional. Não é necessário que um *blog*

verse apenas sobre educação para que suas pedagogias culturais façam efeitos. Ao acessar um conteúdo localizo as proposições de ser, pensar e agir no mundo oferecidas pelo blogueiro.

#### 2.1.5.1 Normas discursadas

O *blog* do professor Evando trata do termo cultura e diz que há muitas definições para essa palavra. Pode ser “um conhecimento a ser adquirido, ou como conhecimento acumulado. Assim, diz-se que uma pessoa é ‘cultura’ quando ela é muito bem informada, tem muitos conhecimentos, fez universidade, pós-graduação” (EVANDO, 9 mar. 2011). Depois disso, o professor/blogueiro sugere que acessemos o significado da palavra cultura nas Ciências Sociais, que significa “o conjunto de crenças, regras, manifestações artísticas, técnicas, tradições, ensinamentos e costumes produzidos e transmitidos no interior de uma sociedade. A disciplina das Ciências Sociais que mais se dedica ao estudo da cultura é a Antropologia” (EVANDO, 9 mar. 2011).

O professor/blogueiro diz que cultura pode ser um estilo de vida próprio e descrever as características do grupo social que irá analisar. Imerso nessa concepção de cultura, que indica características de determinado grupo, em certos tempo e espaço. Os posicionamentos dos sujeitos e seus discursos explicitam identidades culturais provisórias que estão sempre em formação. O texto do professor/blogueiro visualiza que ainda se cobram características expressas em relação com o sexo e não com a condição social, histórica, política e cultural que interferem na construção do gênero. Um exemplo é o trecho: “existem comportamentos na sociedade que são caracterizados como do gênero masculino e feminino” (EVANDO, 9 mar. 2011).

O professor/blogueiro aponta avanços sobre as políticas de gênero que estão dismantando algumas normas. Os discursos da mulher mulçumana como submissa ao homem, ao marido que necessita manter o discurso de norma ao invés de pensar as possibilidades que os processos culturais e políticos têm oportunizado. Ao mesmo tempo, que há afirmações como “a mulher, na sociedade ocidental, tem conseguido sua emancipação em todos os níveis” e “a palavra de ordem, nesta questão, deve ser de tolerância com a opção sexual das pessoas” (EVANDO, 9 mar. 2011). Haraway (2009, p. 40) problematiza essa emancipação e a indicação de tolerância feita pelo professor/blogueiro. Segundo a autora, não há uma mulher essencial, única, mas sim a “categoria” mulher, complexa, “construída por meio de discursos científicos sexuais e de outras práticas sociais questionáveis”.

As ambivalências, os desconfortos e a indignação que perpassam as múltiplas perspectivas feministas na concepção de mulher, marcado por Haraway (2009, p. 40) como “uma desculpa para a matriz das dominações que as mulheres exercem umas sobre as outras” marcam a prática feminista. Não posso dizer que há uma emancipação feminina ou mesmo uma liberdade de ação, devido a crise das identidades. A autora informa que “as identidades políticas são incontáveis”. Desse modo, não há uma tolerância às sexualidades, o que há são discursos normatizadores que veem o/a homossexual como outro/a, excêntrico/a, estranho/a. Destaco que o termo opção sexual já foi discutido em muitos momentos para questionar as escolhas das sexualidades. O termo usado hoje nas discussões sobre educação para o gênero e a sexualidade é orientação sexual<sup>37</sup>. Optar é uma questão de escolha e orientar está relacionado aos múltiplos fatores – subjetivos e objetivos – que formam as identidades.

Essas constatações de conquistas são apenas negociações políticas para uma dita “inclusão”. Essas conquistas e os artifícios utilizados para a relação entre os grupos minorizados e as políticas de inclusão precisam ser sempre evidenciadas. Ao apontar esses discursos, vejo como a norma se apropria dos discursos desviantes, em determinados momentos históricos, no caso com o acesso da mulher a alguns planos da vida social e cultural e a afirmação de uma “tolerância” como propostas que pretendem desarticular as problemáticas que as vertentes político-teóricas colocam em questionamento.

O professor/*blogueiro* percebe algumas normativas se engendrando e as discussões multiculturais próximas ao espaço cultural e escolar. A marca da modernidade está se esfacelando com a falta de segurança na emergência de uma “multiplicidade de cultura” que se entrelaçam ao mesmo tempo em que resistimos em olhar para as diferentes culturas que modificam os modos de ser, pensar e agir no mundo.

#### 2.1.5.2 Discursos incômodos: proposições

Há desvios das compreensões binaristas sobre gênero e sexualidade nos textos do professor/*blogueiro*. Em uma publicação do dia 9 de março de 2011, Evando ressalta que “criança que brinca de boneca é menina e que brinca de bola é menino, embora isso não seja o

---

<sup>37</sup> O termo aceito é “orientação sexual”. A explicação provém do fato de que ninguém “opta”, conscientemente, por sua orientação sexual. Assim como o heterossexual não escolheu essa forma de desejo, o homossexual (tanto feminino como masculino) também não (ABLGBT, 2010, p. 15). Essa explicação foi retirada do Manual de Comunicação LGBT, material desenvolvido pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais no intuito de formar jornalistas, publicitários, comunicadores em geral para uma produção midiática menos opressiva e preconceituosa.

que define o sexo da pessoa”. Ao afirmar que os brinquedos são para menina ou menino, Evando aceita os estereótipos de gênero e sexualidade ao discursar quais brinquedos são das meninas e quais são dos meninos. No entanto, ao dizer que não é o brinquedo que define o sexo, o professor/blogueiro está tentando ir contra a visão patriarcal e machista de que o brinquedo pode mudar a relação da criança com sua sexualidade. Os brinquedos são artefatos culturais construídos por adultos/as para as crianças. Muitos pais e mães ainda ficam amedrontados/as ao ver meninos brincarem de boneca e meninas que gostam de carrinhos ou bolas. Ainda é tímida essa contribuição, para pensar as necessidades de não fixar os gêneros em estereótipos, mas já se percebe um desvio dos discursos normativos.

Pelo apontamento do professor/blogueiro compreendo que as identidades de gênero e sexuais não precisam corresponder aos limites impostos a “meninas” e “meninos”. Essa arguição colabora para problematizar se ao oferecer uma bola ou uma boneca estou dando posicionamentos de identidades de gênero. A criança percebe que o brinquedo não remete a uma identidade de gênero ou sexual, questionando a padronização cultural daquilo que pertence ao mundo “masculino” ou “feminino”. São discursos normativos que sugerem pedagogias culturais para tornar “menino” ou “menina”.

O professor/blogueiro informa que os movimentos sociais no Brasil tiveram um enfoque teórico marcadamente marxista, uma das correntes teóricas que colaborou para questionar as imposições de verdades na sociedade brasileira. Seu texto aponta a luta de grupos urbanos e rurais na busca pelo acesso aos mesmos direitos garantidos a outros grupos, que por um poder aquisitivo e um acesso a bens materiais e culturais específicos tem regulamentado os jogos de verdade no território nacional.

No entanto, ressalto que as lutas contra as opressões econômicas foram relevantes para inserir na pauta as discussões políticas referentes às hegemonias. Suas indagações oportunizaram a outros grupos, como o movimento negro, o LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), o movimento ecológico e o movimento feminista, em suas diferentes vertentes, questionarem outras constituições que ultrapassaram a exploração do trabalho e a alienação do trabalhador. A necessidade de mostrar a diferença é um fator de discussão, porque a diferença, segundo Irigaray (2002, p. 1), oportuniza que se questione o aprisionamento das mulheres em uma “cultura do masculino”. Para a autora, “a mulher deve aprender a entrar em relação com o homem como outro, um outro diferente, mas não hierarquicamente superior ou inferior”.

Concordo com Woodward (2000) que as identidades estão intimamente ligadas às diferenças, não em oposição a elas, mas em dependência. Enxergar que esses conceitos estão

relacionados à linguagem favorece a percepção dos discursos que perpassam a constituição de nossas relações sociais, culturais e políticas. Ao afirmar essa relação entre linguagem e constituição de identidade e diferença, não tomo aqui as relações discursivas como metanarrativas totalizantes, observo, com base na autora que a própria linguagem é uma estruturação instável.

Para Irigaray (2002, p. 3-4), o/a outro/a está na representação de “outro eu” e está entremeadado de outra realidade. Pensar o/a outro/a é uma forma de pensar sobre si. É nessa relação ambivalente e de perspectivas que os estudos feministas contribuem para a análise das postagens feitas nos *blogs*. É necessário perceber que “a exploração da mulher tem lugar na diferença entre os gêneros e ela deve assim se resolver nesta diferença, e não pela abolição desta”. Desse modo, entende-se também a ambivalência que constitui o olhar do/a adulto/a e da criança. Os brinquedos são produções dos primeiros para os segundos. O significado desses artefatos culturais também está intimamente relacionado à questão da diferença: o/a adulto/a significa o brinquedo, para a criança, a construção do significado se dá na formação desta. Por essas questões, visualizo que as crianças não enxergam segmentações entre brinquedos para uns ou outros, são os/as adultos/as que as educam para verem esses objetos dessa maneira.

O Feminismo é um discurso intelectual, filosófico e político que tem como meta os direitos iguais e a proteção legal às mulheres. Envolve diversos movimentos, teorias e filosofias, todas preocupadas com as questões relacionadas às diferenças entre os gêneros, e advogam a igualdade para homens e mulheres e a campanha pelos direitos das mulheres e seus interesses. [...] A teoria feminista surgiu destes movimentos femininos, e se manifesta em diversas disciplinas como a geografia feminista, a história feminista e a crítica literária feminista (EVANDO, 22 nov. 2011).

O professor/blogueiro valoriza o papel das feministas, em suas mais diferentes ondas e propostas de discussões que denunciam a falta de autonomia das mulheres sobre seus corpos, os direitos reprodutivos, os cuidados e as informações acerca da contracepção, além das discussões que perpassam a violência doméstica, os assédios e as violências físicas e psíquicas contra as mulheres. Além dessas lutas, as vertentes feministas se mobilizam para lutar por direitos trabalhistas, como a licença maternidade e salários iguais, como também enfrentaram outras formas de discriminação.

A argumentação de Evando é de apoio às movimentações políticas feministas, por isso considero relevante as discussões para tratar das identidades de gênero e sexuais que só se constituíram em pesquisa e ganharam respaldo e espaço nas academias graças a muitas dessas

mulheres que lutaram pelo direito de contar sua história e demonstrar suas colaborações com a ciência. Essas discussões sobre os papéis sociais dos gêneros como constituições sociais, legado dos feminismos inquietam as culturas e modificam as concepções de normas e os desvios constituídos historicamente e validados por jogos de verdade na sociedade de bases iluministas (EVANDO, 22 nov. 2011).

### 2.1.6 *Blog*: Experiências Em Educação



A professora/blogueira não se identifica por nome, apenas tem um indicativo no endereço do *blog* para Nana Rey, que passo a utilizar para representá-la. Ela reside no Estado de São Paulo. No recorte temporal da pesquisa foram encontradas 112 publicações. Entre esses textos, 5 postagens caracterizam identidades culturais de gênero e sexualidade, além da atuação do/a professor/a. Serão analisadas as publicações sobre Educação Sexual, Dia da Mulher, Dia das Mães, Dia dos Pais e Dia do/a Professor/a.

A professora/blogueira apresenta seu território como “um *blog* que vai divulgar meu trabalho em educação a partir das experiências que deram certo principalmente tem a intenção de compartilhar práticas e experiências pedagógicas, que podem auxiliar você na difícil tarefa que é ENSINAR. Sejam todos bem vindos!!”. Nana sugere que seu *blog* seja um espaço de auxílio no processo pedagógico, oferecendo atividades como uma proposta de intervenção concatenando com a formação de professores/as.

A professora/blogueira afirma que suas postagens estão inscritas em suas práticas pedagógicas que “deram certo”. Não há critérios para uma prática pedagógica “dar certo” ou “dar errado”. Problematizo essa ideia de certo e errado porque tem relação com a concepção de uma prática correta de educação. Isto não se aproxima da perspectiva dessa dissertação, que tem como intuito problematizar, desacomodar e questionar as normativas impostas. Não identifico um modo correto de ensinar ou contribuir para que alunos/as desenvolvam seus conhecimentos. A prática pedagógica está entremeada em diversas relações e cabe a cada grupo, aluno/a e professor/a constituir seus passos pedagógicos.

#### 2.1.6.1 Normas discursadas

A professora/blogueira em sua publicação no dia 8 de janeiro de 2011, escreve sobre a necessidade de demonstrar afeto para que as crianças estejam em contato com a vivência completa de sua sexualidade. Pretende analisar as proposições da educação sexual, em relação aos órgãos sexuais e que se apresentem aspectos subjetivos como a cumplicidade, a admiração, o respeito e o que ela chama de “para os mais românticos, o amor”.

Nessa publicação, ela indaga seus leitores se abordam o assunto sexo com seus/as filhos/as e questiona qual a idade ideal para conversar sobre as relações sexuais. Com base na proposição de uma verdade transmitida pela revista Nova Escola, a professora/blogueira transcreve a matéria **Masturbação infantil**<sup>38</sup> que, segundo ela, vai informar aos/às pais/mães e professores/as sobre as questões relacionadas à sexualidade, para que eles/as não percam o sono “pensando em o que fazer com aquelas crianças que vivem tocando as genitálias” (REY, 8 jan. 2011).

Nana afirma que os/as adultos/as não têm uma reação tranquila com as cenas de crianças se tocando. Para ela, “movidos pelos preconceitos, os valores morais, desconhecimento e outros, reagimos com alarde e assustamos ou constrangemos os pequenos, que não compreendem tais reações” (REY, 8 jan. 2011). A professora/blogueira aponta esse incômodo do adulto sobre as noções da sexualidade, registra a norma que é imposta. Apenas os/as adultos/as podem acessar ao sexo ou às sensações erógenas. Crianças e adolescentes não podem, é uma relação proibida. Mesmo que sintam a necessidade do toque, esses/as meninos/as são vistos/as como pervertidos/as e são medicalizados/as para não incomodarem o que os/as adultos/as tomam como direito deles/as.

---

<sup>38</sup> A autoria do texto é de Silvia Maria de Freitas Adrião e a reportagem está no endereço <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/masturbacao-infantil-422840.shtml>

Ao utilizar a reportagem da revista, a professora/blogueira oferece aos/às leitores/as a ideia de uma verdade instituída. São discursos midiáticos informativos, como no caso de matérias de *sites* noticiosos, jornais, revistas e materiais sonoros e audiovisuais de empresas jornalísticas, assim como os artigos científicos é buscar evidências de que os argumentos foram validados por essas instituições e divulgam o discurso de concordância.

A instituição e imposição de normas nas argumentações da revista oportuniza que estas argumentações são respaldadas pela professora/blogueira, porque ao publicar essa matéria, e não outra está de acordo com as informações oferecidas por esse material.

Desta reportagem, é utilizado o tópico “Como agir”. Nesse trecho da reportagem, explica que as necessidades fisiológicas e o “brincar com os órgãos sexuais” não podem ser feitos na frente de outras pessoas. Além dessa afirmação, a reportagem encaminha a delimitar aos/às meninos/as a diferença entre locais públicos e privados e o “certo” e o “errado”. Nessa argumentação encaminha para a normatização social e o adestramento de corpos, conceitos cunhados por Foucault (1987), e a problematização de público e privado que argumentei na primeira seção com base nas discussões de Thompson (2011).

Ao argumentar contra a recriminação que provocaria no/a menino/a a ideia de prazer com o complexo de culpa, esse texto defende o incentivo e à melhoria da autoestima das crianças para desenvolverem atividades recreativas em sala de aula. Desse modo, discute a relação da punição, mas permite que se exerça uma vigília desses corpos em “adestramento”. Esse corpo visível, colocado como parte do processo de educação do gênero, demonstra a normalização do corpo feminino e do corpo masculino como processos que se dão por meio da constituição de um “conselheiro”, a estratégia de poder que se rege por aqueles/as que detêm o saber, no caso, o/a professor/a.

Ainda na reportagem são apresentadas algumas “dicas” para o/a professor/a colaborar para que as crianças vivam suas sexualidades “em segurança”. Entre as dicas, o texto trata a masturbação como uma prática normal e saudável, entretanto, o/a professor/a precisa tomar cuidado com a crença religiosa familiar, que pode considerar pecado essa prática. O texto defende a não recriminação, mas para a possibilidade de que a criança conheça seu corpo e viva as possibilidades de satisfação consigo.

A norma apresentada é um adestramento do corpo. Ao tratar da vivência sexual da criança, o texto insere uma pedagogia do espaço privado, separando os assuntos a serem discutidos no contexto escolar dos que são discutidos no âmbito familiar. Como ressaltado na segunda seção, esses espaços mantêm fronteiras bem definidas com as sensações pós-modernas discutidas por Lyotard (2004). Destaco a relevância de problematizar e oportunizar

a criança a pensar em sua prática e a sexualidade não necessita ser um tabu privado e preso aos critérios do que pode ou não ser feito. As relações da criança com o corpo (seu e de outros/as meninos/as que convivem com ela) precisam ser discutidas. Desse modo, evita a sexualidade como um tabu e insere sua discussão no contexto das vivências e das experiências.

A professora/blogueira ainda indaga sobre educação sexual com informações do *blog Sexualidade infantil*<sup>39</sup>. Essas informações identificam a educação sexual como “um assunto gerador de polêmicas e controvérsias”. O discurso sugere que as crianças recebam estímulos dos pais ao utilizarem as roupas e brincarem conforme a norma como a identidade de gênero que assume pela criança por ter nascido com o corpo biológico macho ou fêmea. A educação não deve ser uma fixação dos binarismos de gênero e de uma heterossexualidade rígida, baseada em uma concepção moral desenvolvida pelas sociedades ocidentais. Santos (1996) defende que a educação que se preocupa com as identidades de gênero e sexuais indaga, inconforma, desestabiliza as normas instituídas e problematizar as múltiplas identidades.

A normatização proposta nestas informações quando diz que “a família é o contexto no qual a criança precisa obter a educação sexual” e “outro fator importante para a sexualidade da criança é a vivência do casal, quando este possui uma relação afetiva, os papéis e os limites de cada um são bem definidos” (REY, 8 jan. 2011). Esses discursos dos modos de viver a sexualidade na relação familiar não possibilitam que educadores e educadoras interfiram, problematizem, indaguem as relações de poder que são instituídas e os jogos de verdade que são organizados como verdades e impostos às crianças para adequá-los às normas. Louro (1997, p. 121-122) destaca a necessidade de abandonar “uma posição iluminada e iluminadora” sem “o abandono de uma disposição política”. Desse modo, a prática pedagógica de professores/as tem em sua formulação as questões “que fazer para mudar? Como agir, na prática cotidiana, de uma forma mais consoante com o que se vem discutindo até aqui? Quais as providências ou as atitudes mais adequadas para promover uma educação não-discriminatória?”.

São essas questões feitas por Louro (1997, p. 123-124) que fornecem elementos para o desassossego das rígidas normas modernas. Educar para o questionamento favorece para a concepção de uma “sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar de cima ou de fora dessa rede”. Formar professores/as nessa perspectiva

---

<sup>39</sup>O endereço disponível na publicação é o <http://sexualidadeinfantil.blogspot.com/>. Entretanto, não consegui acessar ao texto. O site Google informa que esse *blog* não existe.

contribui para o exercício da autocrítica. Louro (1997) ressalta a importância dessa prática de repensar a ação docente.

No dia 19 de janeiro de 2011, a professora/blogueira publicou um texto do que seria “ser mulher”, de autoria desconhecida, entretanto, Nana o denomina de “verdadeiro sábio” o/a autor/a, registrando que concorda com as suas afirmações. O texto apresenta as características que atribui ao “ser mulher”. O poema apresenta uma relação com as míticas representações do feminino como “Eva”, “Maria” e “Amélia”. Utiliza-se dessas marcas do feminino e o poema coloca essa “mulher” a serviço do “homem”. Ressalto registros como “Criada para a felicidade de Adão”, “dando à luz”, “a mulher de verdade” que o texto apresenta de discursos sobre as “funções” da mulher.

Ao fim do poema, o discurso veste-se da igualdade por meio da meritocracia e do projeto iluminista de que os sujeitos têm as mesmas oportunidades de realização. Revogo essa afirmação contida na estrofe “Ao mundo peço licença/Para atuar onde quiser/Meu sobrenome é COMPETÊNCIA/E meu nome é MULHER..!!!!” (REY, 19 jan. 2011). Essa representação da mulher e do homem que conquistam as liberdades, as escolhas por meio de sua vontade é uma afirmação sempre revalidada no discurso moderno. Entretanto, a igualdade de diferentes identidades de gênero não se faz presente em muitos momentos. Desse modo, a dupla jornada “das mulheres”, os salários inferiores e a dificuldade de ser ouvida e respeitada socialmente são algumas das situações de que essa igualdade prometida no projeto moderno não está na mão do sujeito, mas em diversas relações de poder que determinam o poder do homem sobre a mulher.

No dia 8 de março de 2011, a professora/blogueira em sua publicação apresenta uma síntese histórica do surgimento do Dia Internacional da Mulher, o surgimento da data que não era apenas para comemoração. Nana ressalta que em muitos países esse dia é para a realização de “conferências, debates e reuniões cujo objetivo é discutir o papel da mulher na sociedade atual”. Essas questões de gênero envolvem os posicionamentos sugeridos para as mulheres como uma norma estabelecida.

A professora/blogueira ressalta ainda o sofrimento de mulheres com “baixos salários, violência masculina, jornada excessiva de trabalho e desvantagens na carreira profissional”. No final o texto diz que “muito foi conquistado, mas muito ainda há muito para ser modificado nesta história”. Identifico uma ação importante à informação histórica sobre a data do Dia Internacional da Mulher, entretanto, conceituá-la e localizá-la historicamente, sem evidenciar outras lutas, os processos políticos e a necessidade de discutir esse dia de reflexão

no espaço escolar, mantém esse texto no discurso normativo que apenas reproduz os textos dispostos em muitos *sites* e *blogs*.

Nana ressalta as relações presentes na normatização do papel feminino na sociedade e que o acesso à profissionalização e ao espaço político foi uma conquista dos movimentos feministas e de suas estratégias de luta. Entretanto, o acesso é apenas o início de uma oportunidade de desenvolvimento dos sujeitos e de suas múltiplas identidades de gênero. Ao focar a representação da mulher, reconheço as lutas e conquistas do movimento feminista mostrar a existência de uma segregação binarista alimentada pelo discurso moderno de “ser homem” e de “ser mulher” na sociedade. Ainda há imposições patriarcais e falocráticas que oprimem e silenciam as mulheres na sociedade globalizada da informação.

Outro poema publicado pela professora/blogueira, no dia 8 de março de 2011, define as mulheres como “multimídia, multitarefa, multifaceta, multi-acaso...multi-coração...”, “SER que dá conta”. Além desses posicionamentos sobre o “ser mulher”, o poema ainda afirma que um mundo mais feminino seria “mais rosado e sensibilizado, mais equilibrado e perfumado...” (REY, 8 março 2011).

Legitima-se que a “mulher de verdade”, além de ter um corpo bonito, magro, jovem e saudável, é heterossexual, dócil, tem um corpo naturalmente feito para exercer a maternidade, mãos delicadas para ser cuidadora e habilidosas para ser uma boa cozinheira, tempo e paciência para as tarefas domésticas. Preceitos que fazem o feminino, imprimem delicadeza e a habilidade em seus gestos, a docilidade e o zelo no seu olhar, a ternura em suas palavras (FRIEDERICHS, 2009, p. 108).

Esta proposição de Friederichs (2009) ressalta os aspectos de mantenedora e delicada que são atribuídas às identidades de gênero “feminina”. Esses discursos ressaltam o aspecto imposto pelo patriarcado ao caráter frágil e polivalente da “mulher” que precisa servir ao marido, à casa e aos filhos. Esse discurso reforça as normas impostas às identidades de gênero que devem cumprir os papéis de “homem forte” e “mulher delicada”. A subserviência é a posição feminina definida pela estrutura patriarcal de que a “mulher” deve ser o objeto a serviço do “homem”.

No dia 9 de março de 2011, a professora/blogueira publica uma reportagem<sup>40</sup> sobre a agressividade das mulheres como resposta ao ambiente e suas relações. Essa matéria divulga uma pesquisa, desenvolvida no Reino Unido entre 1994 e 1996, cujo resultado indica que biologicamente os homens são violentos e mulheres só atingem essa agressividade por sua

<sup>40</sup> O endereço da reportagem é <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/885297-agressividade-e-natural-aos-meninos-e-pode-surgir-nas-meninas.shtml>

relação com o meio. A pesquisa contou com a participação de 9 mil gêmeos. Liderada por Nathalia Fontaine, da Universidade de Indiana, afirma que “uma maior agressividade em meninas estava ligada aos fatores ambientais: família desestruturada, sentimento de rejeição, evasão escolar” (REY, 9 mar. 2011).

Uma pesquisa científica tende a validar a representação que foi imposta pelas normas de que “homens” são violentos, rudes e menos sentimentais por aspectos biológicos. Não pretendo me contrapor às pesquisas fundamentadas na biologia, mas há outros fatores como as relações sociais, culturais, históricas e políticas que constituíram esse “homem” como violento. Dizer que as “mulheres” respondem ao ambiente que vivem é desconsiderar fatores como as relações que os sujeitos têm em sua educação e em suas relações com a sociedade.

Entre as afirmações contidas no discurso da reportagem, a pesquisa indica que “os meninos apresentaram também maiores níveis de narcisismo já aos sete anos, e menos empatia com os outros do que as meninas”. Essa constatação da pesquisa biológica está relacionada com o nível de testosterona e as constituições biológicas dos indivíduos. É um fator que colabora para a agressividade. Entretanto, o narcisismo e a falta de empatia indicadas na pesquisa também refletem a educação para o gênero que permeia as relações interpessoais.

Meninos são educados para não demonstrarem afetividade. Andar de mãos dadas, abraçarem, beijar no rosto e outras demonstrações de gostar e relacionar-se com os sujeitos do mesmo sexo biológico é mal visto, estranho, fora do padrão. As brincadeiras e as vivências dos meninos têm o intuito de adestrar os corpos a uma “masculinização”. Eles buscam a representação dos heróis, o ideal do guerreiro que vence as dificuldades, que têm camaradas e seus amores separados pela norma. “Ser homem” em nossa sociedade é não demonstrar o afeto, porque essa evidência de gostar é algo normatizado para a identidade “feminina” de gênero.

Reafirmando esse discurso, a pesquisa mostra que as meninas por terem as áreas cerebrais ligadas à empatia, maiores que as dos meninos, tendem a buscar carreiras ligadas ao cuidado, como Enfermagem e Pedagogia. Explica que a mulher compreende a violência como “atitudes de descontrole, excepcionais” e os meninos “encaram a violência como uma maneira legítima de interação social com desafetos”. Essas afirmações tendem a oportunizar discursos legitimadores de uma biologia que desconsidera fatores sociais, culturais, históricos, políticos e econômicos que inscreveram o “masculino” como um lutador e o “feminino” como aquela que cuida. Esses discursos são naturalizados e não oportunizam problematizações por serem regras, normas e limítrofes dos modos de ser, pensar e agir no mundo (REY, 9 mar. 2011).

No dia 24 de abril, a professora/blogueira apresenta uma síntese histórica na constituição do dia das Mães. Ela rememora os cultos pré-cristãos às divindades femininas que cumpriam o papel de protetoras do nascimento, do casamento, da mulher e dos filhos. Para além do resgate histórico, ela relembra a criação da comemoração nos Estados Unidos, iniciada por Ana Jarvis. Em seu discurso visibiliza a tristeza da precursora da comemoração ao perceber que sua homenagem à representação das mães tornou-se mercadológica e passou a ser uma data ligada aos presentes e à movimentação financeira.

O Dia das Mães é uma das datas comemorativas que estão presentes no espaço escolar. Depois da síntese histórica, a professora/blogueira apresenta um “plano de atividades” para a comemoração. A professora desenvolve seu projeto com ênfase no sensível e no emocional do papel das mães. Esse discurso não problematiza as questões de gênero presentes no contexto escolar. Ao estereotipar o papel da mulher como mãe e estabelecer uma norma de como “ser mãe”, impõe ao “feminino” uma maternidade compulsória. A representação da mulher fica fadada, no projeto moderno da mãe dedicada e zelosa.

A justificativa da professora/blogueira para o trabalho com o Dia das Mães no espaço escolar é que “não há aquela criança que não fique empolgada quando fala da mamãe [...] Cabe a nós motivarmos nossas crianças e lhes mostrar motivos para participarem do projeto”. Essa delimitação demonstra que cabe às “mulheres” garantir a repercussão do discurso de delicadeza, zelo e afetividade. Elas precisam seguir os padrões normativos e não questionar as constituições históricas e culturais que permeiam os papéis familiares, além de ensinar meninos e meninas o estereótipo de maternidade<sup>41</sup>. Para Badinter (1985), este ideal está atrelado ao sacrifício, devoção, cuidado e proteção das crianças, desenvolvendo uma relação de responsabilidade por todas as experiências dos/as filhos/as e envolvendo-os/as em uma relação simbiótica.

Há, no “plano de atividade” da professora/blogueira, a discriminação dos critérios de avaliação que serão utilizados. Ela diz que será “contínua, através da observação diária da criança no desempenho de suas atividades, no relacionamento com os/as colegas e com a professora” (REY, 24 abr. 2011). Ao cobrar uma postura de interesse e relação com os colegas e desempenho em uma atividade comemorativa como o Dia das Mães, Nana dá possibilidades de compreendermos essas atividades como uma ação de normatização. O adestramento das crianças participantes do evento marca as relações sociais que perpassam a educação e que constituem as múltiplas identidades de gênero.

---

<sup>41</sup> BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno (1985).

No dia 9 de julho, a professora/blogueira publica um texto que narra como se constituiu a comemoração do dia dos Pais. Ela ressalta a iniciativa da estadunidense Sonora Louise Smart Dodd e suas movimentações para instaurar a comemoração. Nana diz que o dia dos Pais tem uma relação com as datas de festa e comemoração para santos católicos que representam a paternidade. Além dessas informações, a professora/blogueira destaca que o evento veio para o Brasil por iniciativa do publicitário Sylvio Bhering e era comemorada no dia 14 de agosto.

A troca de data para o segundo domingo de agosto, afirma Nana, é um incentivo comercial. O dia dos Pais também é uma data que é comemorada no espaço escolar e propõe afirmar modos de exercer a “paternidade” em uma constituição de ser, pensar e agir na formulação de um ideal de homem. As datas comemorativas para pais e mães são discursos permeados de múltiplas identidades de gênero. Valorizar os discursos impostos sobre os modos de “ser homem” e “ser mulher” nessas comemorações não abrem precedentes para as discussões, as problematizações e as desconstruções necessárias para pensarmos a identidade de gênero como uma posição do sujeito, que está na identidade que afirma, mas não é essencializada. O gênero e a sexualidade, assim como a raça, a etnia, a classe, a compreensão e responsabilidade ambientais são posições de sujeito que interagem com os discursos impostos pelas normas.

Nana publicou no dia 16 de outubro de 2011 dois textos sobre as representações de professores/as, intitulado: “Magistério composto por 96% de mulheres”. Esta afirmação confirma a feminilização da profissão docente. Os atributos de dedicação e delicadeza, do exercício do cuidado estão nos textos apresentados pela professora.

Ser Professor (a) É buscar dentro de cada um de nós/Forças para **prosseguir, mesmo com toda pressão**,/Toda tensão, toda falta de tempo.../Esse é nosso exercício diário!/Ser professor (a) é se alimentar do conhecimento/e **fazer de si mesmo (a) janela aberta para o outro**./Ser professor (a) é formar gerações, propiciar o/Questionamento e abrir as portas do saber./Ser professor (a) é lutar pela transformação.../É formar e transformar,/Através das letras, das artes, dos números.../Ser professor (a) é conhecer os limites do outro./E, ainda assim, acreditar que ele seja capaz.../Ser professor (a) é também reconhecer que/Todos os dias são feitos para aprender.../Sempre um pouco mais.../Ser professor (a)/É saber que o sonho é possível.../É sonhar com a sociedade melhor.../Inclusiva.../Onde todos possam ter acesso ao saber.../Ser professor (a) é também reconhecer que somos,/Acima de tudo, seres humanos, e que temos licença para rir, chorar, esbravejar.../Porque assim também ajudamos a pensar e construir o mundo./Todos os dias do ano são seus, professor (a)!/Parabéns! (Jornal AconteCendo, nº. 22, set. 2001 *apud* REY, 16 out. 2011, grifos meus).

Esse discurso de “prosseguir, mesmo com toda a pressão” e “fazer de si mesmo (a) janela aberta para o outro” reforça a constituição das identidades de gênero ditas “femininas”. A instauração das representações neste discurso demonstra a marca da ideia de que as “mulheres” devem ser subservientes e entregues às ações de cuidado com as crianças. Não se problematiza a prática docente e as relações de gênero instituídas para a compreensão do papel do/a professor/a. Sobre alguém que vence os desafios, ressalta Nana, “[...] luta dentro da sala de aula, para que os alunos não matem uns aos outros” e “[...] pensa em sair correndo toda vez que é convocado/a para uma reunião, que certamente, o responsabilizará mais uma vez, pelo insucesso do aluno” (Texto de Vanisio Luiz da Silva *apud* REY, 16 out. 2011). A professora/blogueira marca a profissão de professor/a como uma dedicação heroica, uma função de mantenedora e gestora, tal como é a mulher incumbida dos afazeres domésticos em sua denominação de “rainha do lar”.

#### 2.1.6.2 Discursos incômodos: proposições

A data [do dia do/a professor/a] é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda (REY, 16 out. 2011).

O único discurso que contrapõe as normas nas publicações feitas pela professora/blogueira encontra-se no parágrafo retirado de sua postagem no dia 16 de outubro de 2011. Ao propor que pais e mães, alunos e alunas, assim como a sociedade demonstrem compromisso com a educação, repensem o papel docente e mostrar uma “missão em educar”, Nana percebe a necessidade de problematizar a não aceitação de normas impostas e da necessidade de oportunizar outras compreensões sobre o papel do/a professor/a. O que ela vê como “missão”, eu reordenaria por “atividade intelectual”, assumindo a proposta feita por Giroux (1997, p. 211) de que “os educadores podem se unir [a diversos grupos sociais, culturais, políticos e econômicos] a fim de politizar a natureza do que acontece nas escolas e entender o trabalho político em nossas salas de aula”.

Meninas não devem arriscar nem riscar a pele em atividades que exigem for[ç]a, rapidez, que podem provocar quedas, cicatrizes, hematomas. Aos meninos, desde cedo, vão sendo estimuladas brincadeiras com carrinhos,

consequentemente carrinho de rolimã é um presente para os meninos brincarem, assim como as bonecas para as meninas (FRIEDERICHS, 2009, p. 102).

Para a autora, oportunizar as discussões e o processo de desacomodamento das imposições vigentes, as normas pelas constituições dos jogos de verdade é uma das possibilidades de atuação intelectual dos/as professores/as. Desse modo, pensando em uma educação voltada para a visibilidade das múltiplas identidades de gênero e em uma politização do território escolar como um espaço para o questionamento das normas instituídas é o eixo que aproxima as análises feitas dos *blogs* dos/as professores/as. As discussões acerca do gênero e do discurso para a formação de educadores/as proposta nessa dissertação para que os/as professores/as pensem e questionem a educação para o gênero e critiquem as imposições de como meninas e meninos assumem suas identidades de gênero. É uma possibilidade da educação oportunizar discussões sobre os modos de ser, pensar e agir no mundo ocorram em suas salas de aula e em suas proposições sociais, culturais e políticas.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: GÊNERO E DISCURSO

As normas são instituídas e mantidas e os desvios são padronizados para que não haja riscos de mudança. Esses desvios fazem parte dos jogos de poder/saber que fortalece os usos da disciplina contra as diferenças. Estar inserido/a em uma disciplina significa olhar para as diferenças e perceber as arestas que precisam ser aparadas. É manter o mundo sob determinados jogos de regras. Giroux; Shumway; Smith e Sosnoski (1997) explicitam que a punição para os/as que ultrapassam as normas é a exclusão. Essa exclusão segrega e trata os “hereges” e seus “conteúdos” com restrição no sistema de ensino e são colocados à margem.

Embora as disciplinas humanísticas possibilitem uma variedade de atividades mais ampla do que as disciplinas das ciências naturais, estas atividades por si mesmas são hierarquicamente valorizadas. [...] Embora o trabalho nas ciências humanas não se proponha como ciência normal, sua estrutura disciplinar tem por objetivo produzir especialistas. A estrutura disciplinar do estudo em literatura, história, sociologia e outras divisões que com frequência concentram-se na cultura tende a proibir estes especialistas de relacionarem seu conhecimento com a esfera pública. O estudo disciplinar exige atenção constante àquelas poucas questões que constituem sua preocupação especializada corrente. Tais questões estão muitas vezes bastante afastadas das controvérsias genuínas de uma dada cultura (GIROUX; SHUMWAY; SMITH; SOSNOSKI, 1997, p. 182).

Desse modo, o essencialismo, criticado por Brah (2006, p. 331), assume uma característica disciplinar na busca de “uma noção de essência última que transcenderia os limites históricos e culturais”, propondo uma naturalização da diferença como desviantes, anormais, fora do padrão e, por isso, passíveis de violências. Brah, respaldada em feministas da *New Left*<sup>42</sup> (Nova Esquerda), diz que a “natureza humana” não é essencial, e sim, produzida. O significado de “ser mulher” seja biológico, social, cultural, psiquicamente é uma variável histórica.

Por conseguinte, a violência que segrega e polariza as múltiplas identidades de gênero podem ser questionadas e problematizadas para a formação de professores/as. Repensar discursos é uma das práticas e/ou teorias que oportunizam analisar, questionar e discutir a formação docente com intuito de inserir as discussões sobre as identidades, as diferenças, as culturas e os discursos que perpassam as mídias e as escolas.

---

<sup>42</sup> A *New Left* foi um movimento de contestação das metanarrativas. Os/as intelectuais buscavam outras formas de compreender o mundo, saindo dos essencialismos teóricos e buscando “bricolages” que colaborassem para as compreensões das produções culturais. É desse movimento que descendem os Estudos Culturais britânicos, com autores/as como, por exemplo, Stuart Hall (2003, 2004).

Esse eixo de pensamento abarca diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que se insere na busca pelas características culturais das relações sociais, políticas e econômicas. O objetivo dessas teorizações é investigar a cultura como um conjunto de atividades vivenciadas em meio às relações de poder. “Ao investigar e ensinar a noção de que a cultura é, num sentido real, inacabada, os estudos culturais podem assegurar sua própria eficácia política” (GIROUX; SHUMWAY; SMITH; SOSNOSKI, 1997, p. 185).

Nessa perspectiva teórica que localizo uma visão não hierárquica e de respeito aos diferentes posicionamentos culturais que oportunizam aos/às estudantes análises continuadas das condições. Com o incômodo que as crises da modernidade causaram nas constituições das disciplinas, esse eixo de investigação oportuniza uma práxis da resistência autoconsciente e efetiva às estruturas dominantes. Gallo (2004) explica que, com a modernidade, a ciência organizou-se por meio das divisões das disciplinas inspiradas no “pai da modernidade”, René Descartes, um filósofo que criou a imagem da “árvore dos saberes”.

Nessa imagem, as raízes representariam o mito, como conhecimento originário; o tronco representaria a filosofia, que dá consistência e sustentação para o todo; os galhos, por sua vez, representariam as diferentes disciplinas científicas que, por sua vez, se subdividem em inúmeros ramos. Interessante notar que a imagem da árvore, por mais que dê vazão ao recorte, à divisão e às subdivisões, remete sempre a volta à totalidade, pois há uma única árvore, e para além do conhecimento das partes, podemos chegar ao conhecimento do todo, isto é, tomando distância podemos ver a árvore em sua inteireza (GALLO, 2004, p. 40).

As escolas, segundo Gallo (2004), estão em um processo que reproduz o currículo baseado na constituição da árvore e segmenta os conhecimentos em galhos como um trecho ligado por uma base comum, como se o surgimento dessa disciplina fosse o único ponto em comum entre ela e outros conhecimentos. Gallo (2004, p. 43) defende “que precisamos buscar as formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno”.

Oportunizar diferentes acessos aos conhecimentos e saberes, instituídos ou não, fornece aos alunos e às alunas outras possibilidades de ser, pensar e agir, sem o encarceramento a um contexto rígido sobre os modos de “ser homem” e “ser mulher”, mas cientes das normas instituídas. São discursos que colaboram na formação de professores/as para um processo de emancipação e formação de intelectuais.

O papel do intelectual é expor novos modos de pensamento: fazer as pessoas verem o mundo à sua volta sob uma luz diferente, perturbar seus hábitos

mentais e convidá-las a exigir e instigar a mudança. O intelectual não é a consciência moral da sociedade, seu papel não é emitir julgamentos políticos, mas nos libertar, ensinando maneiras alternativas de pensar (OKSALA, 2011, p. 14-15).

Para essa formação de intelectuais, como entende Oksala (2011) e Giroux; Shumway; Smith; Sosnoski, (1997), reforço a necessidade de se pensar, dentro do encaminhamento teórico dos Estudos Culturais a noção de intelectual de como atuam dentro e fora das universidades. Os/As intelectuais, proposto aos/às pelos/as autores/as, colaboram para as formações pedagógica e política. O objetivo dessa formação é estimular os/as intelectuais transformadores/as a colaborarem como indivíduos ativos nas esferas públicas em desenvolvimento e nos conflitos de ideologias. “Assim, os estudos culturais postulam a necessidade de intelectuais transformadores que possam estabelecer novas formas de relações políticas dentro e fora da universidade” (GIROUX; SHUMWAY; SMITH; SOSNOSKI, 1997, p. 188).

Os Estudos Culturais primam pela concepção de resistência, de oportunizar aos alunos e às alunas conhecimentos que sejam discutidos no espaço escolar, dentro das salas de aula, mas que também contemplem discursos midiáticos, religiosos, políticos e sociais que permeiam os espaços e territórios para além dos muros da escola. O objetivo dessa prática pedagógica crítica oportunizada por intelectuais transformadores/as é buscar uma formação cultural de resistência aos discursos hegemônicos. É necessário que se produza e se transmita discursos que oportunizem a resistência.

Giroux (1997) entende que as instituições formam professores/as impregnados/as de discursos tecnológicos de instrução e oferece conhecimentos técnicos e administrativos para a inserção no mercado de trabalho. Essa formação estimula pouco, e em raras oportunidades, aos/às futuros/as professores/as para procurarem e assumirem posições de intelectuais que trabalhem no interesse de emancipações.

É necessário assumir posições políticas para discutir os efeitos dos processos ideológicos e materiais de esconderem as bases das desigualdades, como ressalta Giroux (1997). Brah (2006, p. 356) focaliza as fronteiras de um grupo de pessoas para se debruçar sobre preocupações específicas que “dependem da natureza das preocupações e sua importância e significação na vida dessas pessoas”. Concordo com a autora sobre as diferentes localizações que marcam a formação das subjetividades e identidades diaspóricas. É com base nas possibilidades das múltiplas identidades que defendo ser a diferença uma oportunidade de questionar as normas na formação de professores/as.

[...] a história é aberta, incerta, e digna de luta; aqui está em questão uma visão de futuro na qual a história não é aceita simplesmente como um conjunto de prescrições herdadas do passado sem questionamento. A história pode ser nomeada e refeita por aqueles que se recusam a permanecer passivos diante do sofrimento e opressão humana. Os educadores podem se unir a fim de politizar a natureza do que acontece nas escolas e estender o trabalho político em nossas salas de aula para outras esferas públicas (GIROUX, 1997, p. 211).

É apoiado na proposição de Giroux (1997) e em sua colaboração ao tratar do espaço escolar e de outras esferas públicas, como possibilidade de formação para professores/as, que enfatizo a necessidade de discutir as temáticas das diferenças culturais. Ao evidenciar os desvios discursados por professores/as em *blogs*, proponho a dar nitidez à linguagem crítica, como salienta Giroux (2008, p. 87), para que com o uso desses discursos, professores/as em formação possam “examinar os interesses ideológicos e políticos que estruturam os esforços conservadores de reforma, tais como os programas nacionais de avaliação, um currículo padronizado e modelos eficientistas e produtivistas”.

A fixação das simples proposições como, por exemplo, em comemorações em datas cívicas pode ser rejeitada. Para além de comemorar, há muito para se questionar dos discursos de brasilidade e de cidadania transmitidos em nosso país. Outra rejeição é a visão da pedagogia como “técnica ou conjunto de habilidades neutras”. Para além dessas sistematizações, “a pedagogia é uma prática cultural que está relacionada aos discursos e as problematizações relativas à história, à política, ao poder e à cultura” (GIROUX, 2008, p. 87).

Desse modo, defendo a pedagogia como um território para os questionamentos e as críticas de diversos artefatos culturais, como as mídias e outras produções discursivas e práticas que se inserem nos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. A proposta dos Estudos Culturais é oportunizar às educadoras e aos educadores as problemáticas dos processos que envolvem sua prática docente para se pensar em uma escola que não passe a “sensação de estarmos vertiginosamente parados”, como ressalta Santos (1996). O pesquisador português ressalta esse tempo paradoxal que nós vivemos, cheios de incertezas provocadas pela globalização, consumo e informação que nos coloca, como em uma contradição, a visão de estagnação e impossibilidade de oportunizar questionamentos sociais.

Santos (1996, p. 17) assume como objetivo principal da educação emancipatória que se recupere “a capacidade de espanto e de indignação” e a orientação de professores/as para subjetividades inconformadas e rebeldes. Politizar essa formação escolar oportuniza a educadores e educadoras que atuem como intelectuais e reorganizarem suas atuações como

professores/as e como pesquisadores/as. Santos (1996) defende o aumento de instabilidade no processo educativo, propondo que as memórias e as denúncias sejam difundidas nos meios de comunicação para efetivar a garantia dos direitos e da formação dos/as espectadores/as.

Para os intelectuais transformadores, a pedagogia como forma de política cultural deve ser compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. Colocado de outra maneira, os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares (GIROUX, 1997, p. 31).

Para Giroux (1997), essas proposições não são receitas, e sim um reconhecimento da importância dos discursos para um engajamento crítico e o reconhecimento do valor do ensino atrelado às lutas sociais, políticas, econômicas e culturais. Para a efetivação desse engajamento, é necessário que se formem professores/as que colaborem para que seus alunos e suas alunas “leiam” o mundo de maneira crítica e colaborem para compreender os usos das linguagens para as expressões dos modos de ser, pensar e agir no mundo.

Foucault (2006, p. 71) propõe o papel do intelectual/as como aquele/a que luta “contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso”. Ao afirmar essa caracterização de intelectual, Foucault (2006) propõe a luta, ao encontro com a proposta de Giroux (1997, p. 36) que destaca a linguagem para analisar “as mensagens de discriminação de raça, sexo e classe que espreitam por trás da linguagem dos objetivos e da disciplina escolar”. Defendo uma formação de professores/as que proponha a quebra do silêncio imposto pelas opressões de classe, raça/etnia, gênero e sexualidade, entre outras formas de discriminação.

Concordo com Giroux (1997) de que o espaço escolar não necessita se limitar à instrução, mas também precisa ser um território de diálogo entre as culturas da sociedade oportunizando que problemáticas sobre as diferenças culturais sejam nítidas. As discussões sobre múltiplas identidades e as discussões de classe, raça, etnia, sexualidade, gênero, idade, entre outras vivências e experiências não podem ficar fora do espaço escolar. Apontar a presença das experiências culturais das “maiorias excluídas”, ressalta Giroux, é uma tarefa de professores/as e outros/as que percebam a importância da educação e da quebra de estereótipos que oprimem e desvalidam as múltiplas identidades culturais. Essas vivências e experiências enriquecem as práticas educacionais e visibilizam que “a cultura escolar

dominante não é neutra e em geral não está a serviço de suas necessidades” (GIROUX, 1997, p. 38-39).

As múltiplas experiências é o conceito-chave nos feminismos. Segundo Brah (2006, p.359-360), o movimento de mulheres busca “dar uma voz coletiva às experiências pessoais das mulheres como forças sociais psíquicas que constituem a ‘fêmea’ em ‘mulher’”. Para além do movimento político, as pesquisas em Gênero e Sexualidade evidenciam a violência opressora e – por vezes silenciosa, por vezes gritante – que excluem as mulheres das lutas por seus direitos. Mas além de questionar as normas sobre os modos “ser mulher”, problematizo que os modos de “ser homem” são opressores e exigem padrões normativos. Desacomodar essas normativas que tanto frustram e desgastam é uma prática que advém das discussões sobre as experiências das múltiplas identidades de gênero.

Brah (2006, p. 360) salienta que “a experiência é o lugar de formação do sujeito”. Desse modo, defendo a problematização das experiências e vivências de professores/as sobre as múltiplas identidades e as representações estereotipadas e desviantes de “gênero” com o intuito de questionar a prática docente que encarcera sujeitos em modos fixos de ser, pensar e agir, baseados na conceituação biológica dos corpos. A teorização feminista não busca a experiência como uma “diretriz imediata para a ‘verdade’”, como ressalta Brah, mas sim, uma luta por sentidos, significados e condições materiais.

Os educadores e pais terão que passar a encarar a escola não como neutra nem como objetiva, mas sim como uma construção social que incorpora interesses e suposições particulares. O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social. O conhecimento torna-se importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1997, p. 39).

Enquanto a prática docente tomar a verdade moderna proposta pelas teorias e não visibilizar as lutas políticas, culturais e sociais que envolvem o território escolar, os “diálogos surdos” sobre identidade e subjetividade continuarão, como problematiza Brah (2006). Retomo as contribuições de Giroux (1997) para dizer que um conhecimento crítico não aceita passivamente verdades instituídas, mas as questiona em seus contextos de constituição discursiva com a pergunta norteadora feita por Giroux (1997, p. 39-40): “o que é que esta

sociedade fez de mim que eu não quero mais ser?”. Essa pergunta questiona os estereótipos e os binarismos modernos, faz crítica as verdades absolutas e propõe a evidência do provisório, da possibilidade de olharem para si sem terem uma “régua” colocando-os em ordens progressivas e pouco elucidativas das identidades.

Brah (2006) ressalta que as subjetividades não são únicas, estagnadas. A fragmentação e o processo oportunizam outras conexões e diferentes visões e experiências do mundo. As identidades, segundo a autora, estão ligadas às experiências. Desse modo, os alunos e as alunas estão inscritos em relações culturais que são culturalmente constituídas. “As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH, 2006, p. 371).

Ao destacar as experiências e os discursos na formação de professores/as, aponto que a visibilidade das identidades como “processos”, são posicionamentos do sujeito que oportunizam aos alunos e às alunas não serem enquadrados/as, mas questiona as evidências dos modos de ser, pensar e agir no mundo que foram normatizados nos discursos e as atuações que foram visibilizadas como estranhas, desviantes e questionar os posicionamentos sugeridos. Brah (2006) e Foucault (2009a) entendem que as formações discursivas são lugar de poder. Aponto, nas argumentações de Brah (2006), que o poder perpassa as vivências econômicas, políticas, culturais e produz discursos.

[...] o sujeito pode ser o efeito de discursos, instituições e práticas, mas a qualquer momento o sujeito-em-processo experimenta a si mesmo como o “eu”, e tanto consciente como inconscientemente desempenha novamente posições em que está situado e investido, e novamente lhes dá significado (BRAH, 2006, p. 374).

Com base nas teorizações foucaultianas, essas possibilidades do modo de ser oportunizam a análise do discurso como metodologia para estudar as normas e desvios presentes nos discursos de professores/as em *blog*. Este artefato pode ser utilizada para problematizar outros territórios midiáticos e artefatos culturais, pois ela demonstra o “poder fundamental da afirmação” e mostra as lacunas nos textos e discursos que questionam as universalidades de sentidos. Indagar os discursos e destituí-los da condição de verdade para pensar a história, a política, a economia, a cultura e os contextos sociais de produção desse discurso são algumas das possibilidades dessa análise. Sibilia (2003, p. 3-5) identifica as escritas íntimas como uma produção que contribuiu para o aparecimento do “mundo interno”

em que o/a escritor desenvolve sua própria subjetividade por meio de um “mergulho introspectivo” e conta de si mesmo.

Com a possibilidade de ver a si mesmo, mostrar de si para o outro, a escrita em *blogs* rememora a ação de “narrar uma história [...] a partir da matéria caótica e da experiência fragmentária da vida” para “criar um eu” (SIBILIA, 2003, p. 5). Esse movimento de construção de si tem na linguagem a constituição do indivíduo que fala, como ressalta Foucault (2009b), os discursos constituem nossas significações sobre os sujeitos, os objetos e delineiam nossas percepções. Com a internet, destaca Sibilía (2003), as pessoas estão acostumadas a acompanhar desconhecidos que contam seu dia a dia e dividem com seus leitores os modos de ver o mundo. Essa escrita não é inovadora, diz a autora, o efeito de contar sobre como se vê no mundo pensando no artefato *blog*, essa experiência é uma herança dos diários íntimos, que foi se alterando com o desenvolvimento das mídias de nossa sociedade, ao que Sibilía (2008, p. 12) chama de “diários *éxtimos*”.

Por isso, o *blog* é meu recorte territorial para coletar esses discursos que formalizaram os modos de “ser homem” e “ser mulher” que foram constituídos como normas. Concordo com Halmann (2006) de que os *blogs* são “possíveis espaços para o desenvolvimento de diversas ideias, de pessoas alocadas em espaços geográficos diversos”. Essa disseminação de ideias é uma das possibilidades de uso e de problemática que pode ser inserida na formação de professores/as. Um território próprio como o *blog* proporciona que além do/a próprio/a autor/a e comentaristas que se debruçam sobre os textos publicados para discussões sobre as possibilidades de discursos que não precisam de “verdades instituídas”. Reconhecer alguns discursos de desvio analisados nos *blogs* oportunizou-me concatenar as utilidades desse território para a formação.

Ao entrar em contato com as experiências de professores/as de diversos lugares, os/as estudantes das faculdades de Educação e dos cursos de licenciatura podem pensar em suas práticas e teorias estudadas no contexto universitário. As possibilidades de didatizar e discutir os conteúdos programáticos e de que maneiras seus discursos podem ser menos opressivos nas questões de gênero e sexualidade, oferecendo perspectivas menos sexistas e combatendo perspectivas machistas e homofóbicas. Estas são formações intelectuais com potencial para transformar as salas de aula.

Refletir sobre a prática em *blogs* significa, mais do que pensar isoladamente, exteriorizar pensamentos, formular idéias, discutir, contrapor, estar aberto a críticas e buscar outras formas de atuar na prática. Significa expor seu pensamento e se expor, significa dar voz ao outro, ouvir críticas e, quem

sabe, mudar e lutar pela mudança do instituído. Significa, além de teorizar e consumir informação, produzir conhecimento contextualizado, atuar em contexto, sair de uma postura passiva para atuar plenamente na sua formação e em todo o contexto que envolve os professores e os processos educacionais (HALMANN, 2006, p. 125).

Os territórios midiáticos interativos como os *blogs* podem gerar conflitos com os conhecimentos “hegemônicos”, Santos (1996, p. 17-18) destaca que são conflitos importantes para um projeto educativo emancipatório, que tem como objetivo “produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia”. O autor vê a educação como uma prática para o inconformismo que possibilita a crítica e a interpretação dos discursos socialmente validados.

Ao fornecer essas possibilidades de pensar as práticas educativas, Santos (1996) colabora com minha proposição para a formação de professores/as como uma oportunidade de fornecer direitos de escolha. Levar os alunos e as alunas a conhecerem discursos de professores/as em *blogs* oportuniza que esses/as docentes em formação optem, formulem ideias e desestabilizem verdades instituídas em preceitos modernos, questionando e discutindo a constituição desses discursos. Santos (1996) estimula o conflito, a oportunidade de indignação às opressões e desenvolver o processo de crítica emancipatória que desestabiliza as proposições de uma identidade fixa de gênero, para a problematização das múltiplas identidades que perpassam os espaços escolares.

Sibilia (2008, p. 31) alerta que os usos “confessionais” da internet são usos de “velhos gêneros autobiográficos” repensados. A autora aponta para a ficcionalização dos autores/as e a possibilidade de uma produção de espetáculos, a construção do discurso como uma encenação. Contudo, essa encenação não pode ser feita com outros discursos se não os que perpassam os sujeitos. Falar de si está preso à concepção de uma possível identidade daquilo que o/a autor/a se referencia. “É uma ficção necessária, pois somos feitos desses relatos [...] A linguagem nos dá consistência e relevos próprios, pessoais, singulares, e a substância que resulta desse cruzamento de narrativas se (auto) denomina **eu**” (SIBILIA, 2008, p. 31, grifo da autora).

Essas análises de escritas dos/as autores/as são modos de enxergar “a constituição do sujeito na linguagem”, porque segundo Sibilia (2008, p. 34) vive-se um momento de “fome de realidade” em que os relatos para o público e o falar de si tem chamado atenção do mercado e da produção comercial. Essas relações conflituosas demarcam possibilidades de enxergar o sujeito, suas relações com o espaço e o tempo em que se localiza e como esses discursos são conflituosos, contraditórios e ricos nas múltiplas concepções de mundo.

Respaldo por Santos (1996), para pensar uma pedagogia para o conflito, concordo com a explanação de Giroux (2008, p. 101-102) em que “para redefinir as escolas e as faculdades de educação como locais que possibilitem desenvolver e expandir as narrativas do serviço público” e oferecer “um desafio que poucos/as educadores/as podem se dar ao luxo de ignorar” é necessário ver esses espaços educacionais com lentes teóricas mais flexíveis e enxergar as diferenças como possibilidades nesses espaços.

Considero os *blogs* como espaços que corroboram para a prática pedagógica nas instituições educacionais. Não proponho as minhas teorizações como verdades, mas como um processo de problematização que favoreça uma formação crítica dos alunos e das alunas diante dos binarismos forjados no projeto moderno.

Silva (1994, p. 256) reforça a ideia de que os estudos em Educação estão inscritos em “um campo minado de metanarrativas”. O autor entende que o abandono dessas “verdades modernas” é irreversível, uma vez que as universalizações de verdades, propostas por teorias que pretendem fixar as múltiplas identidades – incluindo as de gênero, que são o foco de análise desta dissertação, têm servido como uma tendência de produzir regimes ditatoriais e totalitários. Desse modo, respaldo a minha compreensão do processo educacional defendendo que os grupos minorizados não sejam “alvos” de opressão, mas que os questionamentos das “verdades” sejam encarados como proposições de formação para professores/as.

Com os processos de “globalização da comunicação social e da informação” como ressaltou Santos (1996) as interações entre diferenças culturais que não se encontram mais distanciadas por características como o espaço e o tempo oportunizam que a formação de professores/as colabore para a dissolução de uma segregação. Não só os *blogs*, mas as mídias em geral oportunizam ir as mais diferentes localidades acessar diferentes culturas e se depararem com diferentes saberes e discursos que permeiam outras formas de vivenciar as sociedades.

Santos (1996, p. 30) propõe que “o conflito seja definido como conflito entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo”. A escola se encontra nesse conflito de interculturalidade e precisa problematizar as diferentes relações de discurso e poder que se contrapõem. Os espaços pedagógicos, na expressão do autor, fornecem possibilidades de repensar as relações discursivas entre diferentes culturas e sujeitos. Santos (1996, p. 31) é mais enfático ao defender que essas “trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares”.

Destacar o sofrimento dos grupos minorizados e questionar as culturas hegemônicas, seus discursos e os silêncios que são impostos às mulheres, os/às negros/às, os/as homossexuais, os sujeitos de vertentes religiosas não canônicas, as crianças, os/as idosos/as, os/as jovens, entre outros oprimidos é uma das bandeiras de luta que estão contempladas nas proposições dos Estudos Culturais. A nossa tarefa é questionar as hegemonias impostas.

O conflito serve, antes de mais [nada], para vulnerabilizar e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras susceptíveis de desenvolver nos estudantes e professores a capacidade de espanto e de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo. Essa capacidade e essa vontade serão fundamentais para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes através dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e portanto entre pessoas e entre grupos sociais. Um relacionamento mais igualitário, mais justo que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural. Será que este o critério último da boa e da má aprendizagem (SANTOS, 1996, p. 32).

Concordo com Giroux (2008) que os Estudos Culturais oferecem subsídios para a pedagogia como uma possibilidade de trabalho com teoria, pesquisa e prática que problematiza e desacomoda em favor dos grupos segregados socialmente. Além dessa perspectiva, encontro apoio nas teorizações feministas ao questionamento das metanarrativas que estabelecem um modo “correto” e fixo de ser, pensar e agir no mundo. Para além disso, retomo as proposições de Michel Foucault para mostrar que as verdades foram instituídas, desse modo, proponho que a formação de professores/as problematize a hierarquização das identidades e culturas e aponte as opressões não apenas por parte dos grupos minorizados, mas registrem os discursos dominantes como proposições que foram instituídas por grupos que se instauraram social, política, cultural e economicamente como “donos da verdade”.

A formação de professores/as nessa dissertação está baseada na compreensão da pedagogia não como uma sistematização de teorias e métodos de atuação em sala de aula. Para além, Giroux (2008, p. 100) ressalta esse campo de atuação de profissionais visibiliza as linguagens e discursos textuais, verbais e visuais como possibilidades de que “as pessoas compreendam a si próprias e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente”.

A formação docente imersa nos Estudos Culturais é uma proposição de problematização, de questionamentos e de conflitos. O ato pedagógico é “uma prática cultural que deve ser responsabilizada ética e politicamente pelas estórias que produz, pelas asserções

que faz sobre as memórias sociais e pelas imagens do futuro que considera legítimas” (GIROUX, 2008, p. 100).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou as normas e os desvios nos discursos de professores/as sobre as questões referentes ao gênero com o intuito de colaborar com a formação de professores/as sobre os discursos que perpassam a Educação e constituem as múltiplas identidades de gênero, sem a pretensão de esgotar a problemática e as perspectivas possíveis dessa pesquisa.

Toda a problematização dos discursos dos professores/as nos *blogs*, assim como as leituras e estudos que me permitem afirmar a constituição política da formação docente constituem o posicionamento do sujeito que escreve. Assumir esse discurso como uma proposição à formação de professores/as, respaldado pelos autores e autoras que colaboraram com minha formação e as análises, baseado nos conceitos de Foucault sobre enunciado e discurso, tem o intuito de questionar os territórios de “gênero” e sexualidade nas licenciaturas.

Desde o início, procurei responder ao problema desta dissertação: “De que modo o uso de *blogs* pode colaborar para as discussões sobre identidades e diferenças culturais de gênero na formação de professores/as? Respaldo nos estudos feministas e foucaultianos das constituições dos jogos de verdade que são ofertados pela modernidade. O discurso científico respaldado na separação e sistematização de conteúdos, modos, formas e regras rígidas são parte de um discurso que encarcera os sujeitos e causa danos aos/as estudantes.

Defendo a luta por mudança e questiono as normas rígidas. Professores/as ainda discursam em espaços como os *blogs*, modos de “ser menino” e “ser menina”. Demonstrei em minha análise alguns discursos desviantes de professores/as que mostraram possibilidades de mudar essas formas de compreender as identidades de gênero.

A padronização dos discursos da modernidade, a norma que é instituída como verdade e adentra sujeitos a serem “homens fortes” e “mulheres delicadas” foram meus alvos de crítica e questionamentos. Não esgotei a temática ou mesmo os meus objetos – que ainda podem ser mais indagados, mais questionados e mais desconstruídos – nas vertentes que utilizei e em outras proposições teóricas. No entanto, aponto os questionamentos e as proposições de desconstrução política e cultural como potencial pedagógico que podem ser veiculados nos *blogs* como ferramentas para propor discussões sobre identidades e diferenças culturais de gênero na formação de professores/as.

Um dos ganhos em minha formação como graduado em Jornalismo foi a possibilidade de me aproximar dos sujeitos para ouvir os discursos que proferem sobre os modos que são,

que pensam e que agem no mundo. Ao adentrar nas pesquisas em Educação e estudar algumas evidências das normatizações e imposições que estão no processo de formação dos sujeitos fornece discussões para reafirmar que os processos pedagógicos podem oportunizar um desenvolvimento crítico e análise de discursos que reverberam e rarefazem verdades no contexto escolar e na sociedade.

Questionar as normas inquestionáveis da modernidade e pensar um olhar para a formação de professores/as para os sujeitos em suas salas de aula, leiam seus textos, admirem seus desenhos e não procurem enquadrá-los em padrões de “masculino” e “feminino”, mas pensar suas práticas pedagógicas conhecendo as vivências e experiências de professores/as que escrevem *blogs* foi um dos meus objetivos. Compreendo que cumpri o meu objetivo geral de investigar as normas instituídas se fazem presentes em discursos de gênero de professores/as em *blogs*.

Verifiquei a existência de discursos desviantes, proposições de outros modos de olhar. Os usos do *blog* na Educação para a formação de professores/as visibiliza a interação com diferentes sujeitos, uma proposição de escrever as maneiras que “veem” o mundo e as múltiplas identidades de gênero apontam para as possibilidades de uma formação crítica e de conflitos. Os/As professores/as em formação não podem se encontrar apáticos às condições oferecidas pela pós-modernidade.

Utilizar os *blogs* é uma aposta política de produção de discursos e disseminação de diferentes perspectivas sobre Gênero e Sexualidade. Ao utilizar os *blogs*, o/a professor/a precisa alimentá-lo com diferentes assuntos e utilizar esse artefato sempre como um eixo de discussão possível. Muitos *blogs* em minha pesquisa inicial não chegaram a um ano de postagem pela dificuldade de inserir a escrita e a discussão deste no dia a dia do/a professor/a. Saliento desse modo, que o *blog* é um artefato cultural de grande utilidade e oportuniza um território midiático diferenciado para perspectivas e discursos variados, entretanto, sua manutenção e produção de textos desmotivam alguns/mas docentes.

Os sujeitos são perpassados por diferentes discursos. Produzem e são produzidos pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que desenvolvem consigo e com os outros. Problematizar as relações e desacomodá-las é um dos modos de destacar aos alunos e às alunas que os conteúdos carregam verdades instituídas. É pela construção de uma leitura da mídia que os professores e as professoras podem discutir os discursos que perpassam e constroem o imaginário de meninos e meninas. Faz-se necessário o exercício de uma leitura crítica que registre os ditos e os silêncios nos artefatos midiáticos.

Nas discussões sobre norma e desvio, encontrei 65 argumentos que perpassam os discursos da norma binária sobre os modos de “ser homem” e “ser mulher” nas postagens dos *blogs* de professores/as analisados. Localizei também 43 apontamentos de desvios das normas que sugerem um desvio dos padrões binários que foram herdados da modernidade e das relações sociais, culturais e políticas que fixavam os sujeitos em identidades estáveis e únicas.

Os desvios me sugerem a proposição de resistências aos discursos normativos que são reverberados nas relações sociais e culturais que permeiam os diferentes territórios, como no caso dos *blogs*. Os desvios são discursos de resistência que possibilitam a compreensão de que as normas binárias que constituíam os saberes/poderes sobre as identidades de gênero e sexualidade estão desacomodadas. Essas fissuras oportunizadas por professores/as em seus discursos mostram que os desvios estão “desmanchando no ar” as rígidas maneiras de entender os modos de ser.

Espero que esse trabalho contribua para outros questionamentos e discursos políticos, sociais, culturais e econômicos que visibilizem o “gênero” como um construto social. Sua politização valoriza uma educação plural, justa e sem encarcerar o discurso, mas abrir possibilidades de ser, sem desmerecer suas posições discursivas, políticas e suas experiências.

Vislumbro o uso dos *blogs* como uma possibilidade de conhecer, analisar e compreender como professores/as entendem as identidades de gênero e sexuais. Seus discursos são registros do que pensam, do que discutem e do que problematizam. Ao encontrar as normas em suas publicações, é imprescindível entender de onde falam esses/as professores/as, como constituíram suas identidades, suas formações e suas compreensões de masculino e feminino. E, enxergando os desvios, é de grande contribuição perceber que mesmo com formações marcadas por uma cultura machista, sexista e homofóbica, há mudanças no que esses/as professores/as pensam, e desse modo, em como ensinam.

## REFERÊNCIAS

ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), **Manual de Comunicação LGBT**, Curitiba/PR: Ajir, 2010.

AGÊNCIA ESTADO. **Pai abraça filho e é agredido por homofóbicos em SP**. Disponível em: < <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2011/07/pai-abraca-filho-e-e-agredido-por-homofobicos-em-sp.html>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2011.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**. n. 1, 2000. p. 229-236.

ARAÚJO, Michele Menghetti Ugolino de. **Pontencialidades do uso do *blog* em educação** - Natal, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Disponível em: [bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado//tde.../9/TDE.../MicheleCMUA.pdf](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesdesimplificado//tde.../9/TDE.../MicheleCMUA.pdf) Acesso em: 20 de abril de 2011.

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito contra a “mulher”**: diferença, poemas e corpos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Preconceitos, v. 1).

BACHELARD. A poética do Espaço. *In*: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (181-354).

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BALTAZAR, Neusa; AGUADED, Ignacio. **Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação**. Aveio, 2005. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br>. Acesso: 3/12/2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELELI, Iara. Gênero. *In*: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 45-74.

BELLINI, Luzia Marta. A cultura do Serrote: quando o pensamento é abandonado na pesquisa. **Caderno de apoio ao ensino**, n. 1, 1988. (65-78).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. Campinas: Unicamp, n. 26, 2006. p. 329-376.

BRAIDOTTI, Rosi. **Sujeitos Nômades**: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporânea. Buenos Aires: Barcelona: México, Paidós, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.11-34.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**. n. 11. 1998. p. 11-42.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.153-172.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos. *In*: \_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. p. 283-350.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Vol. I. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder da Identidade** – A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CHRISTENSEN, Ole; TUFTE, Birgitte. Mídia-educação - entre a teoria e a prática. Florianópolis: **Perspectiva**. v. 27, n. 1, 2009. p. 97-118.

DEL PRIORI, Mary. **Corpo a corpo com a mulher**: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Tratado de Nomadologia: a máquina de guerra. *In*: \_\_\_\_\_. **Mil Platôs** – capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.

Dicionário Online. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 04/12/2012

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da mulher: Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. **Estudos Feministas**. n. 2. 2001. Acesso em: 24 de abril de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8642.pdf>. (586-599).

\_\_\_\_\_. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

\_\_\_\_\_. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, 2001. p. 197-223.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento das prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Technologies of the self (Université du Vermont, outubro, 1982; trad. F. Durant-Bogaert). In: \_\_\_\_\_. **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 783-813. Disponível em: <<http://filoesco.unb.br/foucault/tecnicas.pdf>>. Acesso em: 26/05/2011

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martin Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2009b.

FRANCO, Maria de Fátima. **Blog Educacional**: ambiente de interação e escrita colaborativa, 2005. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/416/402>>. Acesso: 17/05/2011.

FRIEDERICHS, Marta Cristina. **Mulheres “on line” e seus diários virtuais**: corpos escritos em *blogs*. Porto Alegre, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

GALLO, Silvio. A Orquídea e a Vespa: Transversalidade e Currículo Rizomático. In: GONÇALVES, Elisa Pereira (Org.). **Currículo e Contemporaneidade** - questões emergentes. Alínea. Campinas, 2004. p. 37-49.

GARCIA, Marco Aurélio. “As novas alianças: movimentos sociais & movimentos alternativos. Um debate com Felix Guattari”. **Desvios**, nº 5, 1986. p. 31-44.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **Educação e Cultura no rádio brasileiro**: concepções de radioescola em Roquette-Pinto. São Paulo, 2008. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 409 p.).

GIROUX, Henry A. Professores enquanto intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. (Org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a. p. 157-164.

\_\_\_\_\_.; SHUMWAY, David; SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A Necessidade de Estudos Culturais. In: GIROUX, Henry A. (Org.). **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b. p. 179-193.

\_\_\_\_\_. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (85-102).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos Sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As três ecologias**. 21.ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALMANN, Adriane Lizbehd. **Reflexões entre professores em blogs**: aspectos e possibilidades. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2006.

HARAWAY, Donna. Um manifesto para os Cybogs: Ciência, Tecnologia e Feminismo socialista na década de 80. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Estudos Feministas**. Florianópolis n. 1, 1993. p. 7-32.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

IRIGARAY, Luce. A questão do outro. **Labrys**: estudos feministas. n. 1-2, 2002.

KAPLAN, E. Ann. **A mulher e o cinema**: os dois lados da câmera. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

KOMESU, Fabiana Cristina. *Blogs* e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 110-119.

LESSA, Patrícia. **Mulheres à venda**: uma leitura do discurso publicitário nos *outdoors*. Londrina: Eduel, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LISPECTOR, Clarice. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOCKE, John. Alguns pensamentos acerca da Educação. **Caderno de Educação da FaE/UFPel**. Pelotas: 1999. p. 147-171.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. 1. Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- MACEDO, Elizabeth. A Cultura e a Escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11-43.
- MANZANO, Rodrigo. Marshall McLuhan, o pensador do futuro. In: **Meio & Mensagem**. Disponível em:  
<<http://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/noticias/2011/07/21/20110721-Marshall-McLuhan-O-pensador-do-futuro-Dominique-Schefell-Dunand.html>>. Acesso em: 08/11/2011.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.
- MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**. UNESP-Araraquara n. 13/14, 2003. p. 109-126. Disponível em:  
<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169>. Acesso em: 20 de abril de 2011.
- \_\_\_\_\_. Do desvio às diferenças. **Teoria & Pesquisa**, v. 1, n. 47. São Carlos/SP: EDUFSCar, 2005.
- \_\_\_\_\_. A teoria queer e as questões da diferença: por uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009. (p. 150-182)
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 7-38.
- OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- PLANT, Sadie. **Mulher digital**: o feminino e as novas tecnologias. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1999.
- PRIMO, Alex. Os *blogs* não são diários pessoais *on-line*: matriz para a tipificação da blogosfera. **Revista Famecos**, n. 36, 2008. (122-128). Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/4425/3325>>. Acesso em: 3/12/2010.

RAFFESTIN, Claude. Uma concepção de território, territorialidade e paisagem. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaços-temporais**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 13-24.

RISTOFF, Dilvo. et al (org.) **A mulher na educação superior brasileira: 1991-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

RODRIGUES, Catarina. **Blogs: uma ágora na Internet**. Disponível em: <<http://www.labcom.ubi.pt/agoranet/04/rodrigues-catarina-blogs-agora-na-net.pdf>>. Acesso em 17 de abril de 2011.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos. **Revista USP**, n.56. São Paulo: Edusp, 2003. p. 10-15.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas nos currículos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-177.

SAQUET, Marcos Aurélio; CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa; ALVES, Adilson Francelino. Construindo uma concepção reticular e histórica para estudos territoriais. In: PEREIRA, Silvia Regina; COSTA, Benhur Pinós; SOUZA, Edson Belo Clemente de (orgs.). **Teorias e práticas territoriais: análises espaços-temporais**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 53-68.

SIBILIA, Paula. Os diários íntimos na Internet e a crise da interioridade psicológica. **XII COMPOS**: Recife/PE, 2003.

SIBILIA, Paula. **O show do eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 73-102)

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, 1995, p.71-99.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: Silva, Luz Eron da. et alii (Orgs.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulinas, 1996. p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SWAIN, Tania Navarro. **Identidade nômade: heterotopias de mim** (2000). Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/heterotopias%20de%20mim.htm>>. Acesso em: 07/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Quem tem medo de Foucault?** – Feminismo, Corpo e Sexualidade. (s/d). Disponível em: <[http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem\\_tem\\_medo\\_de\\_foucault.htm](http://www.tanianavarrowswain.com.br/chapitres/bresil/quem_tem_medo_de_foucault.htm)>. Acesso em: 07/01/2012.

\_\_\_\_\_. Entre a vida e a morte, o sexo. *In: Labrys - estudos feministas*, 2006. Disponível em: <<http://www.tanianavarrowswain.com.br/labrys/labrys10/livre/anhita.htm>>. Acesso em: 17/07/2012.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá/PR: Eduem, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre Mídia, Educação e Estudos Culturais. *In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Orgs). Pesquisa em Educação: múltiplos olhares*. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 12. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

\_\_\_\_\_. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. *In: Cadernos de Educação*. n. 34, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, 2009. p. 83-94.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. n. 17/18, 2002. p. 81-103.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

## FONTES

BONFIM, CLÁUDIA. **Educação e Sexualidade**. Disponível em: <<http://educacaoesexualidadeprofclaudiabonfim.blogspot.com>>. Acesso em: 04/12/2011.

CAMPOS, Jameson Ramos. **Mamute Amarelo**. Disponível em: <<http://mamuteamarelo.blogspot.com>>. Acesso em: 04/12/2011.

EVANDO. **Filosofar é preciso** – *blog* do professor Evando. Disponível em:  
<<http://professorevandofilosofia.blogspot.com>>. Acesso em: 04/12/2011.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro. **Blog da Maria Frô**. Disponível em:  
<<http://mariafro.com/>>. Acesso em: 04/12/2011.

REY, Nana. **Experiências em Educação**. Disponível em:  
<<http://nanareyseducacao.blogspot.com>>. Acesso em: 04/12/2011.

SULZART, Silvano. **Blog do Silvano**. Disponível em:  
<<http://silvanosulzarty.blogspot.com/>>. Acesso em 04/12/2011.