

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Glauca Marques Xavier

**TERRITÓRIO DE NEGOCIAÇÕES, ROTEIROS INSTÁVEIS:
Noções de consentimento a partir do diálogo entre jovens**

Porto Alegre

2021

Glaucia Marques Xavier

**TERRITÓRIO DE NEGOCIAÇÕES, ROTEIROS INSTÁVEIS:
Noções de consentimento a partir do diálogo entre jovens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre(a) em Educação em Ciências.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Tatiana Souza de Camargo

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Xavier, Glaucia Marques
Território de negociações, roteiros instáveis:
noções de consentimento a partir do diálogo entre
jovens / Glaucia Marques Xavier. -- 2021.
124 f.
Orientador: Tatiana Souza de Camargo.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,
BR-RS, 2021.

1. consentimento. 2. gênero e sexualidade. 3.
escola. 4. educação para sexualidade. 5. violências .
I. Camargo, Tatiana Souza de, orient. II. Título.

Glaucia Marques Xavier

**TERRITÓRIO DE NEGOCIAÇÕES, ROTEIROS INSTÁVEIS:
Noções de consentimento a partir do diálogo entre jovens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de mestre/doutor em Educação em Ciências.

Aprovada em: 04 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

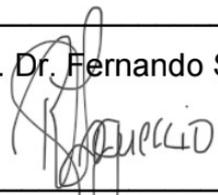


Prof. Dr. Amilton Gustavo Passos – Plano das Nações Unidas para o
Desenvolvimento



Prof. Dr. Fernando Seffner
UFRGS
Faculdade de Educação
SIAPE 1215404

Prof. Dr. Fernando Seffner – UFRGS



Profa. Dra. Rochele de Quadros Loguercio – UFRGS



Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo – UFRGS (orientadora)

AGRADECIMENTOS

É difícil pensar em como começar os agradecimentos deste trabalho. Acho que primeiramente agradeço por estar aqui, viva. Um agradecimento que não tem um direcionamento ou referência, apenas um bocado de acaso e privilégio.

Agradeço às e aos estudantes que toparam participar desta pesquisa, à escola que me acolheu e à educação pública por nos permitir tantas trocas, vivências e aprendizados. À universidade pública onde me constitui sujeito-professora e onde vivi e aprendi tantas coisas. À CAPES que viabilizou este trabalho através da minha bolsa de estudos durante o mestrado.

Agradeço à minha orientadora Tatiana Souza de Camargo, que me acompanhou nesse percurso, discutindo ideias, apoiando minhas divagações e problematizações e construindo este trabalho comigo. Agradeço também ao nosso grupo de pesquisa pelas trocas e saberes compartilhados.

Ao Gustavo Passos por indicar um caminho de pesquisa a partir do meu trabalho de conclusão da graduação e pelo olhar gentil ao avaliá-lo.

À Heloisa Junqueira, querida professora Rafiki que se tornou uma grande amiga desde que nossos caminhos se cruzaram na universidade e sempre me auxiliou nas aventuras acadêmicas.

Agradeço ao Coletivo Pela Educação Popular (COLEP) e a todes colegas que o compõem de maneira horizontal, pelo companheirismo na luta por uma educação pública de qualidade que atue contra as opressões e seja libertadora.

Agradeço às mulheres que tenho a honra de chamar de minha família: minha mãe Magali e minha vizinha Zélia. Por sempre me mostrarem do que sou (e somos) capaz(es), pelo apoio, a companhia e o amor. Ao meu irmão Tiago pela força, física e psicológica, principalmente nos últimos tempos.

À minha rede de apoio e afetos: Leonardo, Louise, Ítalo, Rudá, Fernanda, Moshin, Eduardo, Evelyn, Calvin e todes que guardo com carinho em meu coração. Eu só sou porque vocês são comigo.

Agradeço por finalizar essa etapa.

E pelos finais que dão chance a um novo começo.

[...] Consentimento afetivo e/ou sexual não pode ser uma promessa de longo prazo. Não é porque dissemos sim ontem que este mesmo aceite vale para hoje. [...]

Os laços são vivos, por isso precisam de cultivo cotidiano, precisam ser atualizados. Essa é sua beleza, frescor e orvalho.

A delícia das frutas está em sua época. A colonialidade é um corte do tempo, busca prorrogar artificial e indefinidamente a validade dos alimentos, reduzindo com isso sua nutrição, beleza e doçura natural.

Abraçar a sazonalidade da vida é tecer saúde.

-Geni Daniela Núñez Longhini

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar de que maneira o consentimento é entendido pelos jovens e como os discursos que circulam em nossa sociedade acerca desse conceito influenciam nesse entendimento. Nosso olhar voltou-se para as violências que passam despercebidas no dia a dia e suas relações com as negociações e instabilidades que compõem o processo de consentir a algo ou não. Partimos da escola, enquanto espaço altamente generificado e onde meninos se constituem como sujeitos, como uma ponte para dialogar sobre esses temas. Ancorada em uma perspectiva pós-estruturalista dos Estudos Culturais e de Gênero, esta pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de Porto Alegre com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental. Ferramentas etnográficas foram utilizadas para chegarmos ao material discutido e analisado, especialmente um momento de observação participante e rodas de conversa com os participantes. A análise do material se amparou nos pensamentos foucaultianos em relação a construção de enunciados e discursos e suas condições de existência em um determinado tempo e local. Com este trabalho, observamos que o consentimento parece ser entendido pelos jovens a partir de três aspectos: dos limites, da negação e do contrato. Estes aspectos são atravessados pelos saberes produzidos a partir dos diferentes discursos que circulam sobre o consentimento. O diálogo aparece neste trabalho como uma potente ferramenta de rever posições e mudar de opinião, evidenciando a importância de falar sobre esse tema que é tão pouco falado.

Palavras-chave: consentimento; gênero e sexualidade; escola; educação para sexualidade; violências.

ABSTRACT

This study aimed to investigate in what ways consent is understood by young people and how the discourses in our society surrounding this concept influence these understanding. Our gaze turned to the violence that goes unnoticed in everyday life and its relations with the negotiations and instabilities that compose the process of consent to something or not. The school, as a highly gendered space where boys, girls and non-binary children constitute themselves as subjects, is our starting point to address these themes. Anchored in a post-structuralist perspective of Cultural and Gender Studies, our research took place in a public school in Porto Alegre with eight grade Elementary School students. In order to reach the data later analyzed, ethnographic research tools were used, especially a moment of participant observation of the classes and conversation circles with the participants. Discussion and analysis of the material was supported by Foucault's thoughts regarding the construction of statements and discourses and their conditions of existence at a certain point in time and space. During this study, we observed that consent seems to be understood by young people from three aspects: limits, denial and contract. These aspects are influenced by the knowledge produced by the different discourses surrounding consent. Dialogue appears in this study as a powerful tool to review positions and change minds, highlighting the importance of talking about a topic which is rarely talked about.

Keywords: consent; gender and sexuality; school; sexuality education; violence.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Roteiro de debate do encontro I	42
Quadro 2 – Roteiro de debate do encontro II	42
Quadro 3 – Roteiro de debate do encontro III	42
Quadro 4 – Roteiro de debate do encontro IV	43
Quadro 5 – Apresentação dos 3 eixos analíticos	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas
Relacionados com a Saúde

Cis – Cisgênero

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SISDEPEN – Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Trans – Transgênero

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	QUEBRANDO O SILÊNCIO	12
1.1	DOS AFETOS E SENTIDOS QUE TECEM ESTA PESQUISA	12
1.2	ESSE PROBLEMA DE PESQUISA TAMBÉM É PROBLEMA MEU (E SEU)	17
2	AQUI E AGORA: O QUE O CONTEXTO ATUAL TEM A NOS DIZER	20
2.1	IDEOLOGIA DE GÊNERO E PÂNICO MORAL: RETROCESSOS E CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	20
2.2	ESCOLA É LUGAR DE FALAR SOBRE ISSO SIM! CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE	24
2.3	E O CONSENTIMENTO? DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE ESSE CONCEITO	28
3	ABRAÇANDO AS INCONSTÂNCIAS: QUEM, COMO E ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA	35
3.1	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS PARA PENSAR O CONSENTIMENTO E AS RELAÇÕES	35
3.2	DE ONDE PARTI E AONDE CHEGAMOS: TRILHANDO O CAMINHO TÉORICO-METODOLÓGICO	37
4	PROBLEMATIZAR É NECESSÁRIO: DISCUSSÃO E ANÁLISE SOBRE OS SIGNIFICADOS DE CONSENTIMENTO	47
4.1	“ELE NÃO FEZ NADA!”: ESTABELECENDO LIMITES E DEFININDO PRÁTICAS	47
4.2	“SE ELA FALASSE NÃO...”: NEGOCIAÇÕES ENTRE O “SIM” E O “NÃO” E A NEGAÇÃO COMO PARÂMETRO	63
4.3	“ELA DEU PORQUE QUIS, NÃO É... ELES NA-MO-RAM.”: O CONSENTIMENTO COMO CONTRATO IMORTALIZADO.....	74
5	QUAIS ERAM OS DISCURSOS QUE CIRCULAVAM ENTRE AQUELUS JOVENS? CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A	92
	APÊNDICE B	104
	APÊNDICE C	114
	APÊNDICE D	115
	APÊNDICE E	117

APÊNDICE F	118
APÊNDICE G	119
APÊNDICE H	123

1 QUEBRANDO O SILÊNCIO

1.1 DOS AFETOS E SENTIDOS QUE TECEM ESTA PESQUISA

Há cerca de um ano e meio não vejo com os mesmos olhos que aguçaram minha vista para pensar esta pesquisa e que enxergavam, no início de tudo, com sutileza e atenção. Minha visão cansou. Não existe outra maneira de começar a escrever esta dissertação sem salientar, pontuar, gritar aos sete ventos, o momento no qual ela foi escrita: em meio a uma pandemia, em um país governado por pessoas que parecem se esforçar para que não saíamos dela e em um contexto sociopolítico ultraconservador e neoliberal. Sendo assim, conseguir transformar pensamentos, divagações, reflexões e análises em um texto – durante a pandemia e vivendo no Brasil – não foi uma tarefa fácil. Transportar a mente da distopia real que estamos inserides¹, das mortes, do descaso, do negacionismo e focar em produzir uma pesquisa relevante e uma dissertação, teve lá suas dificuldades.

As trocas referentes a estar presencialmente na Universidade não cabem em aulas virtuais. Os encontros com colegas e com a orientadora, as discussões, os olhares que se encontram... o ensino remoto, junto com o viver remotamente, não dá conta de nada disso. Estudar no mesmo canto em que se trabalha, com a mesma ferramenta em que temos nossos momentos de lazer (devido ao isolamento que não nos permite fazer coisas fora de casa), causa um desgaste imensurável. O tempo de pensar e produzir se torna algo completamente diferente do que estamos habituados. É um dia de cada vez e respirar com calma para dar conta de tudo. E reconheço o privilégio de ter tido condições, nesse contexto, de finalizar esta pesquisa, ainda que de maneira sofrida e tortuosa.

Todo o sufoco de inspirar e expirar o mesmo ar por mais de um ano fez cansar a minha visão, e eu também. Mas para além do cansaço, meus olhos – e meu corpo todo – percorreram caminhos de mudanças. Isolada, me desloquei e me transportei com as palavras, me perdi e me (re)encontrei entre uma ideia e outra. Passei a enxergar com outras partes do corpo. Fiz do espaço-tempo da minha

¹ Por motivos políticos e de acordo com a perspectiva feminista e queer a qual nos alinhamos, usaremos a linguagem neutra com artigo “e”, “i” e “u” ao longo do texto. A linguagem neutra tem como objetivo não demarcar o gênero na fala e na escrita, rompendo com o binarismo linguístico. Sobre a linguagem neutra ver Héilton Diego Lau (2017).

pesquisa fuga e, ao mesmo tempo, aconchego. Nela tem bastante de mim e em mim carrego muitas marcas dela.

Esta pesquisa fala, de maneira geral, sobre o consentimento (envolvendo as práticas sexuais, mas não só) nas relações. O que é estabelecido como consentimento aqui é a concordância para que algo aconteça. Esse é um conceito muito pouco discutido pelas pessoas, seja em conversas com amigos, na família ou na escola (local de interesse para esta pesquisa) e que é constituído por diversas negociações e roteiros, sendo um tema muito complexo. E apesar de haver pouca discussão sobre ele, é um assunto que se faz presente em todas as nossas relações, sejam elas afetivo-sexuais, de amizade ou entre professoris/estudantes. Portanto, deveria ser debatido, conversado e pensado com mais profundidade.

O tema desta pesquisa surgiu a partir do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nele investiguei a construção do gênero e da sexualidade em contextos de educação sexual. Mas não só meu TCC foi o instigador para a pesquisa que desenvolvi durante o mestrado, algo também foi mobilizado em mim ao me deparar com o tema do consentimento. Diversas situações que passei durante a adolescência e início da vida adulta como mulher (me identificando dessa forma durante esses períodos), branca, cisgênero² (cis) foram reviradas e (re)vivenciadas dentro de mim. Minhas relações atuais, e a maneira que me relaciono, também passaram a ser questionadas a partir da investigação da pesquisa de mestrado. Logo no início da pós-graduação passei a pensar e escrever, de maneira mais aprofundada, sobre consentimento, o que levou à escrita de um capítulo para um livro (disponível no Apêndice A) sobre gênero e diversidade sexual na educação. Esse capítulo partiu de um recorte da pesquisa que desenvolvi no TCC, focando na discussão do trabalho em que o tema do consentimento se fez presente.

Concluir um mestrado é uma experiência de certa forma catártica. E o meu experienciar foi, também, permeado por um caos externo e interno. A pandemia fez com que todo esse processo se tornasse muito mais intenso e difícil do que já seria sem ela, e um dia diagnóstico de depressão, que veio quase no final do mestrado, tornou tudo pesado demais, cansativo demais. Mas de palavra em palavra este texto

² Pessoa que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento. Sobre as identidades de gênero ver Jaqueline Gomes de Jesus (2012).

foi se formando e a escrita, nem sempre fluída e que em alguns momentos parecia que não teria fim, foi finalizada. Muita descrição, devaneios, questionamentos e reflexões compõem este trabalho. E dou início a ele contando um pouco da trajetória que me trouxe até aqui. Não só o trilhar desta pesquisa e da experiência de fazer um mestrado me marcou, mas também toda a caminhada desde que entrei na universidade pública, onde agora finalizo mais essa etapa.

Escolhi o curso de biologia pois me imaginava dentro do mato, trabalhando sem ter muita interação com pessoas e imersa na natureza. Quando entrei na universidade, o ingresso no curso de Ciências Biológicas conduzia todes vestibulandes à licenciatura. A troca para o bacharelado podia ser feita a partir do segundo semestre, pelo que me lembro. Fazer licenciatura não era em si um problema para mim, mas a ideia de retornar ao ambiente escolar como professora, ou de qualquer outra maneira que fosse, não me agradava nem um pouco. Esse desagrado muito tinha a ver com a minha própria experiência na escola, que foi permeada por sofrer bullying e, como bolsista, não me encaixar no universo dos estudantes de escola particular. “Dar aula só se for em cursinho particular”, pensava minha cabeça de 19 anos. Esse pensamento não podia estar mais afastado do que pratico, vivencio e acredito hoje em dia.

Logo no primeiro semestre cursei a disciplina de introdução à docência e conheci o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ali me interessei pela dinâmica de como o programa se organizava e, um ano depois, passei a ser uma bolsista pibidiana. Nesse trilhar acabei descobrindo uma paixão pela educação e fui me construindo como sujeito-professora. O interesse pelos estudos de gênero e sexualidade foram aparecer só depois e foi quase no final do curso que resolvi pesquisar nessa área, fazendo meu trabalho de conclusão sobre a construção do gênero e da sexualidade em diferentes contextos de educação sexual.

Na posição de estudante de biologia em um ambiente universitário, preciso dizer que meu primeiro contato com o feminismo foi muito pautado pela materialidade dos corpos e de uma identidade universalizante e única de “mulher”. Fiz parte do coletivo de mulheres da biologia, composto por mulheres cis, e durante alguns anos me agarrei à “natureza” de nossos corpos enquanto “fêmeas” como motivo de união, o único motivo que parecia importar. Por muito tempo não enxerguei as relações de gênero que me cercavam e, quando passei a vê-las, meus

olhos foram guiados pelo binarismo e por uma concepção simplista das relações. Todo homem era apenas opressor e toda mulher apenas oprimida. Nenhum homem era confiável e todas as mulheres eram “irmãs”. Não preciso dizer que essa visão deixa de considerar que a vivência das mulheres é múltipla e que não existe apenas um sujeito homem no mundo.

Pensar a partir de uma perspectiva que parecia servir só a mim, como pessoa que foi designada mulher ao nascer, branca e de classe média, me serviu por certo tempo durante um momento em que eu não questionava muito as verdades que me cercavam e me via sempre repleta de certezas. Mas à medida que fui enxergando as complexidades das relações, das pessoas e das identidades ao meu redor, passei a desconstruir essas ideias na minha cabeça e a abrir espaço para novas. Fui percebendo, aos poucos, que essa visão de gênero que contemplava a minha vivência como mulher até então, não levava em consideração a interseccionalidade³ entre raça, gênero e classe. E isto não teria acontecido, ou pelo menos não da maneira e no momento que aconteceu, se eu não tivesse ingressado na pós-graduação. Essa desconstrução que menciono ocorreu de maneira mais brusca a partir das disciplinas que cursei nos primeiros semestres do mestrado, vinculadas à linha de Educação, Sexualidade e Relações de Gênero na Faculdade de Educação da UFRGS.

Meu projeto de pesquisa do mestrado, elaborado ao longo do ano de 2018, foi, portanto, construído a partir de epistemologias e concepções teórico-políticas muito distintas das que tenho hoje em dia. Precisei, a partir dessa ruptura, e em um processo que ocorreu de maneira muito difícil e inconstante, de idas e vindas, tecer e engendrar novos sentidos para a minha pesquisa. A perspectiva pós-estruturalista⁴

³ Patricia Hills Collins e Sirma Bilge (2016) descrevem a interseccionalidade, de uma maneira geral, como uma ferramenta analítica para a compreensão da complexidade do mundo e das relações humanas. As autoras afirmam que as condições sociais e a maneira que o poder se estrutura em determinada sociedade não devem ser entendidas como moldadas por apenas um fator, seja ele o gênero, a raça ou a classe, mas compreendidas como eixos que estão interrelacionados e influenciam uns aos outros.

⁴ O pós-estruturalismo é uma perspectiva teórica, filosófica e literária que rompe com a ideia de verdades universais e absolutas para explicar e analisar o mundo e as relações sociais. A perspectiva pós-estruturalista enfatiza a noção da diferença, defendendo que os sujeitos são constituídos a partir do contexto local, histórico e cultural no qual estão inseridos e que as verdades também são produzidas a partir desses contextos (PETERS, 2000).

e os estudos queer⁵ me trouxeram uma nova forma de enxergar as relações de gênero e de me enxergar no mundo.

Também, a partir dessas perspectivas teóricas e do meu estágio docente realizado em uma disciplina sobre sexo, gênero e biologia no curso de Ciências Biológicas da UFRGS, encontrei temas muito provocativos e interessantes a serem pesquisados. Me deparei com como, na “tentativa” de aceitar a diversidade sexual e de gênero, os discursos científicos, em especial da área da biologia, buscam legitimar corpos, gêneros e orientações sexuais dissidentes da cisheteronorma⁶ através de um viés biologicista do que seria “natural” por também ocorrer no restante da natureza. O interesse por essa temática acabou rendendo um trabalho (disponível no Apêndice B) para o Seminário Internacional Fazendo Gênero 12, que teve como objetivo problematizar o uso de conceitos ligados ao ser humano e suas subjetividades para se referir a comportamentos de animais não humanos e ao restante da natureza em geral. Penso que também possa, talvez, produzir um projeto de doutorado em algum futuro (não sei se tão) próximo.

Entre a vista cansada e o corpo percorrendo novos caminhos de investigação, passei a olhar não só para o meu tema e objeto de pesquisa de outra forma, mas também para mim mesma. Durante todos esses anos, me identifiquei como mulher e reivindiquei fortemente esse lugar. Uma reivindicação baseada, muitas vezes, em uma ideia que, apesar de entender o gênero como construção sociocultural, se pauta em um essencialismo biológico da identidade “mulher”. Uma reivindicação que coloca em um de nossos órgãos a determinação do que somos. Nos tornamos mulher a partir de nossa vulva. Nos fazem mulher por causa disto, sem escolha. Mas nossos órgãos não têm gênero e nosso sexo também é construído. Esse período pandêmico trouxe consigo vários questionamentos acerca de mim mesma. Percebi, depois de muita reflexão e com o passar do tempo, que a categoria a qual me impuseram não mais me serve, não cabe mais em meu corpo, nem faz sentido em meus pensamentos. Passei a me reconhecer, junto ao emaranhado de inquietações

⁵ Os estudos queer rejeitam a ideia do essencialismo biológico e da “natureza” do gênero, do sexo e da sexualidade. Entendemos o gênero como uma performance, uma repetição de atos, que, dentro de uma estrutura reguladora, confere aos corpos um jeito de ser. Esse gênero não tem origem verdadeira nem ponto inicial de referência, mas se sustenta nas repetições e na naturalização de comportamentos ao longo do tempo (BUTLER, 2018).

⁶ A cisgeneridade se constitui como a norma de gênero, o que é “natural”, “de verdade”. Ela legitima, naturaliza e idealiza as identidades a partir dessa normatividade, se alinhando também à heterossexualidade, representada como a “normalidade” dos desejos e das práticas sexuais. Sobre a cisheteronormatividade ver Viviane Vergueiro (2016).

sobre gênero que já existiam em mim, como uma pessoa não binária. Longe de achar que existe uma essência não binária em meu ser ou buscar explicações que provem que eu sempre fui assim, questiono as certezas e verdades absolutas que me cercam, como a pós-graduação me instigou a questionar. Questionar a mim mesma e questionar ao meu redor. E questionando me (re)penso e me (re)faço. E, por ora, escrevo o que, até então, se desdobra em meu pensamento.

1.2 ESSE PROBLEMA DE PESQUISA TAMBÉM É PROBLEMA MEU (E SEU)

O objeto de pesquisa deste trabalho manifestou-se durante a apresentação do meu TCC. Um dos membros da banca levantou o tema do consentimento nas práticas juvenis como algo que chamou a atenção dele na pesquisa, relacionando-o com o feminismo *mainstream*. Pude observar, a partir desse olhar atento por parte dele, uma contradição e complexidade nas falas dos jovens no que diz respeito ao consentimento (XAVIER, 2018).

Na pesquisa do TCC, os participantes (estudantes do 6º ano) demonstraram, em situações distintas, pensamentos que pareciam contraditórios em um primeiro momento, mas que na verdade nos mostram como é complexa a maneira de entender e pensar o consentimento e o que ele significa. Os estudantes reconheceram que não se deve insistir em ficar com uma pessoa que não quer ficar com você porque devemos respeitar sua escolha e porque “‘não’ é ‘não’”. E em outro momento, esses mesmos estudantes, afirmaram que mulheres dizem “não” quando querem dizer “sim” (no que diz respeito a ficar, namorar e transar).

Partindo da perspectiva teórica-metodológica na qual este trabalho se ampara, não apostamos na dicotomia e oposição de um pensamento do tipo *ou* isso *ou* aquilo, mas sim na “produtividade de se pensar de um outro modo, na base do *e/e*, ou seja, admitindo que algo pode ser, ao mesmo tempo, isso e aquilo”. (LOURO, 2007, p.238). Dessa forma, a aparente contradição na fala dos estudantes, pode ser entendida a partir da complexidade (HUMPHREYS, 2007) e de áreas cinzas que envolvem o conceito de consentimento e o que é considerado consentir ou não a algo.

Tal “contradição” pode, ainda, estar relacionada com uma atual popularização do feminismo, que vem ganhando visibilidade na mídia (músicas, séries, internet, etc) e se capilarizando para as culturas juvenis. Nesse contexto, cada vez mais

vemos es jovens se apropriarem do discurso feminista e se posicionarem a respeito da violência contra a mulher. As ocupações estudantis que ocorreram em 2015 e 2016 são um exemplo desse fenômeno, em que houve um forte protagonismo das meninas nos movimentos escolares e sociais e diversos valores e ações que reforçavam as desigualdades de gênero foram criticadas e questionadas, levando esse debate para dentro da escola (MANGUINHO, 2017; LUTE como uma menina, 2016).

Muitas vezes, no entanto, o feminismo que circula entre es jovens é o feminismo que chamamos de *mainstream*⁷, aquele que por tanto tempo eu me identifiquei como fazendo parte. Esse movimento aposta no empoderamento feminino e clama pela defesa dos direitos das mulheres ao mesmo tempo que se pauta em uma lógica neoliberal e cisheteronormativa que universaliza a identidade "mulher" – e, portanto, as violências e opressões sofridas por esse grupo – ao atribuir às mulheres cisgênero brancas de classe média o referencial identitário do feminismo, ignorando as demandas particulares das tantas outras mulheres e pessoas que também se prejudicam pela norma vigente de gênero, como homens transgênero⁸ (trans) e pessoas não binárias⁹.

Dessa forma, podemos pensar que os discursos acerca de consentimento no feminismo *mainstream*, difundidos na cultura juvenil, têm um efeito no entendimento sobre esse conceito para es jovens. Da mesma maneira, os discursos que circulam na escola e na sala de aula, e sob quais condicionantes, afetam as diferentes noções desse entendimento. Isso porque a escola e as salas de aula são lugares em que es estudantes se constituem enquanto sujeitos e aprendem a conviver em sociedade. É no ambiente escolar que aprendemos as normas que devem reger a vida no espaço público, aprendendo também sobre os direitos humanos e a

⁷ *Mainstream* é um termo da língua inglesa entendido como um pensamento comum, popularizado. O feminismo *mainstream*: “[...] inclui o feminismo midiático (e alguns tipos de feminismo de redes sociais) ou o que a acadêmica Sarah Banet-Weiser chama de “feminismo popular”: as ideias e políticas feministas que circulam nas plataformas comuns. Também inclui o feminismo institucional, feminismo corporativo e o feminismo político: o feminismo que tende a ser predominante nas universidades, nos órgãos governamentais, empresas privadas e nas ONG’s. Não é um movimento coeso e unificado, mas tem direções e efeitos evidentes. Em outros textos, tem sido chamado de ‘feminismo neoliberal’, feminismo ‘lean-in’ e ‘feminismo para os 1%’” (PHIPPS, 2020, p. 5, tradução nossa).

⁸ Pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento.

⁹ Pessoa que não se identifica nem com o gênero feminino nem com o masculino, ou que se identifica com ambos, fluindo entre os dois.

importância – e o dever – de respeitar opiniões e formas de viver a vida que divergem da nossa (SEFFNER; PICCHETTI, 2016).

Esta pesquisa se amparou em uma perspectiva pós-estruturalista para pensar o consentimento e as relações. O uso da palavra “relações” tem propositalmente um sentido mais amplo nesse pensar e refletir, pois abrange mais de um significado. O foco são as relações entre sujeitos, pensadas no contexto privado das relações afetivo-sexuais, e no contexto público das relações que se estabelecem no ambiente escolar. O público e o privado se cruzam à medida que a sala de aula se torna um ambiente onde questões que afetam a vida pessoal dos estudantes são discutidas entre professor e aluno. Nesse contexto, cabe pensarmos o que está sendo dito nesses espaços, quem está dizendo e o que faz com que uma coisa possa ser dita e não outra nesse momento e local, se atendo às singularidades que fazem com que as coisas existam da maneira que existem (FISCHER, 2001).

Partindo da compreensão de que o consentimento é um conceito complexo e pouco discutido e sabendo como a escola atua na constituição dos sujeitos, este trabalho teve como objetivo investigar o significado do conceito de consentimento para um grupo de jovens do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre. Trago através desta pesquisa uma discussão sobre a construção dos enunciados acerca do consentimento nas relações afetivo-sexuais, sua relação com a escola e o atravessamento desses elementos com alguns dos discursos que circulam sobre o consentimento em nossa sociedade.

É importante deixar explícito que não tive com este trabalho a pretensão de estabelecer o significado universal de consentimento para os jovens. Pelo contrário, meu intuito é justamente explorar como a definição desse conceito varia e está permeada de negociações e instabilidades. O contexto no qual uma pessoa está inserida, os tipos de conversa que ela tem referente a esse assunto, qual pensamento orienta a forma dela de se relacionar e entender as relações... são muitos os aspectos que contribuem para o entendimento do que significa consentir a algo (seja sexualmente ou em outro âmbito da relação) ou não. Este trabalho se propôs a analisar de que maneira o consentimento é entendido por esses jovens e o que faz com que ele seja entendido dessa forma e não de outra. Os diferentes enunciados que compõem os discursos sobre consentimento se imbricam nessa maneira de entender e formam saberes acerca desse conceito, produzindo modos de pensar/agir/falar como meninos, meninas e meninos. A escola, entendida como

espaço de constituição dos sujeitos, com sua cultura própria e rituais específicos em suas práticas e maneiras de se organizar (GIL; SEFFNER, 2016), atua também na produção de saberes e de formas de ser daquelas que a habitam, o que nos levou a desenvolver esta investigação no ambiente escolar.

O conceito de discurso utilizado nesta pesquisa é o de Michel Foucault, definido (uma das definições, dentre as várias em suas obras) pelo autor como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. (FOUCAULT, 2008, p.133). O enunciado é aqui entendido como um conjunto de símbolos que ganham sentido a partir da linguagem e da relação com objetos e sujeitos, que coexistem com outros enunciados e que se repetem a partir das relações sociais (FOUCAULT, 2008). Salientamos, ainda, que todo discurso pressupõe uma prática, não estando apenas relacionado à linguagem ou às palavras, e sua existência e reprodução está sempre relacionada a determinados campos do saber (FISCHER, 2001).

É preciso ressaltar, também, que essa investigação se situou em torno das relações entre meninos e meninas cis, partindo, portanto, de um saber acerca do consentimento que é produzido a partir da (e pela) cisheteronorma. No entanto, essa produção não deixa de afetar àquelas dissidentes dessa norma, muito pelo contrário, o que se diz ou deixa de se dizer sobre consentimento têm efeitos concretos e palpáveis na vida de todas as pessoas, sejam elas heterossexuais, bissexuais, homossexuais, assexuais, trans ou cis.

2 AQUI E AGORA: O QUE O CONTEXTO ATUAL TEM A NOS DIZER

2.1 IDEOLOGIA DE GÊNERO E PÂNICO MORAL: RETROCESSOS E CONSERVADORISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Assim como não havia outra maneira de iniciar o texto desta dissertação que não fosse falando do cenário pandêmico em que nosso país está inserido, não é possível fazer uma pesquisa envolvendo a educação, o ambiente escolar e os temas de gênero e sexualidade sem contextualizar o momento histórico e sociopolítico em que o Brasil se encontra em relação a essas temáticas.

De alguns anos para cá, há cerca de uma década, falar sobre gênero e sexualidade em ambientes escolares no Brasil, estando na posição de professore,

tem trazido consigo a demarcação de uma posição social e política (ser de esquerda e defender os direitos humanos), gerando um marcador de diferença que nomeia, em determinados contextos, esse sujeito-professor como “doutrinador”. Com a ascensão de um governo de direita, desde o golpe de 2016 até os dias de hoje com nosso atual presidente, a ideia de que abordar esses temas em sala de aula seria difundir uma “ideologia de gênero” tem crescido consideravelmente. O termo “ideologia de gênero” se estabeleceu em nosso país a partir de 2011, quando foi disseminada a intenção de distribuir às escolas um “kit gay”, que na verdade nada mais era do que um material didático para combater a homofobia nas escolas (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Alguns anos depois, em 2014, vários projetos de leis passaram a ser apresentados em nível estadual e nacional, tendo como principal alvo barrar a “ideologia de gênero” praticada nas escolas. Esses projetos faziam parte de movimentos conservadores mais contundentes, como o Escola Sem Partido, que tinham e têm como objetivo não permitir discussões e debates a respeito de temas como política, gênero, e questões sociais no geral na escola (MIGUEL, 2016). Grupos conservadores e de extrema direita veem seus privilégios sendo ameaçados e tentam, a qualquer custo, evitar que se fale sobre esses temas no ambiente escolar.

Vivemos, portanto, um momento de retrocessos no que diz respeito a lidar com as questões de gênero e sexualidade no Brasil. Ao passo que antes tínhamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) o tema transversal “Orientação Sexual”, agora nossa realidade é lidar com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que não possui nenhuma menção à palavra “gênero” ou “orientação sexual”. A retirada desses termos do documento foi justificada pelo Ministério da Educação (MEC) como uma maneira de evitar redundâncias (SEMIS, 2017; MEC..., 2017). No entanto, houve grande pressão da bancada evangélica e de setores conservadores do congresso que defendem que estes temas não devem fazer parte do currículo escolar (BALLOUSSIER, 2017).

Essa pressão e consequente retirada dos termos reflete o teor religioso reacionário que a ideia de “ideologia de gênero” carrega. Tal termo começou a ser usado em 1998 em documentos relacionados à igreja católica e em 2003 ganhou força com a publicação de um livro – o Lexicon – que se posiciona firmemente acerca das questões de gênero e sexualidade e sua relação com a família e à

educação sexual no âmbito escolar (JUNQUEIRA, 2017). No Brasil, o movimento contra a “ideologia de gênero” tem uma forte ligação com as igrejas evangélicas, muito atuantes em lugares que o Estado negligencia, como periferias e favelas (GÊNERO, sob ataque, 2018), fazendo com que uma grande parte da população siga e concorde com os ideais conservadores e reacionários que essas religiões pregam.

Apesar dos PCN's ainda terem validade para serem usados no planejamento de professoris, a BNCC é o documento oficial que define o que deve ser obrigatoriamente trabalhado com os estudantes nas escolas de Educação Básica, de acordo com o artigo 26 da Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Não deixar explícito, portanto, que esses temas devem ser abordados ao longo do Ensino Fundamental e Médio é eximir o papel da escola na luta contra as desigualdades e a violência de gênero.

Contudo, mesmo não mencionando especificamente os temas de gênero e orientação sexual, a BNCC não impede completamente de serem criadas possibilidades de trabalhar esses assuntos em sala de aula. No contexto de ensino de Ciências, área do meu interesse e na qual atuo como professora (e em parte onde essa pesquisa se insere), existe nos objetos de conhecimento relacionados ao eixo temático “Vida e Evolução”, uma habilidade a ser trabalhada no oitavo ano do Ensino Fundamental sobre a sexualidade humana. A habilidade EF08CI11 aponta para que, ao abordar esse tema, o professor deve “selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) (BRASIL, 2017).

Para além disso, temos no Rio Grande do Sul o Referencial Curricular Gaúcho, um documento que segue as diretrizes da BNCC e serve como norteador dos currículos das escolas gaúchas (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Nesse documento, a habilidade EF08CI11 é esmiuçada e abre mais possibilidades de se trabalhar a temática nas escolas. Considerando as habilidades no Referencial Gaúcho vinculadas a habilidade EF08CI11 da BNCC, destaco as seguintes:

(EF08CI11RS-3) Identificar e analisar comportamentos discriminatórios, intolerantes e de preconceitos referentes à sexualidade.

(EF08CI11RS-4) Reconhecer e debater sobre relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 100-101).

Portanto, identifica-se um espaço para trabalhar de maneira problematizadora a sexualidade que não se restrinja a uma abordagem biologizante e descontextualizada dos aspectos sociais e culturais. Dessa maneira, apesar dos esforços de grupos conservadores e reacionários em acabar com essas discussões no espaço escolar, ainda existem amparos legais para seguirmos dialogando sobre gênero e sexualidade nas escolas. Além do mais, a escola e as salas de aula são contextos altamente generificados e sexualizados, onde as relações estabelecidas nesse contexto não deixam de ser atravessadas pelos marcadores de gênero e sexualidade (SEFFNER; PICCHETTI, 2016) só por não se falar sobre eles. Como argumenta Fernando Seffner e Yara de Paula Picchetti (2016, p. 67), “não será por retirar esses termos dos planos de educação que essas questões vão desaparecer das salas de aula”.

Ainda assim, não posso afirmar que abordar esses temas é algo fácil e que não gera tensões, afinal nos colocamos em um campo de disputa ao escolhermos falar sobre isso. Ademais, o contexto político em que o Brasil se insere atualmente parece fazer com que as leis que deveriam dar suporte aos e às professoris não tenham validade alguma. Na posição de professora da rede estadual de Porto Alegre sei bem as tensões que abordar esses assuntos em aula pode gerar. Em pouco mais de um ano e meio de trabalho na escola em que estou alocada, já fui advertida mais de uma vez pela equipe diretiva por abordar essas temáticas em minhas aulas.

Nas ocasiões em que isso aconteceu, o motivo foi o mesmo: mães reclamando do conteúdo e da maneira que ele foi exposto para sus filhas. Algumas das justificativas das reclamações foram a falta de maturidade dos adolescentes para lidar com questões que envolvem o gênero e a sexualidade e o teor “político” das aulas e atividades. Esse controle por parte da família do que a escola deve ou não ensinar e de como o professor deveria conduzir suas aulas vai ao encontro desses movimentos antigênero que defendem a preferência – e até mesmo a exclusividade – do núcleo familiar na educação moral e sexual de seus/as filhos e filhas (JUNQUEIRA, 2017).

É evidente, portanto, que abordar esses assuntos em sala de aula nos dias de hoje é desafiador. Muitas vezes nos sentimos desamparados e “nadando contra” uma correnteza que carrega a educação para um lugar de silenciamento e de falta de pensamento e senso crítico. A pressão sentida por atuar em uma área desvalorizada, onde todos acham que sabem e que têm direito de opinar sobre o que deveria ou não ser ensinado nas escolas e em aula, e ainda ter seu trabalho questionado, não é fácil de suportar. No entanto, lutar por uma educação que questione a cisheteronorma e que promova o respeito às diversas formas de ser e existir em nossa sociedade para mim é a única maneira de dar sentido à essa profissão no contexto educacional brasileiro. Tensionar a norma, incomodar os conservadores/as e criar outras realidades para serem vividas e habitadas é o que pretendo com a minha atuação como professora. E esta pesquisa, assim como meu trabalho em sala de aula, se propõe e propõe (e não deixarão de se propor) a isso.

2.2 ESCOLA É LUGAR DE FALAR SOBRE ISSO SIM! CULTURA ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE

As relações que se estabelecem no ambiente escolar, nas disputas entre escola e família e nos limites e deveres dessa instituição, mencionados na seção anterior, fazem parte do que chamamos de cultura escolar. A cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem conhecimentos e práticas as quais são ensinadas e incorporadas por aqueles que fazem parte da escola (JULIA, 2012). Sobre esse conceito, Carmem Zeli Vargas Gil e Seffner (GIL; SEFFNER, 2016) nos dirá que:

A cultura escolar é um artefato histórico, que se corporifica em rituais específicos da vida escolar, no mobiliário e na distribuição arquitetônica das construções, no linguajar que é tido como pedagogicamente adequado para este espaço, no regime de horários, no currículo explicitamente praticado, no regimento disciplinar que delimita o que pode e o que não pode ser feito, nos modos de lazer adequados, na distribuição por gênero das expectativas (o que é próprio de meninos, o que é próprio de meninas), nos meios e modos de avaliação das condutas e das aprendizagens, incluídas aí as eventuais punições e os reforços de comportamentos positivos, e em um sem número de outras disposições, que dão corpo a esta instituição que de imediato reconhecemos, a escola. (GIL; SEFFNER, 2016, p. 187).

Dessa maneira, a escola, sendo um lugar onde meninos, meninas e meninos se constituem enquanto seres humanos e passam pelo processo de construção de suas identidades sexuais, se torna, em suas disposições e registros simbólicos, um espaço de aprendizagem sobre as questões relacionadas à sexualidade e ao gênero (LOURO, 2012; OLIVEIRA, 2012).

A educação para a sexualidade aparece, nesse contexto, para que possamos trabalhar, além de conteúdos mais usuais e que muitas vezes são abordados na base do medo e de um viés higienista, como gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis, temas como o gênero e a sexualidade. A escolha da expressão “educação para a sexualidade” ao invés de “educação sexual”, se dá neste trabalho pelo sentido mais amplo que o primeiro termo tem. Como argumenta Jane Felipe (2007) o termo educação para a sexualidade:

Pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexual como ato, mas proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista. (FELIPE, 2007, p. 42).

Diferente do que os grupos e movimentos conservadores pensam e pregam, educar para a sexualidade não é incitar crianças e adolescentes a fazerem sexo, muito menos transformá-les em gays/lésbicas/bissexuais/transgênero/etc, mas sim ensinar es estudantes a respeitar uns aos outros, é instruir a relações seguras e estimular relacionamentos saudáveis entre es jovens. E é um dever da escola, enquanto espaço de formação e convivência social, discutir sobre esses temas e promover o respeito às diversas formas de ser e existir em nossa sociedade. Como Seffner e Picchetti (SEFFNER; PICCHETTI, 2016) argumentam:

É tarefa da escola cuidar para que não se produzam situações de desigualdade e restrição de oportunidades de aprendizagem por conta dos marcadores de gênero e sexualidade e, ao fazer isso, a escola educa para a vida no espaço público, local onde o respeito pela diversidade – por vezes nomeado como tolerância – deve ser a regra. (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 66).

Falar sobre gênero e sexualidade é, sim, ressignificar as compreensões do que é ser homem e mulher, mas também é desconstruir estereótipos de gênero, e o

mais importante, evitar a violência. Segundo Seffner (2008) os homens [*cis*]¹⁰ são ensinados diariamente em nossa sociedade a serem violentos, competitivos e agressores. Para o autor, investir em uma educação que objetive uma equidade de gênero, então, contribui para que esses homens aprendam outras formas de existir em nossa sociedade que não a dessa masculinidade hegemônica.

Porém, em sua falta de preparo para lidar com essa temática, a escola tende a abordá-la (quando aborda) de maneira muito cautelosa e receosa, buscando refúgio no “científico” e evitando contextualizar essas questões de maneira social e cultural (LOURO, 1997). Nesse sentido, trabalhar gênero e sexualidade com os estudantes acaba tornando-se um papel de professor de Ciências e/ou de Biologia (OLIVEIRA, 2012), resultando em uma educação para a sexualidade pautada por uma concepção biologicista da sexualidade, apoiada em abordagens normativas a respeito do gênero e da sexualidade (BRÊTAS, 2004; MEYER, 2012).

É necessário, portanto, como professoris, mudarmos esse panorama da biologia como centro do gênero e da sexualidade. Cabe utilizarmos esse espaço para promover uma educação para a sexualidade que informe sobre e problematize as questões referentes às formas de viver e experienciar a sexualidade, o sexo e as identidades de gênero.

Guacira Lopes Louro (1997) afirma que a sexualidade, assim como o gênero, é construída ao longo da vida, não sendo apenas uma questão pessoal, mas também social e política. Dessa forma, para a autora, os corpos e a inscrição de gênero só ganham sentido socialmente e no contexto de uma determinada cultura, constituindo-se assim com marcas dessa cultura. Ela também destaca que, ao trazer as questões de sexualidade e de gênero para um âmbito social, não se está negando que o gênero se constitui a partir da biologia dos corpos, mas sim enfatizando sua construção social e histórica sobre as especificidades biológicas de humanos e humanas.

Para além de pensar a construção histórica e social do gênero e da sexualidade, precisamos também considerar, enquanto biólogos e enquanto homens, mulheres, cis, trans e não binários, que o que chamamos de sexo biológico, isso é, a classificação a partir de características biológicas de seres humanos e outros seres, também não é algo fixo e “dado”, sem historicidade. Como

¹⁰ Utilizo em alguns momentos do texto o recurso dos colchetes em itálico para complementar, com minhas ideias e pensamentos, os escritos de outros autoris.

argumenta Donna J. Haraway (2000, p. 47) tanto o gênero, quanto a raça e a classe “não podem mais formar a base da crença em uma unidade ‘essencial’”. É necessário abandonarmos a ideia de que o sexo biológico é determinado pela natureza ao passo que o gênero e sexualidade seriam atributos culturais e sociais. O sexo é tão construído social e culturalmente quanto o gênero e a sexualidade (BUTLER, 2008).

Além do que, mesmo pensando em termos biológicos, o sexo não é binário e não existe um único parâmetro dentre os que definem as características biológicas de um indivíduo (anatomia, hormônios, células ou cromossomos) que se sobressaia sobre os demais para definir o sexo feminino ou masculino, sendo a identidade de gênero o melhor parâmetro para saber o sexo de uma pessoa (AINSWORTH, 2015). Na condição de professoris de Ciências e Biologia, é imprescindível que estejamos cientes que os aspectos biológicos de nossos corpos não determinam nem carregam uma essência feminina ou masculina para que possamos trabalhar essas temáticas em sala de aula de maneira problematizadora e que promova o respeito às diversas formas de existir em nossa sociedade que não são contempladas pela cisheteronorma.

Além de uma abordagem que fuja do essencialismo e do determinismo biológico, é essencial trabalharmos na escola questões relacionadas à violência de gênero. O consentimento, portanto, se torna uma pauta que deve se fazer presente com urgência no espaço escolar.

O consentimento é um conceito nem sempre fácil de definir, o que resulta em uma dificuldade por parte das pessoas de entender o que ele significa. Segundo Melanie A. Beres (2007), existem diversas definições de consentimento. Logo, nem sempre duas pessoas que irão se relacionar sexualmente terão o mesmo entendimento sobre esse conceito. Ademais, simplesmente definir o consentimento e garantir que todes entendam ele da mesma forma não acaba com a violência sexual (LANFORD, 2017). Para Anna Lanford (2017), a fim de reduzirmos os abusos e a violência, é necessário que haja uma melhora na qualidade da educação para a sexualidade de crianças e adolescentes, tendo discussões sobre sexo, consentimento e uma vida sexual saudável antes que elas se tornem sexualmente ativas. Isso porque a vivência da sexualidade pode ser considerada uma das arenas de desigualdade de gênero, uma vez que as atitudes, expectativas e/ou comportamentos associados ao prazer, ao desejo, à orientação sexual, e ao risco à

violência, são diferentes para homens e mulheres (NOGUEIRA; SAAVEDRA. COSTA, 2008). A falta dessa educação para a sexualidade na escola faz com o que se perpetuem os estereótipos negativos em relação a homens e mulheres e os valores de uma cultura do estupro (LANFORD, 2017), termo que evidencia uma série de comportamentos que naturalizam e legitimam a violência sexual contra as mulheres (ROST; VIEIRA, 2015).

A escola, ao se omitir de fazer uma educação para a sexualidade problematizadora, contribui, assim, com a perpetuação da violência e da desigualdade de gênero. E essa violência, praticada em sua maioria pelos meninos cis, vem se atualizando e se configurando de maneira tal que ainda não conseguimos identificá-las, principalmente no que diz respeito ao conceito de consentimento (XAVIER, 2018). Dessa forma, identificar os discursos dos estudantes no que tange o conceito de consentimento se faz necessário e importante por ser uma maneira de começar a mapear e identificar essas novas formas de violência que passam despercebidas sob o nosso filtro do que é visível atualmente (BERES, 2007).

As aulas de Ciências, portanto, constituindo-se como um espaço legitimado, através do conhecimento científico, para falar sobre gênero e sexualidade, podem ser nossas aliadas para falar sobre consentimento e violência sexual na escola. Saber de que maneira os estudantes entendem o consentimento não só facilita a abordagem desses temas por parte dos professores, como também favorece às aprendizagens dos e das estudantes na identificação e reconhecimento de comportamentos violentos e abusivos.

2.3 E O CONSENTIMENTO? DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE ESSE CONCEITO

Quando falamos em consentimento, é comum haver uma certa dificuldade em definir exatamente o que significa esse conceito, como ele é entendido, em que situações é utilizado e de que maneira. Diferentes discursos circulam em nossa sociedade referentes ao consentimento e formam saberes de acordo com o campo e área do conhecimento que está enunciando algo sobre ele. Nesta seção, irei abordar brevemente o discurso jurídico, do senso comum e do feminismo *mainstream*, que

acredito estarem imbricados no entendimento dos estudantes acerca desse conceito.

Como argumenta Beres (BERES, 2014, p. 374, tradução nossa), “o consentimento é um conceito que é, frequentemente, dado como algo certo”. Ou seja, que seu significado seria universal, uma certeza implícita, que todos entendem da mesma maneira. No entanto, o que esse conceito significa teoricamente e como ele é entendido ainda é algo pouco discutido (BERES, 2014).

Em sentido geral, o consentimento está vinculado à identificação de situações de violência sexual, uma vez que a ausência de consentimento é o que define essas violências (BERES, 2007). Essa violência sexual é caracterizada, na maioria das vezes, como estupro, definido, segundo o artigo 213 da Lei 12.015/2009 do Código Penal brasileiro (BRASIL, 2009), como um ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso”. No Brasil, 44% dos estupros são praticados por alguém próximo da vítima (companheiros, ex-companheiros, pais, padrastos, parentes e conhecidos) (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019), e quando falamos em violência sexual contra adolescentes e crianças, 45% dos casos acontecem no ambiente familiar (OUVIDORIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020) registrou 1 estupro a cada 8 minutos no país no ano de 2019, contabilizando 66.348 vítimas de estupro e estupro de vulnerável, sendo 58,8% das vítimas menores de 13 anos e 85,7% do sexo feminino. É visível, portanto, que essa violência têm um “alvo” e um “local” de perpetuação, e que a maneira que abordamos, comumente, o assunto do estupro não condiz com a realidade dos dados sobre essa violência. Não podemos esquecer que estes índices são referentes a pessoas que denunciaram a violência que sofreram, que não é o que costuma acontecer. Se utilizarmos a taxa de subnotificação projetada pelo Atlas da Violência de 2018 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA) para o ano de 2019, onde 66.348 estupros foram notificados, a prevalência de estupro no Brasil seria cerca de 600mil naquele ano.

Pesquisas nos mostram que os jovens muitas vezes não sabem diferenciar sexo de estupro (LARA, 2018), o que faz com que muitas mulheres e meninas

acabem passando por situações de abuso e estupro sem nem reconhecer que isso está acontecendo, enquanto meninos e homens estupram sem reconhecer que estão estuprando (SOUSA, 2017). Entender de que maneira os diferentes discursos acerca do consentimento circulam em nossa sociedade e quais saberes estão sendo formados a partir disto se torna essencial, portanto, para analisarmos o entendimento desse conceito para os jovens.

O consentimento sexual, quando abordado por um viés jurídico, é definido e fortalecido muitas vezes pela ideia da idade de consentir (BUTLER, 2011). Sendo assim, existem leis que determinam a partir de que idade uma pessoa teria a capacidade de consentir a uma relação sexual. No Brasil, segundo a Lei nº 12.015/2009, artigo 217A, do Código Penal, a idade de consentimento é 14 anos (BRASIL, 2009). Isso significa que qualquer tipo de relação envolvendo sexo com uma pessoa menor de 14 anos é considerada uma violência sexual. Esse tipo de violência é definido como estupro de vulnerável. Nesse contexto, não importa se a criança/adolescente afirmar que queria ou que a relação ocorreu por “livre e espontânea” vontade. O consentimento, portanto, apesar de ser o principal critério para determinar as violências e os crimes sexuais, acaba deixando de ser o centro da definição quando falamos em abuso sexual infantil, perdendo sua importância. O que importa nesse caso é a ausência da capacidade de consentir, o estar em uma posição de vulnerabilidade (LOWENKRON, 2015) que impede que seu desejo e vontade sejam considerados genuínos. Sobre isso, Laura Lowenkron (2015) diz que:

A menoridade é um elemento importante para invalidar o consentimento, sendo representada como uma forma de vulnerabilidade que serve de base para desconstruir a autonomia da vontade em decorrência de uma imaturidade biológica e social (ou cognitiva e moral) e de uma condição (ainda que transitória) de desigualdade social. (LOWENKRON, 2015, p. 235).

A capacidade de consentir livremente, no entanto, não é negada apenas aos e às menores de idade. Ela não é própria de todas as pessoas e nem estabelecida invariavelmente em qualquer situação, somos sujeitos sociais e nossas vontades e ações são atravessadas pela sociedade na qual estamos inseridos e pelas relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos (LOWENKRON, 2015). Os limites que determinam a fronteira entre o consentimento e o não consentimento são

pautados pelas relações de saber-poder instauradas em nossa sociedade e que moldam nossas experiências. Para Judith Butler (2011):

De fato, o poder precede o consentimento e orchestra os termos em que nos deparamos com dilemas morais ou práticos de consentimento. Achamos que estamos exercendo nossa liberdade, mas na verdade estamos sendo dispostos de determinadas formas por poderes que não só agem sobre nós antes de nossa vontade, mas na realidade enquadram e formam nossa vontade. (BUTLER, 2011, p. 8, tradução nossa).

A ideia de autonomia no sentido liberal, do sujeito livre capaz de decidir por si mesmo sem a interferência dos outros, que muitas vezes pauta as discussões sobre consentimento, falha em perceber nossos corpos como instrumentos sociais que só passam a ter sentido a partir da relação com o outro. A interdependência de nossos corpos enquanto condição social dos seres humanos, faz com que o meu corpo, por exemplo, deixe de ser apenas meu e passe a ser também do outro, o que nos torna suscetíveis à ação dos indivíduos que nos cercam socialmente (BUTLER, 2004). A corporificação, a partir de seu caráter relacional, traz contribuições para pensarmos o gênero, a sexualidade e a autonomia. Butler (2004) nos diz que:

A sociabilidade particular que pertence à vida corporal, à vida sexual e a se tornar generificado (que é sempre, até certo ponto, se tornar generificado para os outros) estabelece um campo de emaranhamento ético com os outros e um sentimento de desorientação para a primeira pessoa, isto é, a perspectiva do ego. Como corpos, somos sempre para algo mais do que, e para além, de nós mesmos. (BUTLER, 2004, p. 25, tradução nossa).

Portanto, nunca estamos pensando ou agindo só por nós mesmos. Somos atravessados pelas pessoas que nos cercam, pelas relações que estabelecemos com outres e pelas condições às quais estamos submetidos.

Se passamos para a definição de estupro num sentido mais amplo, o consentimento segue sendo o principal critério usado para definir as violências e os crimes sexuais. No entanto, não há uma definição específica do que seria consentir ou não e como identificar essa afirmação ou ausência do consentimento nestes casos. O que fica explícito, pela Lei 12.015/2009 do Código Penal, é que o estupro ocorre quando há violência ou grave ameaça para haver relação sexual. Outros crimes sexuais, como de violação sexual ou assédio sexual, não citam violência ou ameaça, e acabam sendo crimes considerados mais “leves”, com uma pena menor.

Pensando nesse aspecto, a ausência de consentimento em um estupro é delimitada pela recusa verbalizada – e de preferência expressa com resistência física – da vítima em se engajar em alguma relação sexual. Essa definição de estupro acaba por reforçar o imaginário social de que estupradores são pessoas desconhecidas, que articulam um ataque e pegam alguém de maneira desprevenida na rua ou em algum lugar isolado.

Tanto nos casos de estupro como nos de violência ou assédio sexual, fica a critério do Estado decidir se houve consentimento ou não em uma situação entre duas (ou mais) pessoas. Com essa perspectiva, nos deparamos com algumas situações em que tal decisão parece um tanto conflituosa. Como citei anteriormente, não existe um consenso sobre o significado de consentimento, qual a definição e a partir do que se pode afirmar que alguém consentiu a algo ou não (BERES, 2014). Vale refletir sobre o que é consentimento para quem vai decidir se uma pessoa cometeu um crime ou não. É preciso considerar, também, qual sujeito é mais suscetível a ser considerado um criminoso em nossa sociedade e qual tem o “aval” de cometer crimes e não ser julgado nem percebido como “fora da lei”. Dados do Sistema de Informações do Departamento Penitenciário Nacional (SISDEPEN, 2020) apontam que 65,98% da população carcerária brasileira é formada por pessoas pretas e pardas. Portanto, o sistema punitivista no Brasil “tem cor”. E muitas vezes as pessoas brancas (incluindo eu) alimentam esse punitivismo que acaba por fortalecer a desigualdade racial, seja no âmbito de nossas relações individuais, seja em um contexto estrutural.

Indo ao encontro dos enunciados legais sobre o consentimento, o discurso do senso comum se estabelece muito na ideia do “estupro verdadeiro” mencionado no início desta seção, em que a vítima perfeita – uma mulher “decente” – é obrigada à força pelo “típico” estuprador – um homem desconhecido, mentalmente perturbado, em um beco que ataca uma mulher indefesa – a manter uma relação contra a própria vontade e que luta com seu agressor até o final (SOUSA, 2017). Essa noção da ausência do consentimento em uma situação de violência a partir de uma renúncia explícita, com o uso da força, leva a construção de uma ideia do consentimento pautada na negação, relacionando-se com os enunciados jurídicos.

Ainda assim, mesmo nessa imagem do “estupro verdadeiro” estabelecido como sem consentimento no senso comum, nos deparamos com discursos que buscam justificar de alguma forma essa violência, enxergada como um estupro por

grande parte das pessoas, atribuindo o consentimento onde não ele existe. Enunciados como “se não estivesse andando sozinha a essa hora nada teria acontecido”, “também né, usando essa roupa queria o quê” e “não deveria estar na rua a essa hora” são alguns dos que se fazem presente e constroem essa noção de que de alguma maneira o consentimento poderia ser atribuído à vestimenta, ao local que a pessoa se encontra, com quem ela está, o que ela fez ou deixou de fazer até aquele momento etc.

Tais justificativas se capilarizam para diferentes situações de abusos, parecendo sempre haver um ímpeto de provar que, na verdade, o estupro e outras formas de violência sexual não são tão comuns assim e que talvez a pessoa abusada ou estuprada de alguma maneira queria aquilo. A ideia de que no fundo toda pessoa que foi estuprada desejava a violência pela qual passou ou que o “não” das mulheres, por exemplo, quer dizer “sim”, é uma maneira de diminuir a violência daquele ato. Afinal, se a pessoa queria, o estupro não existe e, portanto, não há nada a ser feito (LONGHINI, 2021a, informação verbal). A culpabilização, junto com a tentativa de justificar de alguma maneira essas violências, é uma maneira de reforçar a cultura de estupro e invisibilizar as violências as quais determinadas pessoas são submetidas.

Diferente do senso comum, no feminismo *mainstream* diversas formas de violências são levadas em consideração para definir abusos, assédios e estupros, havendo um ímpeto fervoroso por parte destas feministas de denunciar agressores e estupradores e fazer com que eles “paguem por seus crimes”. Esse clamor pelo fim da violência contra a mulher, contudo, não parte somente das feministas. Existe uma preocupação pela “segurança das mulheres” – brancas, de classe média, heterossexuais e cisgênero – expressa, muitas vezes, pelos próprios homens que perpetuam essa violência (seja através de posse, violência verbal, ou física) (PHIPPS, 2020). A ideia da “vítima perfeita” no imaginário do “estupro verdadeiro” coloca estes homens em um local de nunca se enxergar como agressores, estupradores ou violentos. A “segurança das mulheres” é usada, como Alisson Phipps (2020) argumenta, como uma arma contra grupos marginalizados e superexplorados, pois a violência é sempre atribuída a estes grupos, não sendo nunca reconhecida como parte, praticada e mantida pelo sistema [cis]heteropatriarcal. Essa noção de “proteger as mulheres” acaba favorecendo a

expansão de governos e estados autoritários e a disseminação do racismo (PHIPPS, 2020).

Uma das formas pela qual esse racismo se manifesta no feminismo *mainstream* é através do que Elizabeth Bernstein define como feminismo carcerário, que aposta na criminalização e no encarceramento como forma de atingir a justiça em questões relacionadas a gênero (2010, apud PHIPPS, 2020). O feminismo carcerário parece não se importar com o fato de que o alvo do sistema punitivista do Estado são pessoas não brancas e pessoas brancas da classe trabalhadora (PHIPPS, 2020). Pensando no contexto brasileiro, onde o sistema judicial opera por uma lógica racista, quem é preso, em sua maioria, são pessoas – principalmente homens – negras e pobres. Casos de estupro envolvendo homens brancos e de classe média/alta dificilmente são levados adiante. No oposto disso, homens negros estão sempre na mira da punição por crimes que, muitas vezes, nem cometeram. Como afirma Phipps (2020, p.47, tradução nossa), para as feministas carcerárias, “a violência sexual, prostituição e tráfico são culpa dos ‘homens maus’ (com frequência sendo implicitamente homens não brancos) que precisam ser punidos”. Esses “homens maus” aos quais a autora se refere geralmente são imaginados como pessoas desconhecidas e estranhas à vítima, alimentando a ideia do “estupro verdadeiro”, o que ignora que a maior parte dos abusos costumam ocorrer no ambiente familiar, por pessoas próximas da vítima.

Apostar, portanto, no punitivismo do Estado como maneira de fazer justiça contra as violências que mulheres sofrem é compactuar com o encarceramento em massa do povo preto e ignorar a complexidade e interseccionalidade das opressões raciais, de gênero e de classe. Ademais, lutar pela punição e exclusão de determinadas pessoas do convívio social, além de não acabar com a violência de gênero, fortalece a violência e a desigualdade racial em nossa sociedade.

Esses discursos que circulam acerca do consentimento formam saberes e nos dizem uma verdade sobre o que é consentir. O discurso jurídico, do senso comum e do feminismo *mainstream* operam de maneiras distintas, com enunciados que podem funcionar de forma semelhante, mas que são ressignificados de acordo com o campo de saber que o está enunciando. E esses saberes, ensinamentos e condutas atravessam o entendimento dos jovens acerca do que esse conceito quer dizer, moldando o significado do que é consentir ou não a algo.

3 ABRAÇANDO AS INCONSTÂNCIAS: QUEM, COMO E ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA

3.1 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS PÓS-ESTRUTURALISTAS PARA PENSAR O CONSENTIMENTO E AS RELAÇÕES

Pensar e viver uma investigação baseada nas metodologias pós-críticas é mergulhar um pouco no incerto e nadar com a dualidade, é se deixar levar pelo seu objeto de pesquisa ao mesmo tempo que precisa carregá-lo perto de si, é ressignificar algo já existente no mundo com o nosso olhar, falar sobre o que já foi dito por outras pessoas de uma maneira que só você poderia dizer. É questionar, problematizar, não só aceitar as narrativas que nos foram postas e impostas. É, como argumentam Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2014), ser rigorosa no trilhar metodológico sem se deixar ser atravessada pela rigidez. Essa travessia, nada fácil e que muitas vezes me deixou com o pensamento de estar perdida ou de achar que não sabia mais nada sobre nada mesmo, se iniciou no momento em que coloquei os pés na escola em que desenvolvi a pesquisa e foi acabar somente com a escrita final desta dissertação.

Sendo assim, o que é escrito agora neste trabalho não pode ser visto como um momento separado da investigação em campo. Da mesma forma que as perguntas feitas na formulação desta pesquisa foram pensadas juntamente com a maneira que me propus a respondê-las a partir da metodologia utilizada. Para a coleta de dados utilizei ferramentas etnográficas, fazendo uma bricolagem de métodos para chegar ao material discutido e analisado neste trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Porto Alegre, e se desenvolveu, principalmente, durante os períodos de Ciências das turmas de oitavo ano. Em um primeiro momento de aproximação com a escola, a professora e os estudantes, considerando a importância do contexto ao qual esses estão inseridos, vivenciei um breve período de observação participante nas aulas de Ciências de duas turmas do oitavo ano. Esse método de observação participante “permite o contato direto com os elementos culturais próprios ao contexto analisado e possibilita a apreensão das linguagens, dos sentidos construídos, das relações de poder existentes” (SALES, 2014, p.117), sendo possível, por meio dela, “capturar os atravessamentos dos discursos” (SALES, 2014, p.117). Durante esses momentos,

utilizei um diário de campo para fazer anotações sobre coisas que me “saltavam” aos olhos e aos ouvidos.

Em um segundo momento, realizei encontros com os estudantes dessas turmas, partindo da ideia de grupo focal como metodologia. O grupo focal consiste na interação entre participantes e pesquisador/a com o objetivo de colher dados a partir de uma discussão que gire em torno de temas específicos (LERVOLINO; PELICIONI, 2001). Sendo assim, esse método é caracterizado pela “produção de informações sobre tópicos específicos a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo” (DAL’IGNA, 2014, p. 206), o que permite uma análise dos diálogos estabelecidos sobre determinados assuntos, e não apenas de falas isoladas (DAL’IGNA, 2014). Os encontros foram registrados com o gravador de voz do meu celular e posteriormente transcritos por mim.

A análise aqui feita se ampara nos pensamentos foucaultianos e buscou pensar de que maneira e segundo que regras os enunciados de uma situação estão sendo construídos e o que faz com que um determinado enunciado se torne verdadeiro e não outro (FOUCAULT, 2008). É preciso “determinar as condições de sua existência [...], estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado”. (FOUCAULT, 2008, p.31). Para Foucault, o discurso se estabelece como um conjunto de enunciados que ultrapassa a simples referência às coisas, estando imerso em relações de poder e saber e se relacionando com as práticas sociais de um determinado local e tempo histórico. Tais relações e práticas são atualizadas a todo momento, não se mantendo fixas e imutáveis (desde e) para sempre (FISCHER, 2001). Partindo de uma perspectiva foucaultiana, a análise deste trabalho também se coloca atenta à linguagem como constituidora e produtora dos sujeitos (FISCHER, 2003).

Antes de passar para a parte de como foi fabricado o material analisado neste trabalho – também chamada de “coleta de dados” – trago o que Mariza Peirano (2014, p. 380) fala sobre etnografia e empiria em nossas pesquisas para manifestar as reflexões que me perpassam sobre esse momento de nossas investigações. O material que analisamos “não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação”. Em uma fala tão curta, vejo muita potência. Os “dados” de nossas pesquisas, pensando na perspectiva teórico-metodológica na qual nos identificamos e pensamos/escrevemos, são muito mais do que apenas fontes de informações. Esses “dados” se constituem enquanto fragmentos, sensações e

vivências da vida de outras pessoas. Pessoas que se dispuseram a contribuir comigo e com o que eu estava pesquisando, pessoas que cederam um pouco do seu tempo e colaboraram com o que eu estava propondo.

Nossas pesquisas sempre têm implicações reais na vida das pessoas que compartilham um pouco de si conosco, e nossas palavras, a partir da escrita, também produzem a realidade que nos cerca. E como aponta Louro (2007, p. 214), “a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas [...] institui um jeito de conhecer“. Da mesma forma:

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. (LOURO, p. 214).

Escrevendo, “fazemos” as coisas ao nosso redor (PEIRANO, 2014), e, assim, criamos novos mundos para serem habitados. Na próxima seção e capítulo, apresento um pouco desses mundos construídos com minha escrita.

3.2 DE ONDE PARTI E AONDE CHEGAMOS: TRILHANDO O CAMINHO TÉORICO-METODOLÓGICO

Costumo pensar que as escolhas referentes à minha pesquisa não foram somente feitas por mim, mas que elas também me fizeram como sou hoje e fazem meu percurso acadêmico até aqui. Ao decidir o meu tema e estabelecer o meu objeto de pesquisa, primeiramente minha vontade foi a de retornar a um ambiente que me tocou muito na posição de professora em formação que ainda não pensava muito, ou de maneira aprofundada, sobre as questões de gênero: a escola em que realizei meu estágio de docência em Ciências. A professora de Ciências dessa escola é amiga de meu irmão (foi com esse vínculo que acabei fazendo o estágio lá) e desenvolvi uma relação amigável com ela durante esse momento da minha graduação.

Quando comecei a pensar em qual escola desenvolver minha pesquisa de mestrado, logo me veio à cabeça esse espaço que tem um afeto mantido em mim. Levei o projeto para a professora, que prontamente me recebeu de braços abertos, e para direção, que me disse não ser possível realizar a pesquisa com a turma que eu gostaria, pois era uma turma terrível. Ela sugeriu que eu fizesse a pesquisa com o 9º

ano, mas isso não teria sentido pensando no meu recorte metodológico. Conversando com a professora, descobri que ela também dava aula de tarde em uma escola na divisa entre dois bairros periféricos, recebendo estudantes dessas duas regiões. Ela me alertou que lá era outra realidade, “outro mundo”, mas que todes eram bem legais e eu seria bem-vinda. E assim acabei “sendo escolhida” pela escola em que desenvolvi esta pesquisa.

Minha trajetória de pesquisa na escola iniciou de maneira muito acolhedora. A supervisora, uma senhora mais velha, reiterou a importância de trabalhar os temas propostos em meu projeto (gênero e sexualidade, consentimento e violência sexual) e o valor que tem para a escola pública estas parcerias com a Universidade. Não cheguei a conhecer a diretora da escola – a qual depois descobri ser casada com a supervisora, o que talvez esteja relacionado com a aceitação e acolhimento da minha pesquisa – tendo sempre conversado e resolvido as questões relacionadas à pesquisa com a vice-diretora. Nesse primeiro contato que tive com a escola, a vice-diretora assinou a Declaração de Instituição Co-participante (Disponível no Apêndice C), documento necessário para as burocracias que envolvem submeter o projeto de pesquisa para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O projeto foi aprovado pelo CEP (número de registro na Plataforma Brasil: 18613319.6.0000.5347) em 2019, momento em que a coleta de dados foi realizada.

A escola se localiza na zona norte de Porto Alegre, muito próxima a um estádio de futebol de um time gaúcho, sendo cercada por bares e mercados “temáticos” desse time. O trajeto até a escola era como chegar em outra cidade. Não pela distância ou tempo de viagem, mas pela sensação de botar os pés em um lugar tão diferente dos que costumo viver. Essa distância subjetiva me levava sempre a reflexões de como me portar naquele espaço, como falar com os adolescentes, como me despir da academia e viver o que me proponho a estudar sem impor algo para as pessoas que estão colaborando com a minha pesquisa. Esse pensamento se faz presente em cada palavra, pontuação e espaço escritos neste texto. Acredito que pensar e repensar nossas pesquisas e como afetam a vida de quem as realiza com a gente é essencial para um trabalho eticamente correto.

Nas idas e vindas da escola, acabava pegando o mesmo ônibus que a professora e algumas vezes vínhamos conversando sobre as aulas, a escola etc. Às vezes a conversa se tornava um pouco difícil, pois os posicionamentos e pensamentos da professora a respeito da escola, dos estudantes e da educação em

geral eram significativamente diferentes do meu. Porém, mesmo discordando de várias ideias, tentei sempre manter em mente a posição que essa professora ocupava, sendo contratada do Estado há sete anos, trabalhando em duas escolas, recebendo salário parcelado há anos, com sua profissão desvalorizada, e todas as outras dificuldades que os professoris do Estado do Rio Grande do Sul enfrentam. Afinal, seria muito fácil para mim julgar a forma dela de lidar com os estudantes e as suas aulas/pensamentos sem passar pelo que ela passa.

Considerando isso, logo que iniciei a coleta de dados comecei a trabalhar como professora de Ciências na escola que mencionei na seção 2.1, através de um contrato temporário do Estado. Viver a realidade de ser professora no contexto escolar, ao qual antes eu apenas me inseria como pesquisadora, foi muito significativo para minha pesquisa ter se desenvolvido da maneira que se desenvolveu. Passar a ocupar e compor um espaço que antes eu só observava (e muitas vezes criticava) me fez pensar e sentir a maneira que a escola interfere no nosso trabalho como docente. Como a equipe diretiva, os colegas e a inclinação política e pedagógica que guia esse ambiente nos permite atuar de maneira questionadora ou podar nossas possibilidades de ensino-aprendizagem. A escola pode (e deve) ser um espaço de discussão sobre as questões que envolvem os direitos humanos e sobre assuntos “polêmicos”, como ouço nos corredores da minha escola, prezando pela autonomia dos professoris. Mas muitas vezes ela segue tentando moldar e controlar nossas relações com alunos e nossa atuação em sala de aula, desviando das problematizações e discussões que deveriam ser parte de seu cotidiano.

Antes de efetivamente realizar o primeiro encontro da coleta de dados aproveitei um dia em que a professora não iria na escola, e me pediu para ficar com a turma no lugar dela, e fiz um “encontro 0” para conversar com os estudantes, conhecê-los melhor e ver se os instigava a participarem da pesquisa. Nesse encontro percebi uma diferença notável entre as turmas. A 893, tida como a turma pior, era muito mais agitada, falavam muito mais, interagiam com frequência. Já a 892 era mais introvertida, não conversavam tanto comigo (no dia em que fiz o encontro com a 892 havia só 10 estudantes em aula, devido à chuva, ao passo que na 893 havia 16). Falo da chuva, pois em dias que chovia muito, muitos dos estudantes não apareciam na escola, pois suas ruas alagavam e eles não conseguiam se deslocar até lá.

Quanto à adesão, a turma 892 teve menos estudantes que a 893. Acho que isso pode ter ocorrido pelo que já mencionei antes, de eu ter passado mais tempo em “interação” com a 893. Tiveram diversas vezes em que as aulas da 892 foram canceladas, ou que a professora não iria dar aula, então eu observei e me fiz presente mais tempo na turma 893, o que acredito ter influenciado na quantidade de estudantes participantes. Nos encontros, os estudantes da 892 eram mais calmos, falavam menos, porém pareciam levar mais a sério as atividades. Já na 893 havia a dificuldade de a turma possuir mais estudantes e ser mais agitada, o que muitas vezes me fez sentir que não consegui conduzir os encontros da maneira que gostaria. Era comum os estudantes gritarem para se comunicar, fugirem do assunto do encontro etc. Mas de maneira geral muitas coisas interessantes se manifestaram nos encontros com as duas turmas. Essa sensação de achar que não conduzi bem os encontros também se fez presente com a 892, porém acho que faz parte sempre acharmos que poderíamos ter feito mais ou melhor.

Em um encontro específico, sobre identificar situações de abuso, houve uma diferença bem significativa nas respostas dos participantes da 893 e da 892. Para a 892 pareceu mais fácil identificar situações em que o consentimento parecia ambíguo como abusivas, já para a 893 só era considerado abuso as situações em que a falta de consentimento era explícita. As justificativas para as respostas foram muito interessantes também e essa diferença chamou bastante minha atenção. Entretanto, optei por não analisar separadamente as turmas, mas sim utilizar as falas dos participantes de cada turma para explorar as particularidades e subjetividades delas de maneira conjunta, considerando o contexto aos quais estavam inseridas. Sendo assim, quando eu achar pertinente identificarei na próxima seção, de discussão e análise dos dados, a turma 892 como “grupo 1” e a turma 893 como “grupo 2”. Acredito que é uma maneira mais fluida e leve de trazer os dados e discuti-los no texto.

Observei as aulas de Ciências do final de junho até o fim de julho de 2019. Acabei ficando um mês mais afastada e em setembro retomei o processo de observação. Nesse momento que retornei em setembro, a escola estava em período reduzido devido ao parcelamento dos salários dos servidores. Essa conformação dos horários seguiu até o final da coleta de dados, ainda que a escola não tenha entrado em greve no final do ano como várias do Estado.

Algo que se tornou recorrente durante o tempo que estive lá para fazer as observações, foi eu ficar sozinha “cuidando” dos estudantes. Uma vez porque a professora iria se atrasar e as outras pela falta de professores na escola, tendo que um professor ficasse com duas turmas ao mesmo tempo ou mais. Esses momentos de períodos “duplos” ou “duplicados”, como chamavam, ocorreram quando os professores ainda não estavam em greve. No período de greve, a vice-diretora organizava os horários semanalmente de acordo com os professores que estivessem faltando e avisava os estudantes quais aulas eles teriam e até que horas. Um clima de muita incerteza e de tentar fazer o máximo possível em uma situação ruim.

A inconstância dos horários e a redução do tempo que eu teria com os estudantes devido aos períodos reduzidos afetaram um tanto o desenvolvimento da pesquisa, gerando uma dificuldade e uma aceleração no processo todo que eu não estava esperando. Além disso, seguir a pesquisa normalmente (ainda que no seu fim) enquanto uma greve massiva ocorria no Estado me deixou profundamente incomodada. No entanto, mesmo com os solavancos e a correria inesperada, ter conseguido fazer a coleta de dados em 2019 acabou sendo muito positivo, considerando que logo no início do ano letivo de 2020 a pandemia fez com que as aulas presenciais nas escolas fossem suspensas.

Devido ao fluxo e ao tempo incerto da escola, à greve, aos períodos reduzidos e aos “furos” que cobri enquanto observava, o momento de observação participante como parte de investigação da pesquisa não ocorreu da maneira que eu imaginava. Acabei decidindo, portanto, dar mais ênfase aos encontros de grupo focal que tive com os estudantes para a discussão e análise da pesquisa. Algumas cenas que presenciei na escola como observadora também se farão presentes, porém são poucas e bem pontuais.

Com a fluidez dos encontros e da dinâmica de estar em uma sala com várias adolescentes, o grupo focal se metamorfoseou em um tipo de roda de conversa. E nesses momentos que passei conversando e discutindo com os estudantes sobre temas que envolviam gênero e sexualidade, busquei identificar o entendimento deles sobre o que é consentimento e problematizar estes conceitos/percepções. As rodas de conversa aconteceram no horário das aulas de Ciências das turmas de oitavo ano da escola. Ocorreram quatro encontros com cada turma ao longo de um mês. Devido ao período reduzido, os encontros tinham a duração de 1h10min (que na prática se tornavam no máximo 50min, 1h). Inspirado no que Maria Cláudia Dal'Igna

(2014) descreve em seu processo metodológico, para cada encontro foi criado um roteiro de debate.

Os roteiros de debate são apresentados abaixo nos quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 – Roteiro de debate do encontro I

Encontro I
<p>Tópico de discussão: Masculinidades, feminilidades, o ser homem e ser mulher</p> <p>Objetivo(os): investigar quais as representações do que é ser homem e ser mulher para o grupo; estimular es participantes a falar sobre as atribuições do que é feminino e masculino, principalmente no que se refere às questões de relacionamento (ficar, namorar, transar)</p> <p>Estímulo para discussão: um participante do grupo deve deitar em um papel pardo e o restante do grupo irá desenhar seu contorno; teremos no papel um contorno sem identidade ainda, uma “pessoa” a ser formada, com a possibilidade de ser um homem ou uma mulher; es participantes devem escrever de um lado do contorno características de uma identidade feminina, escrevendo o que faria daquela pessoa uma mulher e do outro lado do contorno características de uma identidade masculina, escrevendo o que faria daquela pessoa um homem. (deve constar como cada identidade deve se comportar, sentir, agir, como se relaciona com os outros etc.) (25min)</p> <p>Discussão: A moderadora solicita ao grande grupo que façam comentários gerais sobre as duas possíveis identidades do personagem contornado – por que atribuíram as características escolhidas para cada identidade? A moderadora direciona a discussão, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro, e solicita ao grande grupo que comente – o que o grupo pensa sobre [...]? (25min)</p> <p>Confraternização com lanche (10min)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Roteiro de debate do encontro II

Encontro II
<p>Tópico de discussão: Anatomia do clitóris e relação com a vulva/vagina, sexo e prazer</p> <p>Objetivo(os): investigar quais as representações de sexo para o grupo, suas percepções e conceitos; estimular es participantes a refletirem a respeito de seus corpos e dos corpos com os quais se relacionam; investigar o que es participantes consideram prazeroso e de onde vem essa consideração.</p> <p>Estímulo para discussão: cada participante escreverá em um papel onde aprendeu/aprende sobre sexo e colocará em um saquinho que a moderadora passará para o grupo; apresentar para es participantes um modelo de clitóris, mostrando onde se localiza na vulva e como ele se comporta no corpo; demonstrar a colocação de uma camisinha feminina em um modelo de vulva/vagina. (30min)</p> <p>Discussão: a moderadora lê os papéis e solicita ao grupo que façam comentários sobre as respostas; a moderadora direciona a discussão, através da apresentação do modelo de clitóris, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro, e solicita ao grande grupo que comente – o que o grupo pensa sobre [...]? (30min)</p> <p>Confraternização com lanche (10min)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 – Roteiro de debate do encontro III

Encontro III
<p>Tópico de discussão: Negociações consentimento e a noção de abuso</p> <p>Objetivo(os): investigar o que os participantes consideram um abuso, a partir do entendimento do que seria uma relação consentida ou não; estimular os participantes a falar sobre o que entendem por consentimento e por abuso.</p> <p>Estímulo para discussão: cada participante receberá uma plaquinha com sinal de positivo e negativo; a moderadora apresentará algumas situações envolvendo consentimento e suas complexidades e cada participante deverá opinar com a sua plaquinha se acha que naquela situação houve abuso (plaquinha de positivo) ou não (plaquinha de negativo). (15min)</p> <p>Discussão: a moderadora solicita em cada situação que os participantes argumentem do porquê acreditam que aquela situação foi abusiva ou não; a moderadora direciona a discussão, enfatizando alguns comentários relacionados ao tópico do encontro, e solicita ao grande grupo que comente – o que o grupo pensa sobre [...]? (45min)</p> <p>Confraternização com lanche (10min)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 – Roteiro de debate do encontro IV

Encontro IV
<p>Tópico de discussão: Negociações do consentimento</p> <p>Objetivo(os): investigar qual o entendimento de consentimento por parte dos participantes, a partir de situações em que o consentir pode não ser considerado explícito.</p> <p>Estímulo para discussão: a moderadora passará dois vídeos para os participantes assistirem – um fragmento do episódio 2 da 3ª temporada da série “One Day at a Time” e o vídeo “Consentimento é simples como chá” e algumas tirinhas que tratam de consentimento. (15min)</p> <p>Discussão: A moderadora solicita ao grupo que façam comentários gerais sobre os vídeos que assistiram e as tirinhas que leram, enfatizando alguns pontos relevantes para o tópico do encontro. (35min)</p> <p>Confraternização com lanche (10min)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que o tema de discussão dos encontros 3 e 4 foram especificamente sobre consentimento, enquanto os encontros 1 e 2 tratavam de temas mais gerais, as cenas desses encontros são as que compõem majoritariamente a discussão e análise deste trabalho. Como se pode observar nos roteiros de debate 3 e 4, o encontro 3 se desenvolveu a partir da exposição de algumas situações (disponível no Apêndice D) que envolviam consentimento (inventadas por mim) e os estudantes precisavam opinar com plaquinhas de “concordo” e “discordo” (disponível no Apêndice E) se achavam que a situação podia ser considerada um abuso ou não (disponível no Apêndice F). Esse encontro, em

especial, rendeu debates e diálogos que vejo como muito potentes para as discussões acerca do consentimento e da violência sexual.

No encontro 4, outros materiais foram utilizados para instigar novamente discussões sobre consentimento, foram eles: uma cena de um episódio do seriado “One Day At a Time”¹¹, o vídeo “Consentimento é simples como chá”¹² e uma série de tirinhas¹³ que utilizam situações do dia a dia para falar de consentimento. A cena do seriado mostra um menino que começou a namorar com uma menina depois de ter insistido muito para ela sair com ele, no contexto de ela ter dito “não” várias vezes antes de aceitar. O vídeo faz uma relação entre o consentimento sexual e o consentimento em tomar chá, mostrando diversas situações em que não se deve forçar uma pessoa a tomar chá, fazendo uma analogia a forçar o sexo. As tirinhas também fazem essa associação entre situações cotidianas, como ir ao cinema ou se tatuar, e o consentimento sexual, evidenciando algumas das justificativas para situações de abuso e estupro que são absurdas e sem sentido. Nesse encontro, no entanto, es estudantes não se engajaram tanto quanto no encontro 3, imagino que pela participação mais ativa que a dinâmica das plaquinhas proporcionou.

Para participar da pesquisa, es estudantes precisavam que seus responsáveis assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (disponível no Apêndice G). Um Termo de Assentimento (disponível no Apêndice H) também foi assinado por cada um/a antes de iniciarmos os encontros. Esses termos explicavam como seria a pesquisa e a participação de cada um/a. A entrega e devolução dos TCLE foi bem exaustiva e difícil. Do momento em que eu entreguei o termo para es estudantes até o início dos encontros com elus se passou um mês (de outubro a novembro). Durante esse mês eu acompanhei as aulas de Ciências e em toda aula eu falava e relembrava elus de trazerem os termos assinados pelus responsáveis. Algumes nem respondiam, outres diziam que tinham esquecido, outres que tinham perdido e me pediam mais um. A adesão, portanto, acabou sendo bem baixa. No total, 18 estudantes participaram dos encontros (sete na turma 892 e onze na turma 893).

Os Termos de Assentimento foram assinados pelus participantes no primeiro encontro. Es participantes tinham entre treze e dezessete anos, e a leitura que tive

¹¹ Episódio 2 da 3ª temporada, dos 9min32s até os 11min24s. Disponível na Netflix.

¹² Disponível em: <https://youtu.be/2Z4mG2B2hkw>

¹³ Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/com-situacoes-do-dia-a-dia-tirinhas-expoem-naturalizacao-do-estupro/>

em relação à raça desses estudantes foi: doze negros/as e seis brancos/as. Porém, é importante salientar que não foi feita uma pergunta específica para os estudantes sobre sua cor, sendo essa uma heteroidentificação deles por minha parte. No momento da construção dos roteiros de debate achei que seria difícil perguntar, no contexto de estarmos em um grupo, a cor de cada um e uma individualmente. No entanto, entendo que esse é um recorte necessário e importante, tendo em vista as leituras e estudos que norteiam esta pesquisa. Outro recorte que acredito que seria importante ter feito é em relação à identidade de gênero dos participantes. Quando os encontros foram realizados, minha visão ainda era muito cis-centrada, dessa forma, apenas assumi que todos seriam cis, não perguntando como cada um/a se identificava. No entanto, reconheço que também teria sido essencial ter essa informação vinda dos próprios estudantes e não da leitura que eu tive deles.

Desses 18 estudantes, oito foram mais participativos e contribuíram mais com os encontros. Alguns não se engajaram tanto e ficaram só ouvindo ou colaboraram com falas que não tinham tanta relação com o objeto de pesquisa. Portanto, as falas que irão compor a próxima seção de discussão e análise são, no geral, desses oito estudantes que participaram mais ativamente. Por motivos éticos, os nomes atribuídos a esses são fictícios e foram escolhidos propositalmente de maneira que não se possa identificar o gênero de quem está falando a partir deles. Para as falas em que não consegui identificar qual estudante que falou (seja por ter falado pouco ao longo dos encontros ou por estar muito longe no momento da fala) atribuí o nome de “Anônima”, em referência à pessoa não ter sido identificada por mim.

A escolha de usar nomes que podem ser considerados neutros na língua portuguesa para os participantes surgiu de maneira inesperada neste trabalho. Isto porque ele parte de uma delimitação bem explícita quanto ao gênero e o efeito que ele tem nas situações de violência vividas pelas pessoas em nossa sociedade. E não deixo de defender essa posição. Sei do quanto o gênero (e a raça) subjetivam os indivíduos e produzem diferenças significativas ao longo da vida de cada um/a. No entanto, lendo e relendo as falas que saltaram aos meus ouvidos nos encontros, percebi que o gênero não estabelecia naquele contexto um marcador de diferença. O que percebi, ao invés disso, foi que os enunciados que circulavam sobre consentimento para aqueles estudantes não dependiam do gênero para serem tomados como verdades. Os discursos que se difundiam acerca de consentimento ultrapassavam a binariedade do gênero e se estabeleciam a partir dessa

capilarização dos saberes produzidos, sendo reproduzidos tanto pelos meninos quanto pelas meninas.

Por eu estar sozinha na posição de pesquisadora durante esses encontros com es estudantes, optei por gravar nossas conversas e transcrever posteriormente. Como eu precisava conduzir o encontro e as discussões, ficaria inviável fazer anotações durante os encontros. No entanto, após cada encontro eu escrevia um breve relato de como foi e da maneira que decorreram as discussões e a interação com es estudantes. Os áudios, por terem sido gravados com o meu celular, nem sempre ficaram audíveis. Como es estudantes se sentavam muitas vezes longe umas des outres, as vozes mais afastadas eram difíceis de ouvir. Também acontecia bastante de elus falarem um/a em cima do/a outro/a ou gritarem ao mesmo tempo.

Foi um movimento de bastante paciência e calma ouvir e tentar decifrar o que estava acontecendo em alguns encontros. Colocava meus fones não apenas para escutar, mas sim em um intuito de me deslocar novamente para nossas conversas, reviver as discussões e argumentos ali registrados em sons. Ouvi, escutei, uma vez e depois outra e mais outra, atenta a cada palavra. Muitos trechos eu ouvia em looping, tentando entender, querendo aquela sílaba que não conseguia escutar. E assim fui “pescando” o que me saltava ao ouvido para transcrever. A transcrição que realizei, portanto, foi seletiva. E esse já foi um movimento de ir analisando o que aparecia e o que “fazia falar”, como argumenta Foucault (2008).

Esse processo de escuta e transcrição das falas foi feito no programa *pmTrans*, que possibilita marcar na transcrição o tempo das falas transcritas em relação ao áudio. Dessa maneira, é mais fácil retornar a algum momento do áudio para ouvir algo que foi perdido. Além desses recursos, o programa oferece outros, com comandos fáceis e intuitivos, que também facilitam bastante o processo de transcrever.

Dessa escuta mais atenta aos discursos que circulam acerca do consentimento entre es estudantes, identifiquei alguns enunciados que se fizeram mais presentes, aparecendo de maneira recorrente nos materiais transcritos, e estabeleci três eixos analíticos para discussão e análise. Esses enunciados se relacionam com os discursos mencionados na seção 2.3 do capítulo anterior e, além de orientarem a escrita deste trabalho, demonstram como os discursos são – invariavelmente – práticas (FISCHER, 2001). Os eixos analíticos estão apresentados abaixo no quadro 5.

Quadro 5 – Apresentação dos 3 eixos analíticos

Eixos analíticos
1. “Ele não fez nada!”: estabelecendo limites e definindo práticas
2. “Se ela falasse não...”: negociações entre o “sim” e o “não” e a negação como parâmetro
3. “Ela deu porque quis, não é... eles na-mo-ram.”: o consentimento como um contrato imortalizado

Fonte: Elaborado pela autora.

Por estarem os três eixos relacionados ao consentimento, alguns aspectos se sobrepõem e se misturam em alguns pontos, no entanto, acreditei ser importante ressaltá-los como eixos diferenciados. Entendo que cada eixo apresenta suas particularidades e constitui elementos que devem ser apontados e analisados detalhadamente, no sentido de se pensar de que maneira o consentimento é entendido pelos estudantes e como os discursos referentes a ele aparecem nesse entendimento.

4 PROBLEMATIZAR É NECESSÁRIO: DISCUSSÃO E ANÁLISE SOBRE OS SIGNIFICADOS DE CONSENTIMENTO

4.1 “ELE NÃO FEZ NADA!”: ESTABELECENDO LIMITES E DEFININDO PRÁTICAS

O consentimento é um conceito que pressupõe uma prática. Aceitar ou não algo. E para ser aceito, algo precisa ser proposto (ou imposto, no caso da falta de aceitação). No entanto, definir o consentimento e, conseqüentemente, situações de abuso, estupro e demais violências, não é algo simples. A partir deste eixo pretendo evidenciar essa complexidade na percepção da ausência ou presença de consentimento e como isso é entendido em termos de definir práticas como abusivas, violentas, pedófilas ou de estupro.

Pensando nos limites do consentimento, um enunciado que se fez bastante presente nos encontros foi “ele não fez nada”. Esse enunciado aparecia de maneira a indicar que na ausência de contato físico não existiria uma situação de violência. Nesses momentos, a discussão do grupo se voltou para os tipos de prática/ação que consistiam em um abuso ou estupro e o porquê. Com o grupo 1, a conversa girou bastante em torno de um dualismo entre a pessoa não ter feito nada fisicamente e a

outra pessoa já ter dito que não queria. Exponho abaixo dois momentos em que es estudantes estavam discutindo sobre uma das situações de abuso no encontro 3, em que um menino ficava insistindo para se relacionar com uma menina que constantemente recusava suas tentativas. Dentre es estudantes presentes, todes, exceto ume, consideraram o comportamento do menino como abusivo. Abaixo trago os diálogos:

Lau: Ele não fez nada pra ela. Ele não, tipo, pegou e falou assim "vem, tu vai namorar comigo agora". Não, isso aí é... isso aí é abuso.

Eli: Ele não fez nada fisicamente, mas tipo...

*Lau: Não, ela falou que não, eu sei, mas é que tipo, ele... se ele tipo, **se ele pegasse e fizesse alguma coisa** a respeito, tipo obrigasse ela a fazer alguma coisa que ela não quer, isso seria abuso.*

*Eli: Mas tipo, **ela já disse que não**. Não precisa ser fisicamente pra ser abuso.*

(primeiro momento)

(grifos da autora)

Lau: Isso aí não é abuso, ele não fez, ele não...

Remi: É abuso sim, porque ela já falou...

Lau: Não.

Remi: Ela já falou que não quer.

Lau: Não, seria abuso se ele fizesse alguma coisa.

[...]

*Ari: Sora, **abuso não é necessariamente ato sexual**. Eu acho que é abuso e eu acho que é muito mais forte do que tu fazer algo sexual com a pessoa... sem consentimento.*

(segundo momento)

(grifos da autora)

O diálogo acima nos faz pensar sobre o que seria efetivamente “fazer algo” que seria considerado um abuso ou não. A insistência não é considerada por Lau

como algo abusivo, mesmo que o “não” já tenha sido enunciado diversas vezes e em diferentes contextos. Parece haver ainda uma diferenciação por parte de estudante em relação a insistir para que algo aconteça e coagir, como observamos na primeira frase. Mas no geral, “fazer alguma coisa” aparenta estar associado a alguma tentativa física. Isso é evidenciado com as respostas de Eli, que fala mais de uma vez que não precisa ser feito algo fisicamente para ser considerado um abuso. Afinal a outra pessoa já teria deixado bem explícito que não deseja ter qualquer tipo de relação.

A maioria dos estudantes, portanto, consideram que insistir em se relacionar com alguém que já recusou diversas vezes as tentativas de iniciar uma relação é um comportamento abusivo. Esse reconhecimento (e a falta dele por parte de estudante Lau), por si só, já evidencia as complexidades do consentimento e como ele é entendido, dado, recebido. Reconhecer a insistência como algo que ultrapassa o limite do consentir nos permite enxergar, de forma menos turva, as negociações complexas que envolvem esse conceito. A insistência pode ser considerada uma das principais formas de coagir uma pessoa a ter uma relação sexual que ela não deseja (DE MORAES; CABRAL; HEILBORN, 2006). Logo, um grupo de jovens argumentar que esse tipo de comportamento é um abuso, que ele cruza a fronteira do “não” já enunciado, pode ser um indício de que aquele grupo seria capaz de identificar situações de violências mais “sutis” que passam despercebidas nas relações, como a insistência (exemplificada na situação), a coerção e o ceder.

O diálogo se encerrou naquele momento com a fala de Ari, que se referiu ao abuso como não sendo necessariamente algo sexual. Estudante Remi concordou com essa ideia, argumentando que a partir do momento que uma pessoa te diz “não”, tu ficar indo atrás e insistindo já é um abuso. Se afastando da noção de Lau, que parece associar apenas a violência física a um comportamento abusivo, a percepção dos outros estudantes se aproxima mais da realidade das diferentes formas de violência a que as pessoas – em especial aqui, as mulheres – podem ser submetidas.

A violência física não é a única que pode se fazer presente nas relações. A violência psicológica se configura como uma dentre as outras formas de violência existentes. A Lei Maria da Penha, que tem como objetivo prevenir e coibir a violência contra a mulher, reconhece a violência psicológica como uma das formas de

violência praticada contra as mulheres. Ela é definida, segundo o artigo 7º, II, da Lei 11.340/2006 como:

Qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).

No entanto, esse tipo de violência, chamada de benévola, muitas vezes pode ser enxergada pela mulher como uma prova de cuidado ou amor ou se disfarçar de proteção (FELIPE, 2016, informação verbal apud SILVA; FELIPE, 2020), o que a torna difícil de ser identificada. Ficar insistindo para ficar com alguém, ou para fazer algo em uma esfera das práticas sexuais, e não aceitar o “não” da pessoa em resposta pode se enquadrar nesse tipo de violência que nem sempre percebemos como algo violento.

A fala de Ari remete, ainda, a uma ideia mais ampla de consentimento, deslocando as práticas sexuais, ou que envolvem o sexo, do centro do debate sobre esse conceito. Pensar o consentimento em um sentido mais amplo é ressignificar ele em nossas relações. É repensar, também, os moldes nos quais fomos ensinadas a nos relacionar e como isso reverbera em nossa autonomia afetivo-sexual e na maneira em que aprendemos o que gostamos ou não, o que queremos ou deixamos de querer e o que faz sentido construirmos em nossas vidas. O consentimento não diz (ou ao menos não deveria dizer) respeito apenas às relações sexuais, mas sim à maneira que nos relacionamos em um aspecto geral com outres. Não é possível “dar” o consentimento sobre o corpo de outra pessoa, assim como outra pessoa não pode “tomar” o consentimento sobre os nossos corpos. Apenas nós mesmas podemos exercer autonomia sobre nosso próprio corpo. Como Geni Daniela Nuñez Longhini (2021c) aponta, a “autonomia não é algo que se terceiriza”.

O dualismo presente nos diálogos do grupo 1 não apareceu, entretanto, nas conversas com o grupo 2, onde ficou bem explícito por parte dos estudantes que só seria um abuso se o menino encostasse na menina, independente de ela já ter dito várias vezes que não queria nada. Não houve muita discussão porque todos

concordaram, através de suas plaquinhas, que o comportamento do menino não era abusivo. Trago algumas falas para ilustrar a discussão nesse momento:

*Mel: Acho que não é abuso, sora. Porque **ele não encostou nela.***

Noah: Isso acontece muito, sora, isso acontece muito.

*Anônima: Se ela não quiser e ele **ir pra cima dela** aí...*

Mel: É, isso daí seria abuso.

[...]

*Mel: Acho que não é abuso sora, porque tipo se ele encostasse a mão nela, daí sim seria, tipo, mas **ele só tá insistindo porque ele gosta muito dela.** Ela não dá bola porque é uma otária, depois ela vai ficar correndo atrás dele.*

(grifos da autora)

Nesse trecho, assim como no diálogo do grupo 1, eles reiteram a necessidade de haver contato físico para que algo seja considerado um abuso. A fala de Mel é permeada, ainda, pela ideia de que a insistência é uma mera consequência de gostar demais de alguém. Nessa linha de raciocínio, se a pessoa não insiste é porque não deve estar muito interessada na outra e a prova de algum interesse é justamente não aceitar um “não” como resposta. Esse pensamento é atravessado pela ideia do amor romântico – aquele que aparece nos filmes, nas novelas e seriados – em que duas pessoas cruzam seus caminhos na vida e que, depois de algumas dificuldades, tropeços e erros, ficam juntas e felizes para sempre. Insistir para ficar com alguém, sob essa perspectiva, só pode significar um sentimento muito forte, verdadeiro, arrebatador.

No amor romântico duas pessoas (de preferência um homem e uma mulher) se completam a partir da unificação de suas vidas, rotinas, gostos e crenças. Essa ideia de completude, segundo Felipe (FELIPE, 2007):

É acionada sob dois aspectos: primeiro, se não amamos, não estamos completos, algo nos falta. Segundo, depositamos no outro, no ser amado, toda a responsabilidade da nossa felicidade. O outro é, dessa forma, revestido de um poder absoluto, como se ele, e somente ele, fosse capaz de nos preencher. Sem o ser amado

estamos destinados à falta, à infelicidade. Sem aquele que supostamente nos completa, estamos vazios, aniquilados. (FELIPE, 2007, p. 39).

O amor romântico, portanto, se pauta na ideia de que não é possível ser feliz sozinho, de que sempre precisamos de alguém para nos completar, para finalmente desfrutarmos da felicidade. O mito do amor romântico opera a partir do dispositivo da sexualidade (PEREZ; PALMA, 2018), conceito cunhado por Foucault. Segundo o autor, a sexualidade não é um “dado” da natureza, algo que está na essência do ser, mas sim um construto de práticas, discursos, regras, normas, instituições – dentre outras formas pelas quais o poder se capilariza – que pertencem a uma complexa tecnologia de controle e de disciplinamento dos corpos, dos desejos e dos prazeres. E esse controle opera de maneiras distintas de acordo com o gênero e a raça dos indivíduos, moldando e subjetivando os sujeitos a partir dos discursos que são produzidos em um tempo e local determinado, tecido pelo momento histórico no qual eles se encontram (FOUCAULT, 2007).

Dessa maneira, os discursos acionados pelo amor romântico produzem formas de se relacionar que são “corretas”, “aceitáveis”, em nossa sociedade. Esse dispositivo atua ditando os modos de ser do amor, assim como as maneiras que é possível e passível de amar (PEREZ; PALMA, 2018). Por se pautar em uma lógica cisheteronormativa, o amor romântico, aliado ao machismo e ao racismo (LONGHINI, 2021d), “determina o papel que homens e mulheres devem desempenhar no romance” (PEREZ; PALMA, 2018, p. 2), reforçando os scripts de gênero existentes em nossa sociedade.

Pela definição de estupro estar muito relacionada à questão jurídica e pelo termo abuso ser usado, muitas vezes, para definir as situações mais “brandas” de violência, a associação de alguma prática sexual a um conceito ou a outro é guiada pelo nosso senso comum do que seria um estupro “de verdade” ou um abuso. Ainda nesse leque de violências a que (principalmente) as meninas estão expostas, temos a pedofilia, que também afeta meninos. Dados do Ministério da Saúde de 2018 nos mostram que 74,2% das crianças que sofrem algum tipo de violência sexual são do sexo feminino e 25,8% são do sexo masculino. Esse número muda consideravelmente quando passamos a ver as estatísticas para os adolescentes, onde 92,4% são do sexo feminino e 7,6% do masculino (BRASIL, 2018).

Essas violências nem sempre são fáceis de serem reconhecidas e isso apareceu em diálogos dos dois grupos sobre uma das situações discutidas no encontro 3. A situação falava sobre um casal, em que o homem tinha 30 anos e a menina tinha 17, que estava junto há três anos, ou seja, os dois começaram a namorar quando a menina tinha 14. Trago algumas falas para ilustrar essas diferenciações e definições de práticas enquanto uma coisa ou outra:

Noah: Olha só, eu acho que é pedofilia, só que uma coisa, não é pedofilia quando a pessoa, quando a pessoa vai lá e assume essa.... essa namorada. É obrigatório tu ir no Conselho Tutelar se tu tá namorando uma pessoa menor de idade. É obrigatório tu ir no Conselho Tutelar, porque senão isso passa a ser pedofilia.

Mel: Então acho que não é.

*Juá: **É pedofilia, mas não é estupro.***

Noah: É, é pedofilia, mas não é estupro.

*Juá: **Porque ela consentiu, entendeu?***

(grupo 2)

(grifos da autora)

Eli: Isso é pedofilia.

Remi: Nããõ (sic), não, nãããõ (sic), deixa eu explicar!

Ari: Eu acho que não é abuso, mas pedofilia pode ser.

*Remi: Pedofilia é dos 13 pra baixo, sem o consentimento da pessoa e sem o consentimento dos pais. Dos 14 pra cima, filha, ó, **se tu quer dá, dá, se tu não quer não dá.***

(grupo 1)

(grifos da autora)

As falas do grupo 2 são atravessadas por uma certa confusão acerca da definição de abuso, pedofilia e estupro e de informações que não condizem com a lei brasileira. Juá e Noah consideram que aquela situação envolve um caso de pedofilia, mas não de estupro. Porém, parece haver uma falta de clareza no significado de consentir para Juá naquela situação, uma vez que ele a considera como envolvendo pedofilia devido à presença de consentimento da menina. No

entanto, se houvesse consentimento, não seria uma situação de pedofilia, nem de abuso, nem um estupro. Essa ambiguidade pode estar relacionada ao fato do casal estar em um namoro, que pressupõe o consentimento das pessoas envolvidas.

Noah, por outro lado, justifica que, por obrigação do Conselho Tutelar, esse namoro deveria ser assumido para que não se considerasse pedofilia, independentemente da idade das pessoas envolvidas. Essa informação, contudo, não reflete as leis que temos no Brasil referentes à violência sexual contra crianças e adolescentes. De fato, não existe lei brasileira específica para a classificação de pedofilia nem uma lei que proíba o namoro entre pessoas menores de 14 anos e pessoas maiores do que essa idade. O que existe é a identificação de alguém como pedófilo/a a partir da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), que define a pedofilia como um transtorno de preferência sexual, caracterizada pela atração sexual por crianças (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2019), e a relação dessa identificação ao crime de estupro de vulnerável, caso essa pessoa se relacione sexualmente com alguém menor de 14 anos. Portanto, em nenhum momento, “assumir” um namoro faria o crime desaparecer caso as pessoas envolvidas estivessem tendo relações sexuais. De qualquer maneira, legalmente essa situação hipotética não seria considerada como estupro de vulnerável, nem associada à pedofilia, pois a menina já teria 14 anos.

Essa denominação de alguma prática como pedofilia ou não e o consentimento vinculado às leis que determinam a idade de consentir também apareceu no diálogo do grupo 2. Para Remi, aquela situação não poderia ser considerada de abuso, muito menos de pedofilia, pois a menina já teria “passado” pela linha divisora que determina a presença ou ausência de consentimento a partir da idade. Remi se ampara em uma suposta autonomia para decidir sobre o seu próprio corpo, que surgiria a partir da idade assumida pela lei. No entanto, como Butler (2011, p. 5) aponta, “embora tais leis tenham uma preocupação central com quando a capacidade de consentir é atingida, elas raramente refletem sobre o desenvolvimento das próprias capacidades consensuais”. Dessa maneira, cabe refletirmos sobre a validade de um consentimento dado em um relacionamento entre uma adolescente e uma pessoa adulta, considerando as relações de poder envolvidas entre elas. A desigualdade de gênero se junta à hierarquia etária dos envolvidos na relação, e essa funciona como mais um elemento de desequilíbrio que

alimenta a assimetria imposta nas negociações sexuais entre esses indivíduos (PEREZ; PALMA, 2018).

Questiono, ainda, onde essas informações acerca do consentimento nas relações com crianças e adolescentes têm circulado e o que faz com que Noah, por exemplo, aceite como verdade a ideia de que o Conselho Tutelar teria algum poder para regular relações como pedófilas ou não. As falas dos estudantes ao debaterem sobre a presença de abuso ou não nessa situação remetem ao consentimento em um sentido legal, mostrando o quanto o discurso jurídico produz saberes acerca desse conceito.

Beres (2014), em sua pesquisa realizada com jovens adultos sobre como eles negociavam suas experiências sexuais e entendiam o consentimento, traz resultados que vão ao encontro de algumas ideias analisadas neste trabalho. A primeira é essa relação estabelecida entre o consentimento e o discurso jurídico. Para os participantes da sua pesquisa, o consentimento é entendido, em grande parte, como um padrão mínimo para o sexo. Um padrão que se relaciona com a lei e que pode criminalizar alguém quando essa pessoa não cumpre esse mínimo acordo para se relacionar (BERES, 2014). O consentimento, nesse sentido, passa a definir a legalidade ou não de um ato sexual, estando imbricado à interpretação das leis e de como elas são aplicadas.

A questão criminal apareceu também no diálogo dos estudantes em uma das situações que narrava, de maneira resumida, um “estupro verdadeiro”, onde uma mulher voltava sozinha para casa de noite e era atacada por um homem. Logo que comecei a ler essa situação no encontro com o grupo 1, os estudantes já começaram a gritar eufóricos que era um abuso. “Abuso, abuso!”, “estupro! (sic)”, e “nem lê gurizada, nem lê, já era ó...” foram alguns dos gritos que quase me impediram de terminar de ler a situação.

Remi: Isso é uma pessoa machista né, um homem machista... que acha que mulher não pode ficar tarde na rua e coisa e tal.

*Lau: Um machista e um criminoso, **porque estupro (sic) é crime.***

(grifos da autora)

O reconhecimento daquela situação como um estupro “de verdade” e, portanto, um crime, demonstra que a ausência de consentimento é facilmente identificada quando inserida em um contexto de violência mais explícita. Também aponta como a definição de consentimento se sustenta fortemente a partir do campo jurídico, não havendo dúvidas acerca desse conceito quando o caso é um estupro que cumpre os requisitos de um imaginário do senso comum.

No grupo 2, também fui interrompida logo que comecei a ler, porém a abordagem foi outra, como mostro no breve diálogo abaixo:

Glaucia: Vitória está voltando pra casa sozinha de madrugada depois de uma festa.

*Caê: **Mas com quem?***

Glaucia: Sozinha.

Caê: Ah, então ela vai ser estropada (sic).

(grifos da autora)

A pergunta de Caê, e sua conclusão a partir da minha resposta, vai ao encontro do enunciado de que o comportamento de uma pessoa, onde e com quem ela está, poderia justificar uma situação de abuso que ela sofresse. Articulações acerca desse enunciado serão analisadas no eixo III. Neste eixo cabe pensarmos na culpabilização das pessoas que passam por alguma violência sexual e como o entendimento do consentimento se conecta com essa culpa transferida à vítima.

A culpabilização da vítima é recorrente em casos de estupro que chegam à mídia, como o caso do estupro coletivo¹⁴ ocorrido no Rio de Janeiro em 2016 e o caso de Mariana Ferrer¹⁵, ocorrido em 2018. A maneira da vítima se comportar, se vestir, aonde ia e com quem aparece como justificativa para os abusos sofridos. Como sociedade, podemos observar uma tendência, portanto, de não responsabilizar aqueles que praticam a violência sexual – quando são homens – e de culpar a pessoa que sofre essa violência.

A pesquisa “A Polícia precisa falar sobre estupro: percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas nas instituições policiais”, realizada pelo

¹⁴ Mais informações disponíveis em:

<https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/344385998/estudo-de-caso-do-estupro-coletivo-por-que-a-vitima-e-culpabilizada>

¹⁵ Mais informações disponíveis em:

<https://theintercept.com/2020/11/03/influencer-mariana-ferrer-estupro-culposo/>

Datafolha e conduzida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2016), mostra que 42% dos homens concordam com a afirmação de que “mulheres que se dão ao respeito não são estupradas” e 30% dos homens e das mulheres concordam que “a mulher que usa roupas provocativas não pode reclamar se for estuprada”. Esses dados expressam essa culpabilização e falta de responsabilização que mencionei.

Ao mesmo tempo, 91% dos entrevistados concordaram com a afirmação de que “temos que ensinar meninos a não estuprar”, deixando explícito uma contradição no que diz respeito a perceber a violência sexual, pois entendem que o culpado pelo estupro é o estuprador, mas ao mesmo tempo responsabilizam a vítima de acordo com suas roupas, atitudes e valores morais. Também, essa contradição relaciona-se com as complexidades do consentimento, que nos impedem, muitas vezes, de enxergarmos as violências, quem as perpetua e quem as sofre.

Quando terminei de ler a situação, es estudantes argumentaram que era um abuso, uma situação de estupro, e que aquilo era machismo. Estudante Mel falou em tom meio alterado “não tem nada a ver, só por que ela tá andando sozinha, mas credo”. Nos dois grupos a situação foi encarada como um ato de machismo, além de um crime. Essa sinalização se faz muito interessante pois em nenhuma outra situação, em nenhum dos 4 encontros que tivemos, com os diversos temas que conversamos, o tema “machismo” apareceu. Mas ali, naquela situação de “estupro verdadeiro”, em um contexto de culpabilização da vítima, o machismo se fez presente.

Será que, para esses dois grupos de estudantes, o conceito de “machismo” está associado a situações e comportamentos em que a violência está explícita, apenas? A violência psicológica e moral que as mulheres e pessoas dissidentes da cisheteronorma sofrem seriam identificadas de que maneira por esses grupos? Será que as situações discutidas durante os encontros, em que não houve consentimento, mas também não houve uma violência física por parte do homem para forçar a relação sexual, nem uma resistência física para impedir que ela acontecesse por parte da mulher, são classificadas e entendidas como dentro de um contexto social, em que o machismo e a misoginia operam, por esses estudantes?

Podemos nos fazer essas e outras perguntas para pensar de que forma essas violências mais sutis, como as violências benévolas, são entendidas pelos jovens e o efeito que isso tem na identificação de comportamentos abusivos. Essas pequenas condutas diárias, aparentemente inofensivas, são normalizadas em nossa sociedade

como comportamentos masculinos e muitas vezes levam à violências mais explícitas que resultam em crimes, como crimes contra a liberdade sexual, contra a integridade física e até mesmo contra a vida das mulheres (SILVA; FELIPE, 2020).

Questiono, também, de que maneira a popularização do feminismo *mainstream* se relaciona com a forma que os jovens percebem ou não essas violências. É possível que essa popularização dificulte o reconhecimento de diferentes formas de violências, que não se configuram apenas na violência explícita de um “estupro verdadeiro” nem na vítima e agressor “esperados” nesse cenário, dificultando também que os jovens consigam se enxergar em uma situação violenta ou perpetuando alguma violência. O que um feminismo que enxerga mulheres como um grupo homogêneo, pautado pela cisgeneridade e pela branquitude, que aposta na criminalização como resposta para a violência e que falha em considerar as relações de gênero, raça e classe como inter-relacionadas está ensinando? E de que forma esses saberes afetam as percepções desses jovens sobre as violências e o consentimento?

Ainda no encontro 3 com o grupo 1, perguntei, em função da conversa que estava acontecendo, se o não consentir precisava ser verbalizado com palavras para ser entendido. Eles afirmaram que não, que se poderia empurrar a outra pessoa, demonstrar fisicamente que não quer. Como a expressão de uma resistência física é mais difícil de ser má interpretada, perguntei o que seria a mínima demonstração de consentimento para eles, e a resposta foi a seguinte:

Remi: Tu vê que tu tá mexendo na pessoa e a pessoa já fica quieta, tá diferente. Eu acho que isso daí já é um...

Lau: Ou a pessoa vai lá e tá passando a mão em ti e tu vai lá... – faz uns gestos tentando explicar, os estudantes riem

*Lau: Tô dando um exemplo! [...] Tipo assim, sora, tu tá lá passando a mão e aí ela vai lá e baixa... tipo saaaai (sic)... e aí ele vai lá e tenta passar e a mulher vai lá tira a mão dele. Aí isso **daí já é ela falando que não quer**.*

(grifos da autora)

Ao tensionar um diálogo, ir mais além do que elus estavam colocando em palavras naquela conversa, chegamos a um ponto muito interessante: o de como o nosso corpo fala e como os corpos se comunicam. A linguagem corporal tem uma importância significativa quando falamos de consentimento. Existem “sinais”, como es estudantes mencionaram em outro momento do encontro, que a pessoa dá com seu corpo, com seu toque, com as palavras, demonstrando interesse ou não em ter alguma relação sexual. Não seria necessário chegar ao “não” afirmativo, com resistência física, para evitar que uma situação de abuso aconteça (KITZINGER; FRITH, 1999) se houvesse a intenção das duas pessoas envolvidas em perceber a vontade uma da outra.

Essa intenção é atravessada pelos scripts de gênero que existem em nossa sociedade e se incorporam às relações afetivo-sexuais dos indivíduos. Os scripts de gênero são definidos por Felipe (FELIPE, 2019, p. 214) como “roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos”, de acordo com a genitália que estes nascem. Os scripts sexuais, na mesma linha de pensamento, são os roteiros sexuais que organizam as diferentes maneiras em que as interações sexuais podem se estruturar (SIMON; GAGNON, 1999). Tanto os scripts sexuais quanto os de gênero são moldados, construídos, aceitos ou rompidos desde a infância, uma vez que não devem ser tomados como fixos e permanentes, mas sim fluídos e dinâmicos, sendo, muitas vezes, até mesmo contraditórios (FELIPE, 2019).

Humphreys (2007) se refere aos scripts sexuais como guias das “regras” do que seria adequado e do significado das atividades realizadas durante o sexo, de forma que aos homens, no geral, fica delegada a prontidão para toda e qualquer relação sexual, e a incumbência de tomar a iniciativa nessas relações, e às mulheres cabe aceitar ou não essa investida. Ou seja, no que diz respeito à norma, paira a suposição de que as mulheres dão o consentimento aos homens (BERES, 2007; HUMPHREYS, 2007), generificando esse conceito (BERES, 2007).

É muito comum nos casos em que ocorrem essas violências mais “sutis”, decorrentes da instabilidade do consentimento enquanto processo e da complexidade de entendê-lo e interpretá-lo, que a pessoa que foi violenta e/ou abusiva não perceba a violência e/ou o abuso que cometeu (SOUSA, 2017). Existe uma dificuldade muito grande em perceber o “não” da outra pessoa quando esse não é enunciado ou acompanhando de resistência física. Essa dificuldade pode

estar relacionada com a forma que aprendemos a ser e existir como homens e mulheres em nossa sociedade. As pedagogias sexuais se inscrevem de maneiras distintas nos corpos e constituem os sujeitos femininos e masculinos de acordo com o que é considerado “normal” em um determinado tempo e local histórico (LOURO, 2000). Diferentes formas de se relacionar consigo e com outros são ensinadas de acordo com essa identificação com um gênero ou outro advinda das características biológicas dos indivíduos.

A maneira com que homens e mulheres percebem a coerção sexual, e se essa coerção resulta em uma relação sexual forçada, e portanto, não consentida, pode ser diferente em função dos scripts de gênero presente em nossa sociedade e da existência de um descompasso entre o que significa desejar uma relação sexual e esse desejo não ser correspondido, e o imperativo da masculinidade que estimula a impossibilidade de recusar esse desejo do outro (DE MORAES; CABRAL; HEILBORN, 2006).

A partir desse tensionamento em diálogo, podemos pensar também na importância de se estar sempre à espreita na sala de aula, como professoris, para abordarmos determinados assuntos que permeiam as relações de gênero e de sexualidade com os estudantes. Isso porque as questões de gênero se fazem presentes nesse espaço a todo instante. Como argumentam Seffner e Picchetti (2016), as salas de aula são ambientes altamente generificados, seja pelo desempenho e frequência escolar, na separação dos banheiros ou das aulas de educação física e os marcadores de gênero e sexualidade operam nesses espaços o tempo todo. Estarmos atentos, portanto, aos momentos em que um assunto ou outro surge dentro da sala aula se torna uma forma mais natural e espontânea de conversarmos com os estudantes sobre temas que costumam ser mais difíceis de serem introduzidos em aula.

Em uma das aulas de Ciências que observei pude reparar um desses momentos em que seria interessante trazer uma discussão sobre consentimento e violência sexual. Trago um fragmento de minhas anotações no diário de campo sobre esse episódio:

Alguns alunos estão falando sobre as gurias que eles são afim. Um aluno fala “pedi o whats, [pra] trocar uma ideia”. E logo depois continua “fazer que nem o Neymar, levar ela pra Paris, só que não vou estrupar (sic) ela, né”.

A acusação de estupro de Neymar gerou grande polêmica na mídia¹⁶ e pode ser considerada como um desses casos em que a ausência de consentimento não foi entendida ou que o consentimento foi considerado implícito devido à situação em que as duas pessoas se encontravam e a tudo que antecedeu o momento da relação sexual. É muito interessante que o estudante coloque essa situação em sua fala como uma situação de estupro e que aponte que não cometeria o mesmo crime. Os limites do consentimento e as negociações e instabilidades que o envolvem poderiam ser postas em discussão nesse momento, a fim de pensarmos o que faz com que aquela situação seja considerada um estupro para uns e umas, mas não para outros.

É claro que como professoris nem sempre prestamos atenção nas conversas paralelas que acontecem na sala de aula e às vezes também não temos as ferramentas teórico-didáticas, ou mesmo a disposição física e mental, para falar sobre determinados assuntos. Porém meu intuito aqui é apontar um caminho, que não busca julgar aqueles que não falam sobre uma coisa ou outra em suas aulas, mas sim mostrar as possibilidades de fala e escuta sobre assuntos tão delicados como os de violência sexual.

Aponto esse caminho para também lembrarmos que a escola, como espaço altamente generificado, ensina e dá lições sobre sexualidade cotidianamente (LOURO, 2012). O silêncio também comunica (PEIRANO, 2014), e, portanto é também produtivo de saberes, assim como a maneira que quebramos ele para nos comunicarmos com os estudantes, a linguagem que usamos, o tom da fala e o conteúdo do que queremos expor, produz diferentes compreensões em cada uma que está nos ouvindo e dialogando conosco em sala de aula. Para ilustrar essas formas de se comunicar na relação professore/estudante, trago abaixo três fragmentos do meu diário de campo, de três episódios distintos que se passaram nas aulas de Ciências sobre Sistema Genital:

¹⁶ Para mais informações ver:

Modelo acusa Neymar de estupro:

<https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2019/06/05/modelo-detalha-acusacao-de-estupro-pedi-para-neymar-parar-ele-nao-parou.htm>

Neymar nega acusações:

<https://ge.globo.com/blogs/bastidores-fc/post/2019/06/01/neymar-e-acusado-de-estupro-em-paris-boletim-de-ocorrencia-e-registrado-em-sao-paulo.ghtml>

Modelo é indiciada por denúncia caluniosa:

https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/10/deportes/1568138277_598190.html

A professora pergunta “o que que é a glande?”, ela já tinha explicado para eles em outra aula. Uma aluna responde “que isso?”, e a professora fala “é a cabeça do tico que um dia vai entrar em ti”.

(episódio 1)

Uma das meninas fala “tem gente aqui na sala mandando nudes pras gurias sem a gente querer”, e diz quem é o menino que está fazendo isso. A professora fala que isso é assédio e diz que ele “tem que aprender a respeitar”, chama o aluno de abusador, assediador, diz que isso não se faz.

(episódio 2)

A professora entra na sala e fala para o menino que na outra aula foi acusado de mandar nudes “e essa vida de assediador digital?”, ele responde meio sem paciência “ah, nem começa”.

(episódio 3)

Podemos, a partir de tais cenas, nos perguntar: quais são as condições que permitem, naquela escola, nesse momento no Brasil – em meio a uma disputa do que pode ou não ser falado em sala de aula em relação à gênero e à sexualidade – a professora proferir tais frases e isso soar com normalidade? Qual o contexto escolar ao que essas crianças estão submetidas e a relação que se estabelece entre professore e alune para que esses diálogos sejam “só mais um” entre os demais? Trago esses questionamentos não para pensarmos apenas na escola em que desenvolvi a pesquisa, muito menos para focar na relação daquela professora com seus e suas estudantes, mas sim para refletirmos sobre que efeitos o que é dito por nós, professoris, na posição de poder que ocupamos em sala de aula, tem em nossos e nossas estudantes. Para pensarmos, na posição de docentes, como esse poder se capilariza nas relações que se estabelecem nesse ambiente, e que saberes ele produz, assim como de que maneira ele constitui os sujeitos de (e para) quem fala (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011).

Uma vez que “os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e

econômicas – não existem senão nos corpos” (FISCHER, 2001, p. 218), o que falamos em sala de aula, os discursos que acionamos a partir da linguagem, subjetivam os sujeitos e deixam marcas em seus corpos, constituindo suas identidades e suas formas de habitar e se relacionar com o mundo. A relação de poder-saber que se estabelece entre professor/aluno é, assim como qualquer relação que envolve poder, sempre produtiva. O que, portanto, estamos produzindo em nossa prática docente a partir dos discursos que acionamos? Que posição de sujeitos estamos construindo como possíveis de serem ocupadas por nossos e nossas estudantes?

Podemos, a partir da posição que ocupamos como professoris, agir “à serviço” da norma, reforçando-a, mantendo as relações (tanto de professor/aluno quanto às afetivo-sexuais) da maneira que elas já existem, perpetuando a violência e as desigualdades, ou podemos agir de maneira a criar, ou mostrar, outras maneiras de habitar o mundo. A corporificação de nossos sentidos, desejos e vontades e do que nos forma como sujeito que somos, atravessados pelas relações de poder vigentes, permite que transformemos a realidade ao nosso redor, provando que ela não é fixa nem estática (BUTLER, 2004). Sendo a realidade o que fazemos dela, e nossos corpos instrumentos de validação dessa realidade, podemos, nesses processos de subjetivação a partir da linguagem, dos discursos e saberes que nos cercam, nos tornarmos algo que excede a norma, que a tensiona (BUTLER, 2004), criando diferentes formas de ser e de estar que antes não eram consideradas reais.

Dessa maneira, falar sobre consentimento e violência sexual no contexto escolar é questionar a “natureza” de comportamentos relacionados ao feminino e ao masculino, é mostrar a possibilidade de sermos e existirmos de outra maneira como homens e mulheres, cis e trans e pessoas não binárias. Abordar esses temas pode ser uma maneira de criar diferentes realidades para serem habitadas, de ressignificar a norma e vivê-la de outra forma.

4.2 “SE ELA FALASSE NÃO...”: NEGOCIAÇÕES ENTRE O “SIM” E O “NÃO” E A NEGAÇÃO COMO PARÂMETRO

A ausência do consentimento é o que separa uma prática sexual qualquer de uma violência sexual. O “não” enunciado é o que traça o limite entre o que é desejado e o que não é, entre o que pode ser feito e onde se deve parar. No

entanto, pela complexidade em identificar o consentimento (ou a falta dele) em algumas situações, como explicitado pelo eixo I, esse limite muitas vezes acaba borrado e passamos a habitar uma zona cinzenta desse conceito, onde o “não” e o “sim” acabam sendo negociados durante o processo de consentir. Dessa maneira, esse eixo traz o enunciado “se ela falasse não...” como ponto de partida para uma análise acerca da afirmação e da negação do consentimento nas relações, pensando ainda quais “não” e quais “sim” são aceitos e tomados como verdadeiros em determinados contextos.

As negociações que se estabelecem no processo do afirmar ou negar o consentimento apareceram nas discussões sobre uma das situações hipotéticas envolvendo consentimento no encontro 3 e em uma das conversas no encontro 4. A situação envolvia um casal de namorados em que a menina era virgem e o menino não e ele insistia constantemente para elus transarem enquanto ela desviava sempre do assunto. A situação terminava com a menina cedendo, mesmo não estando com vontade e se sentindo desconfortável. As conversas dos dois grupos se voltaram a discutir o “insistir” e o “ceder”, trazendo reflexões sobre os motivos e sentidos implicados nessas ações. No grupo 1 a discussão se desenvolveu em torno do significado que há em ceder, se seria uma afirmação do consentimento ou uma confirmação da ausência dele. Trago os seguintes diálogos para ilustrar essa ideia:

*Remi: Ah, é... ela deixou, né. **Se ela falasse “não”...***

Eli: Eu acho que é um abuso, porque não deixa de ser um abuso, ela não queria.

*Lau: **Ela cedeu!***

Eli: Porque ele insistiu.

Lau: Ela... não. Ela cedeu, ce... e ali ele não insistiu, ele só levou ela pro quarto e aí ela cedeu. Ele não fez NA-DA (sic). Ele não falou na-da (sic). Ela cedeu, então não é abuso.

(diálogo 1)

(grifos da autora)

*Remi: **Ela foi pressionada, mas ela não foi abusada.***

Lau: Ah, mas se ela não quisesse ela pegava e falava assim "ô cara, não, não vamo (sic) fazê (sic)".

Eli: Ela foi pressionada, não abusada.

Glaucia: Mas e se a pessoa não consegue dizer que não quer?

*Lau: Tá, mas se ela não queresse (sic) **mesmo ela ia falar não**, então alguma parte dela queria porque se ela não quisesse mesmo, aí ela ia falar "não, não quero". Parece que ela tava com medo de, tipo, perder a virgindade, isso aí.*

(diálogo 2)

(grifos da autora)

Lau: Ela não falou que não queria.

Eli: Ela desviava do assunto, mas ela não...

Ari: Então, mesmo assim! Ela não queria!

Lau: Ô sora, eu tô julgando pelo que tu falou... falou que uma coisa é abuso quando a pessoa faz uma coisa sem a permissão da outra.

Remi: Mas como tu falou ali que ela cedeu...

Lau: É...

Remi: E não falou "não"...

*Ari: Exatamente, ela já cedeu, sora. **Acho que foi mais por obrigação do que por consentimento.***

(diálogo 3)

(grifos da autora)

Os diálogos acima se estabeleceram entre quatro estudantes – os que mais se manifestavam nos encontros – porém dos seis que estavam presentes, apenas Ari e Eli levantaram a plaquinha indicando que consideravam aquela situação um abuso, sendo que Eli acabou mudando de opinião a partir da discussão, concordando com o restante dos estudantes de que aquela situação não seria abusiva. Portanto, a discussão se desenvolveu com Ari, e em parte Eli, argumentando do porquê considerava que ceder demonstrava uma ausência de consentimento enquanto outros três estudantes utilizaram de diferentes argumentos

para afirmar que a menina havia consentido. A justificativa principal era ela não ter dito “não”, o que implicaria que no fundo ela queria, como Lau expõe no diálogo 2.

A pesquisa de Beres (2014), mencionada no eixo anterior, novamente se relaciona com os materiais analisados neste trabalho. Alguns participantes argumentaram que a ausência do “não”, ou de um comportamento que indicasse negação, significa que a pessoa está consentindo. O critério para entender o consentimento de outre seria, para esses participantes da pesquisa de Beres, a ausência de recusa ou de resistência. Em torno da ideia da negação como parâmetro, bastante presente nas falas dos estudantes deste trabalho, tudo que não é negado ou explicitamente recusado é entendido como consentido.

Nesse mesmo diálogo, e também no diálogo 1, estudantes estabelecem uma diferença entre ser pressionada e ser abusada, considerando o “ceder” pela insistência do outro uma forma de consentir. No caso, situações que envolvem coerção, pressão psicológica, entre outras formas que o consentimento concedido pode ser considerado como duvidoso (BIROLI, 2013), parecem se diferenciar para esse grupo de estudantes das situações em que há negação explícita, que são, portanto, identificadas facilmente como de abuso. Além disso, Lau retoma o enunciado discutido no eixo I, de que o menino não teria “feito nada”, portanto não seria um abuso. Essa relação nos mostra que os enunciados não existem isolados (FISCHER, 2001), de maneira que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados”. (FOUCAULT, 2008, p. 110).

María Elvira Díaz-Benítez (2015) chamou de cruzamento de fissuras esses momentos, no que se refere às práticas sexuais, em que a linha divisora entre o que é consentido e o que não é se torna tão frágil que atravessamos o limite do consentimento para o abuso. Na situação discutida pelos estudantes, a linha que separa o consentimento do abuso também se torna tênue, pois apesar de a menina ter consentido em ir até a casa do menino, em beijá-lo e em ir para o quarto com ele, isso não implica no consentimento irrevogável em transar.

Ainda no diálogo 1, Eli tenta argumentar de que a menina não queria, e, portanto, achava que era um abuso. Já no diálogo 3, após um momento de discussão com outros estudantes, ele muda sua argumentação, afirmando que ela apenas desviava do assunto, o que não seria suficiente para considerar como não consentido. Ari, por outro lado, manteve firme sua posição de que o “desviar do assunto” já é um indicativo de que a pessoa não quer, e concluiu sua argumentação

de que ceder está relacionado a fazer algo por ser obrigado, e não porque realmente se quer. Depois da fala de Ari, Lau disse ficar “sem palavras” e quando essa situação apareceu novamente para discussão no encontro, Lau afirmou que o que Ari falou fez ele refletir, de que realmente a menina tinha ido por obrigação e não por querer próprio.

Essas mudanças de pensamentos ao longo dos diálogos entre os estudantes nos mostra a potencialidade que existe no falar e na maneira que falamos. Nos aponta também como o entendimento de consentimento é maleável e repleto de complexidades e percepções que variam à medida que alguém diz uma coisa sobre ele e não outra, assim como varia de acordo com o contexto em que essa coisa está sendo dita e a maneira que se diz. Essas diferentes formas de dizer produzem diferentes sujeitos e subjetivam, de maneira distinta, os indivíduos.

Retomando o que escrevi no eixo I, à medida que um discurso ou outro nos atravessa, passamos a ocupar a posição de um determinado sujeito, uma posição que não é fixa, que não existe em essência, mas sim que é produzida a partir de diferentes enunciados (FOUCAULT, 2008). Essas formas de entender algo diferente, dependendo da maneira que esse algo é enunciado e a partir de qual discurso, pode funcionar como uma forma de resistir à norma, de tensioná-la, vivê-la de outra maneira. Como Foucault (2007) aponta, as relações de saber-poder são sempre produtivas e o poder só existe se houver, também, a possibilidade de resistência.

Indo ao encontro da percepção de Ari sobre o significado de ceder em relação ao consentimento, um dos estudantes do grupo 2 argumenta que a menina ter aceitado transar com o menino era resultado de uma falta de opção, enquanto outros se mantiveram atentos apenas ao fato de ela ter cedido. O diálogo abaixo ilustra isso:

Caê: Não, na real o moleque insistiu.

Anônima: É, ele insistiu.

Noah: Ele insistiu, mas ela aceitou.

Anônima: É.

Mel: Tá, mas porque não tinha nada a fazer, né.

*Noah: **Eu acho que não é. Porque uma, porque foi que nem o primeiro, ele insistiu, insistiu, insistiu. Segundo que eles tão namorando, né, sora. Terceiro,***

se ela fosse tão inteligente assim ela teria falado que não porque não estava no tempo certo. Depois de o casamento até poderia.

Mel: Sora, não tem nada a ver que eles tão namorando. Se ela não quer, ele tem que respeitar o momento dela. Isso já é abuso.

[...]

Anônima: Ela aceitou.

Mel: Ela aceitou porque não tinha outra opção!

[...]

Mel: Ela estava com medo, querido. [...] Talvez ela queria só que não estava no momento dela. Ela não... não tava sentindo segura.

(grifos da autora)

Aqui novamente observamos que os enunciados não “andam só”. Noah com sua fala aciona o enunciado da insistência como “não fazer nada”, ao mesmo tempo em que traz novos repertórios enunciativos em seu discurso: a questão de que por serem namorades aquela relação seria consentida e o apelo da moral cristã, de que depois do casamento é que se poderia ter qualquer relação sexual, trazendo novamente a noção de que o consentimento já estaria pré-estabelecido simplesmente por existir uma relação afetivo-amorosa entre as pessoas envolvidas – o que será discutido e analisado no eixo analítico III. Constatamos, portanto, que:

Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. Se se pode falar de um enunciado, é na medida em que uma frase (uma proposição) figura em um ponto definido, com uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola. (FOUCAULT, 2008, p. 112).

A fala de Mel vai de encontro ao apontamento de Biroli (2013) sobre a análise de Mackinnon acerca da violência sexual contra as mulheres, que ressalta que no contexto em que as relações entre homens *[cis]* e mulheres *[cis e trans]* se encontram, de violência e opressão, os atos de concordância podem muitas vezes estar relacionados com o sentimento de medo ou a ausência de alternativas. Porém,

nem sempre a violência e a opressão estrutural serão a razão pela qual uma pessoa aceita ter uma relação sexual que não quer. Mulheres cis, pessoas não binárias e pessoas trans, por se encontrarem em diferentes contextos de vulnerabilidade (BUTLER, 2004) sofrem mais com as violências sexuais e pode ser que, pela posição que ocupam, consigam reconhecer melhor quando estão em um contexto de violência. Homens cis, em contrapartida, são ensinados que devem estar sempre dispostos a se relacionar sexualmente, o que pode levar a uma dificuldade de entender que, ao aceitar ter uma relação sexual que não queria, se estabelece um contexto que pode ser considerado violento, ou ao menos, problemático.

Sobre isso, e a partir do que define um ato como consentido, da noção de ceder, da insistência, da questão jurídica que envolve o consentimento e o que significa consentir a um ato ou não, Beres (2007) nos traz a seguinte reflexão:

[...] é possível começar a questionar por que as pessoas consentem a determinados tipos de sexo, ou a sexo com determinadas pessoas. O consentimento se torna algo mais amplo do que apenas um “sim” ao sexo com uma pessoa específica, em um lugar específico, em um momento específico. Torna-se uma negociação das expectativas sociais, uma maneira de expressar uma identidade social, ou de se encaixar em um determinado mundo social. **Cria espaço para o tipo de sexo que não é nem consensual nem criminoso nem violento, embora possa ser socialmente problemático.** (BERES, 2007, p. tradução nossa, *grifos da autora*).

Pensar que determinados tipos de relação sexual, a partir da maneira pela qual se estabelecem, podem ser problemáticas e não necessariamente serem uma violência ou constituírem um crime, mesmo não sendo desejadas e, portanto, não consentidas, abre espaço para uma compreensão mais complexa acerca do consentimento. Tenho minhas ressalvas ao fato da autora se referir a esse tipo de relação como sendo não violenta, pois no meu entendimento, mesmo não havendo uma violência mais explícita, com o uso de força, a situação pode ser violenta de outras maneiras. No entanto, acredito que a reflexão proposta por ela, apesar desse aspecto, é muito válida e reveladora.

O tipo de relação sexual mencionada por Beres (2007) seria aquela que a pessoa não desejava ter, mas por algum motivo se sentiu coagida socialmente, e até mesmo situacionalmente, a acabar tendo. No texto, a autora cita como exemplo um homem que, em função da heterossexualidade compulsória, se relaciona com mulheres, apesar de só sentir atração sexual por homens. O sexo praticado com

mulheres é, nesse contexto, não desejado, e, portanto, não consentido, mas não constitui um crime, pois não se enquadra como punível pelo sistema legal.

Podemos partir dessa reflexão para pensarmos como, em determinados contextos, algumas situações, tal qual a discutida pelos estudantes, em que a menina não desejava se relacionar sexualmente ainda, mas cedia à iniciativa do namorado, podem ser problemáticas e não consentidas e ainda assim não serem um crime. A menina sentiu que era um “dever” se relacionar sexualmente com ele devido ao contexto e, ao ceder, indica que não desejava ter aquela relação sexual e que aquela situação aconteceu com a ausência de consentimento por parte dela. No entanto, o menino não entendeu e, talvez, dificilmente entenderia mesmo sendo evidenciado, a violência que se estabelece nessa condição, uma vez que para ele tudo o que importa é que ela “consentiu”. Dessa forma, podemos (e será que devemos) classificar a ausência de consentimento nesse contexto como um crime? Apostar no sistema criminal e no punitivismo para lidar com esse tipo de situações não consentidas seria o melhor caminho?

Acredito que faria mais sentido buscarmos pensar sobre e problematizar as negociações que ocorrem no processo de consentir e geram essas situações e essas violências. Falar sobre o consentimento e a dificuldade que existe em entendê-lo faz com que pensemos sobre essas situações de uma outra maneira que antes não habitava nossos pensamentos. A escola entra, nesse contexto, como uma ponte para os jovens perceberem, a partir de conversas, discussões, jogos, etc., o consentimento como um processo, não um momento fixo, em que as vontades não deveriam ser negociadas. Assim, a partir de um diferente repertório para vivenciar as relações afetivo-sexuais, é possível que eles evitem perpetuar ou sofrer essas violências mais “sutis”.

Os “sinais”, mencionados no eixo analítico I, que as pessoas dariam em relação ao desejo de ter ou não uma relação sexual, aparecem em um momento da discussão no grupo 1 como uma maneira de demonstrar o consentimento. O fato de a menina fugir e desviar do assunto é encarado por dois estudantes como um sinal da ausência de consentimento, enquanto outro estudante não considera que esses seriam indícios o suficiente de que ela não queria. O diálogo abaixo ilustra esse ponto:

Remi: Ele no caso já sabia que ela fugia do assunto.

Lau: Sim, mas foi coisa de momento aí, se ela tipo.... ele é safadinho, mas se ela não quisesse ali na hora ali, ela pegava e falava "não", ou tipo, dava sinais de que ali na hora do...

*Eli: Mas ela já deu sinais também porque se ela sempre desvia do assunto e **ela não diz que "não", mas também não diz que "sim"**, ele também tem que se tocar. Tu não acha?*

Lau: Depende.

Eli: Ela deu sinais.

(grifos da autora)

Esses “sinais” são vistos por Remi e Eli como uma maneira de comunicar o consentimento que não a verbal. Não dizer nada, nesse caso, nem “sim” nem “não” é tido como uma demonstração de ausência do consentimento, que não precisa acompanhar a negação através das palavras para ser entendido como tal (KITZINGER; FRITH, 1999). Em sua fala, Eli também desloca a responsabilidade da pessoa que não quer se relacionar sexualmente de enunciar o “não” a todo custo para a pessoa que está tomando a iniciativa. O consentimento nesse contexto aparece como algo construído mutuamente pelas pessoas que estão em um relacionamento afetivo-sexual e não apenas como algo que é dado, tomado ou recebido unilateralmente de uma pessoa para outra.

A noção dos “sinais” para comunicar o consentimento também aparece na pesquisa de Beres (2014), mas como forma de perceber a presença do consentimento. Uma das participantes afirmou que, ao tomar a iniciativa quando ela e seu namorado transaram pela primeira vez, sabia que ele estava interessado pois "correspondeu aos seus sinais". Essa linguagem não verbal é muito comum quando falamos em consentimento, sendo a maneira que as pessoas mais se comunicam para estabelecer se uma relação é consentida (BERES, 2014; KITZINGER; FRITH, 1999).

As contradições e a complexidade do significado de consentimento apareceram novamente em um dos diálogos do grupo 2, quando os estudantes estavam discutindo sobre a cena do seriado “One day at a time” assistida no encontro 4. A cena falava de um personagem que estava namorando com outra

personagem que antes não queria sair com ele. Por recomendação da avó, o menino insistia para sair com a menina até ela aceitar, e a cena se desenrolava com argumentações em torno do enunciado “meninas dizem ‘não’ quando querem dizer ‘sim’”. No encontro, os estudantes confirmaram o enunciado do “não” como parâmetro para identificar a ausência do consentimento, enquanto afirmaram que nem todo “não” é um “não” de verdade. Havendo circunstâncias, portanto, em que o “não” não seria aceito como verdadeiro.

Glaucia: Vocês falaram que depende do não. O que que é um “não” então que seria um “sim”?

Mel: Ah, sora... [...] se “não” recebeu um “não”...

*Caê: **Se não recebeu “não” é “não”, entendeu.***

Glaucia: Tá, aí vocês falaram que depende da expressão da pessoa.

Anônima: É.

Juá: Se for um “não” muito sério, tipo muito muito sério é um “NÃO”.

*Mel: É tipo “não” e “nãõ” – **faz um “não” mais sério e um com uma risadinha***

Caê: Algumas falam “não” por causa da vergonha. Não, não... não dá, não dá.

(grifos da autora)

O enunciado “‘não’ é ‘nãõ’... porém depende do ‘não’” ilustra muito bem uma contradição no entendimento do consentimento e de como a negação como um parâmetro nem sempre serve. Podemos problematizar essa fala no sentido de questionar como saber, portanto, qual “não” pode ser tomado como verdadeiro ou não. Em qual contexto um “não” significaria “sim”? Sob que circunstâncias? Será que todas as pessoas entenderiam da mesma maneira esse “não” criptografado? Para Caê, se a pessoa não recebeu um “não”, isso, por si só, significa “não”. Já para Mel, a ausência do “não” remete ao “sim”. A concordância em qual “não” seria tomado como um verdadeiro pareceu se estabelecer na maneira em que a palavra é enunciada. Um “não” sério não deve ser confundido com um “sim”, já um “nãõ”

acompanhando de um sorriso ou de uma risada, pode estar querendo significar mais do que o que está sendo dito.

Fica a critério da outra pessoa, portanto, conseguir desvendar, buscar algum indício na fala, no toque, no olhar, de que aquele “não” na verdade seria um “sim”. O “não” sem ser enunciado com seriedade parece, ainda, ser entendido por esses estudantes como uma extensão da vergonha em dizer “sim”. A expressão, a linguagem corporal, dessa maneira, contribui para que um enunciado seja entendido como uma coisa ou outra. Esse entendimento, no entanto, pode levar a diferentes situações de violência, uma vez que não temos como adivinhar se o “não” de alguém na verdade é um “sim”. O processo de transformar o “não” enunciado em um “sim”, que estaria escondido, por trás do “não”, faz ainda com que as violências passem despercebidas. Uma vez que se acredita que as mulheres diriam “não” querendo dizer “sim” (MACHADO, 1998; SOUSA, 2017), não há espaço para se enxergar um abuso ou um estupro, pois aquela situação é considerada como consentida, apesar da negação.

Essa ideia se relaciona com a de muitos agressores sexuais que parecem não compreender suas agressões como violência. Estupradores conseguem entender que estão praticando um estupro, por ouvirem o “não” das mulheres e serem criminalizados por forçarem uma relação sexual não consentida, ao mesmo tempo que não consideram aquilo um estupro de verdade, pois em suas mentes reside a ideia de que as mulheres sempre dizem “não” quando querem dizer “sim” (MACHADO, 1998). O “não” acaba sendo entendido, invariavelmente, como sedução, como não saber dizer “sim”. Essa percepção de que, de certa forma, as mulheres sempre querem algo que não desejam, mesmo se o “não” for enunciado, contribui para a perpetuação da violência sexual e da manutenção da cultura do estupro. Afinal, como considerar algo um estupro, um abuso, ou uma violência sexual se a vítima, mesmo reagindo ou demonstrando explicitamente que não quer, estaria secretamente desejando aquela violência?

Parece, nessa lógica do negar, ser necessário que estejamos sempre preparados para dizer “não” e mantermos firme nossa posição. O “não” deve ser enunciado, fortalecido, demonstrado de diversas maneiras e expressões. A responsabilidade de impedir um abuso ou estupro é, dessa forma, da pessoa que não deseja, ou não tem como escolher se deseja ou não, ter a relação ou prática sexual iniciada ou aceitar a tentativa de início pela outra pessoa. Ainda assim,

mesmo quando enunciado, diversas vezes esse “não” (ou a ausência dele) não é percebido como negação. Da mesma maneira, o não “transformado” em sim através da coerção ou ameaça, não é entendido como algo violento, pois é sentido/escutado/enxergado como consentir.

As ambiguidades e as problemáticas que envolvem as fronteiras do consentimento (BIROLI, 2013) se fortalecem enquanto o significado de consentir fica comprometido quando o “não” de determinados indivíduos é invalidado (BIROLI, 2013; PATEMAN, 1989 apud BIROLI, 2013). Se supomos que o “não” dito pode ser um “sim” não verbalizado, ou que a ausência deste “não” sempre significa concordância, abrimos caminho para um entendimento escorregadio, subjetivo e perigoso de consentimento, que apaga violências mais “sutis” que já são difíceis de serem identificadas.

4.3 “ELA DEU PORQUE QUIS, NÃO É... ELES NA-MO-RAM.”: O CONSENTIMENTO COMO CONTRATO IMORTALIZADO

O consentimento, por envolver a aceitação ou não de algo, é muitas vezes entendido como um contrato. Nesse enunciado, uma vez que esse contrato é assinado, ele se imortaliza na ideia de que qualquer relação sexual possível de acontecer após essa assinatura é consentida. Esse enunciado apareceu em alguns diálogos nos encontros 3 e 4 nos dois grupos. Nestes momentos, o consentimento aparece como algo pré-estabelecido, ora afirmado a partir do comportamento das pessoas, ora pelo fato de elas estarem em um relacionamento afetivo-sexual. Este eixo, portanto, busca discutir e analisar em que contextos e de que maneira o consentimento parece ser tomado como algo que já existe – e que, portanto, deve ser retirado – e as diferentes formas de “assinar” esse contrato que se fazem presente nas falas dos estudantes.

A ideia do consentimento como um contrato apareceu em um diálogo no grupo 1, sobre a situação 2 do encontro 3 (da menina que cedia à relação sexual com o namorado) e no grupo 2 em uma conversa que aconteceu no encontro 4, após assistirmos ao vídeo “Consentimento é simples como chá”. Nesses momentos, o consentimento pareceu ser algo que é “dado” de acordo com a maneira que a pessoa se comporta. Trago os diálogos para ilustrar:

Lau: Pô, e ela vai na casa do cara sozinha e os dois ali e ele...

Eli: Nada a vê!

Eli: Nada a vê!

Lau: Calma! Deixa...

Remi: Não!

Eli: Não, já começou errado.

Lau: Tá os dois sozinho no clima aí depois ele leva ela pro quarto, aí ela tipo, ela não fala, ela vai, tipo, só vai, aí tipo, se ela não quisesse nada ela pegava e começava dizendo "ah, não quero".

Remi: Não, primeiro que ele tem que perguntar.

Lau: Ah, às vezes... tem situação que tu não pergunta tipo "ah, vamo fude (sic)?"

Remi: Mas, tipo... com um estranho.

Lau: Não, não é estranho, tão namorando.

Eli: Ta, tão namorando e o amor e a paixão e o respeito?

(grupo 1)

(grifos da autora)

Glaucia: Pensando numa pessoa que estaria afim de transar com a outra, e aí no meio do caminho ela resolve que ela não quer...

Caê: Ah, daí isso aí é uma mancada.

Glaucia: Mancada, por quê?

*Caê: Tipo assim, aí o cara vai, fica cheio de tesão e a mina falou "não, vamo (sic) lá" e o cara tá indo lá, entendeu, direto, **aí a mina vai lá, dá pra trás... é mancada isso aí, sora.***

Glaucia: Mas a pessoa pode realmente querer num momento e depois no outro não.

Caê: E daí isso é mancada ... só que daí o cara não vai "vamo lá, vamo, vem". Não dá.

(grupo 2)

(grifos da autora)

Ir até a casa da outra pessoa ou ter estado a fim de transar em um momento anterior parecem surgir nesses diálogos como maneiras de “assinar” o contrato do consentimento. Logo que Lau começa a expor seu argumento de que a menina teria ido até a casa do menino e isso teria um significado maior, ele é interrompido por outros estudantes que não concordam com essa ideia. Esse pensamento de que aceitar um convite para ir até a casa da outra pessoa, ou ir para o quarto com ela, é um sinal de consentir ao sexo é muito presente no senso comum. A maneira que a pessoa se comporta seria um indício de que ela quer aquilo, sendo, portanto, mais válido do que o que ela realmente deseja no momento (no caso, não ter a relação sexual) e acaba se configurando como uma justificativa para um ato não consentido.

Nesse contexto, o comportamento, associado a uma conduta moral em relação à sexualidade, se torna central para definir a ausência ou presença de consentimento. A honestidade e os “bons costumes” passam a incidir diretamente sobre a maneira que são traçadas as fronteiras do consentimento, definindo o que seria uma relação consentida de verdade, uma relação em que o consentimento não foi explicitado e o sexo forçado (BIROLI, 2013).

No entanto, se utilizarmos o comportamento como “o” parâmetro de definição do consentimento, é necessário que se estabeleça que tipos de comportamento são indicativos de que a pessoa está consentindo a algo (BERES, 2007). E ainda assim, mesmo listando o que estaria associado a consentir ou não, não deixamos de correr o risco de identificar a presença ou ausência de consentimento, a partir da maneira que a pessoa se comportou, e não ser isso o que a pessoa estava “querendo dizer” com seu comportamento. Logo, essa ideia apesar de facilitar a questão legal envolvendo situações de violência sexual, uma vez que haveria uma lista de comportamentos que indicam consentimento e de comportamento que indicam a ausência deste, não condiz com a complexidade e com as negociações e instabilidades que envolvem o consentimento e que não cabem em uma lista padronizada, podendo deixar passar situações de violência que não correspondem a essa “catalogagem” ou à maneira que as pessoas a compreendem (BERES, 2007).

Para duas estudantes do grupo 2, uma pessoa mudar de ideia em relação a transar, depois de ter dito ou demonstrado que queria, é considerado algo errado,

que não deveria ser feito. Juá, que não aparece no diálogo acima, concordou com Caê em outro momento, dizendo “sacanagem sora, ela faz a maior sacanagem da vida dela”. A “quebra” desse contrato que foi “assinado” verbalmente em um momento anterior não é bem aceita por esses estudantes. Se foi dito, demonstrado, desejado, então deve ser dito novamente, demonstrado de maneira incansável, desejado para sempre. Sobre essa fixidez do consentimento nas relações, Humphreys (2007) afirma:

O consentimento, seja ativamente ou passivamente estabelecido, também pode ser assumido uma vez que a atividade sexual aconteceu. [...] Como resultado, o consentimento sexual não é buscado novamente – é simplesmente assumido. (HUMPHREYS, 2007, p. 309, tradução nossa).

Essa maneira de entender o consentimento como algo estático, fixo, “dado” em um determinado momento e imortalizado na relação em função disso, pode levar a uma maneira de se relacionar que é pouco orgânica, que não permite fluidez, que aposta na ausência de mudanças como algo a aspirar em um relacionamento. Porém, nossos desejos, assim como nossos afetos em um âmbito mais geral, têm sua sazonalidade e suas maneiras de (des)aparecer (LONGHINI, 2021b). É preciso que respeitemos a autonomia do corpo de outres como forma de também exercitarmos a nossa.

No diálogo do grupo 1, novamente diferentes enunciados se cruzam: a necessidade de afirmar o “não” para delimitar a ausência do consentimento e a ideia de que, em função des envolvidos na situação estarem namorando, não haveria uma situação de abuso ou violência. Esse enunciado de que relações entre namorades são sempre consentidas apareceu em outro momento quando os estudantes estavam conversando sobre a situação 6, em que um homem mais velho namora uma menina menor de idade. Trago o diálogo abaixo para ilustrar:

Remi: Ela deu porque quis, não é.. eles na-mo-ram (sic).

Eli: E ela continua por que...

Lau: Porque ela tá gostando, ou sei lá, né.

Lau: Não foi.

*Remi: Ah, existe caso que o cara violenta as namorada (sic) dele? Tem! **Mas ali tem sentimento.***

Lau: Mas ali não tá e, não tá e, tipo, não foi explicado em sentido algum aquela hora que ele tá abusando dela, que tá... tá agredindo ela.

Eli: É isso aí.

(momento 2)

(grifos da autora)

A fala de Remi no início do diálogo é bem elucidativa da “assinatura” do consentimento por meio do envolvimento em uma relação afetivo-sexual. “Deu porque quis”, afinal era seu namorado. A relação aparece, em si, como um contrato de renúncia à própria autonomia (BIROLI, 2013), onde os corpos daqueles que se relacionam estariam sempre disponíveis para a sua parceria, com a garantia de acesso ilimitado ao corpo alheio. Esse governo do outro em detrimento ao autogoverno é muitas vezes imperceptível ou facilmente confundido com outros atributos das relações afetivo-sexuais. Pode ser que, de fato, não se tratasse de um abuso a situação discutida por esses estudantes, porém o fato de as pessoas envolvidas nela estarem namorando não é uma justificativa para a ausência de violência.

Existe, também, na fala de Remi uma distinção moral entre a situação que estava sendo discutida, que envolveria “sentimento”, e outras situações que seriam consideradas como violentas, diferente daquela. Como se a comprovação da violência viesse, novamente, a partir da violência física ou de uma violência muito explícita.

A noção do consentimento como algo que já está implícito quando se passa a se relacionar com alguém apareceu na mesma pesquisa (BERES, 2014) mencionada no eixo anterior. Um dos participantes falou a seguinte frase em um momento da entrevista: “você não bate na porta da sua própria casa”, fazendo referência ao fato de o consentimento não ser algo que ele e sua namorada levavam em consideração em seu relacionamento. Após ele falar isso, sua namorada concordou com tal afirmação. Outros participantes também tinham essa ideia de que o consentimento não é algo que exerce uma influência em seus relacionamentos.

Para elus, um “pedido” explícito para transar não seria necessário quando as pessoas estão se relacionando.

Tanto a pesquisa da Beres quanto o diálogo dos estudantes demonstra que esse tipo de violência que ocorre dentro dos relacionamentos é difícil de ser identificada, e pode haver vários motivos para que essa dificuldade ainda impere. Reconhecer sua parceria na posição de uma abusadora e se reconhecer como pessoa que passou por uma situação de abuso são processos cercados de dores e conflitos internos e externos que não são fáceis de lidar. Além disso, a ideia de propriedade ainda se faz muito presente nas relações afetivo-sexuais atuais. A partir do relacionamento, o casal passa a “pertencer” um ao outro, se completando, formando uma unidade (FELIPE, 2007).

Esse tipo de relacionamento, baseado no amor-romântico, busca constantemente provas da existência do amor e de sua eternidade, assim como precisa manter em controle a outra pessoa para que sua outra metade não se perca. Em função desses procedimentos para a manutenção do amor, os relacionamentos são baseados em uma lógica possessiva, gerando um controle que muitas vezes pode acabar em situações de violência (FELIPE, 2007).

O pertencimento a outro alguém também alimenta a violência por si só, uma vez que, partindo dessa lógica, cada uma envolve na relação passa, em algum nível, a abdicar da sua autonomia em prol do bem-estar do casal. O estupro no casamento é um exemplo disso. O casamento é considerado a maior “prova” de amor que se poderia dar a outra (FELIPE, 2007), a união eterna de duas “almas gêmeas”, a renúncia voluntária de sua liberdade afetivo-sexual, que só pode significar amor verdadeiro. Em função da sacralidade do casamento, o estupro marital foi encarado “até recentemente como uma impossibilidade lógica, uma vez que o direito ao corpo da mulher era entendido como algo que é transferido para o marido no momento do casamento”. (BIROLI, 2013, p. 233).

Essa ideia ainda aparece na maneira em que as relações sexuais são vistas dentro dos relacionamentos, como nas falas dos estudantes que consideram o sexo entre namorados como sempre consentido. O contrato que se estabelece em uma relação não desfaz os riscos das práticas sexuais que envolvem assimetrias de poder (LOWENKRON, 2015). Considerando a situação que estava sendo discutida, o gênero e a idade dos envolvidos aparecem como um fator crucial na maneira que a relação se estrutura, devendo ser consideradas tais assimetrias para a discussão

sobre a ausência ou presença de consentimento nas práticas sexuais ali instauradas.

A partir das falas dos estudantes, percebemos que aceitar o convite de ir até a casa de outra pessoa, iniciar uma relação sexual ou estar um relacionamento afetivo são vistos como diferentes formas de “assinar” o contrato do consentimento. Nessa perspectiva, se a pessoa foi até a casa da outra é porque já estava aceitando transar; se ela iniciou a relação sexual então tudo dentro dessa prática é consentido; e se ela namora uma pessoa está sempre disposta e disponível para se relacionar sexualmente da maneira que for.

Essa “assinatura” não deixa de ser uma forma de governo dos corpos. Trazendo as reflexões de Foucault (2007) novamente sobre o dispositivo da sexualidade, as diferentes formas de “assinar” o contrato do consentimento nos dizem maneiras de ser e estar no mundo, qual modo é o aceitável e passível de existência. Nos é dito o que é “esperado” a partir de nossas ações, de como nos comportamos e como isso é entendido pelas outras pessoas. A vivência das relações é atravessada pela sexualidade, que determina uma forma de existir e de se relacionar na nossa sociedade.

É perceptível que o exercício da autonomia está diretamente relacionado com o consentimento, seja ele não verbalizado ou seja de maneira explícita a partir da afirmação ou da negação (BIROLI, 2013). A noção do consentimento como um contrato imortalizado aciona a renúncia à autonomia do próprio corpo. Da mesma forma, a maneira que nos relacionamos e estabelecemos nossos vínculos afetivo-sexuais moldam nosso jeito de compreender e demonstrar o consentimento ou a ausência dele. Como diz Díaz-Benítez (2019, p. 67): “o amor [*romântico*] é provavelmente o sentimento que mais permite a passagem do abuso ao consentimento”.

5 QUAIS ERAM OS DISCURSOS QUE CIRCULAVAM ENTRE AQUELUS JOVENS? CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta dissertação divagando sobre como meus olhos não enxergavam mais da mesma maneira de quando pensei minha pesquisa pela primeira vez. Se tem algo que posso dizer ao finalizar ela, é que certamente eles não veem igual a antes de este texto ser escrito. Confesso que minha vista cansada se “regenerou”

com as mudanças produzidas a partir de (e em) mim nesta escrita. Do começo da pesquisa até agora meu corpo inteiro mudou, pensou, escreveu, produziu. Mudar é potência. E a mudança é um ponto essencial na finalização desta dissertação.

Com este trabalho busquei investigar, para depois analisar e problematizar, o entendimento de jovens sobre o consentimento e pensar de que maneira ele se inscreve como discursos-práticas nas relações. Reitero que não tenho a pretensão de apontar um significado universal para este conceito, mas sim justamente mostrar como ele se sustenta a partir de negociações, complexidades e áreas cinzas. Há, ainda, uma bricolagem nessa pesquisa em relação aos espaços (físicos, políticos e ideológicos) que ela ocupa.

Como professora de Ciências e pesquisadora dos estudos de gênero e sexualidade, busco trazer essa problematização para a escola, para a sala de aula, para a relação professor/aluno e para os diálogos (ou falta deles) estabelecidos nestes espaços. Os diferentes discursos que circulam em nossa sociedade (jurídico, do senso comum e do feminismo *mainstream*) também se articulam, junto com a cultura escolar, à discussão e análise feitas neste trabalho.

Assim sendo, pude observar, a partir das conversas com estudantes do oitavo ano, que o consentimento parece ser entendido a partir de três aspectos: limites, negação e contrato. Esse entendimento se estrutura na inter-relação desses aspectos e é atravessado, ainda, pelos diferentes discursos mencionados acima. Os limites do consentimento e como eles são entendidos no sentido de definir certas práticas sexuais como abusivas, violentas, pedófilas ou de estupro parecem ser identificados e validados pelo referencial dos conhecimentos jurídicos. As falas dos estudantes sobre a idade mínima para consentir e a fácil identificação de um “estupro verdadeiro” como um crime ilustram essa validação.

Essas definições também se relacionam com os saberes produzidos pelo senso comum, que tem como ideia de estupro algo muito fora da realidade do que essa violência é na prática. O senso comum aparece, ainda, na ideia do consentimento como um contrato imortalizado e na noção da negação como parâmetro para consentir (que também é capturada pelo saber jurídico na hora de definir se alguma situação ocorreu com ou sem consentimento, se configurando em um crime ou não).

A popularização do feminismo *mainstream*, aliada a um esvaziamento da pauta feminista e baseada em uma noção enviesada da luta por equidade de

gênero, parece também se relacionar com a maneira que esses jovens entendem ou deixam de entender situações de violência, de machismo e de comportamentos problemáticos nas relações. Ao universalizar a identidade “mulher” e atribuí-la às mulheres brancas cisgênero, as experiências de outras mulheres não brancas e pessoas que também se prejudicam pela norma vigente de gênero deixam de ser consideradas em discussões sobre consentimento nas relações afetivo-sexuais.

Ou seja, os estudantes entendem que se alguém não consentir com alguma relação ou prática sexual e ela acontecer mesmo assim isso resulta em uma situação de violência sexual, seja ela um abuso ou um estupro. No entanto, a dificuldade em identificar a ausência ou presença do consentimento é o que torna complexo o reconhecimento dessas situações. Apostar na negação como parâmetro para reconhecer essas situações implica em entender o consentimento como se ele estivesse sempre pré-estabelecido, pressupondo que ele precisa ser retirado. Portanto, apesar de ser um termo que expressa uma afirmação, seu entendimento, nesse contexto, passa pela noção de que só não é consentido o “não” explicitamente enunciado. E mesmo esse “não” explícito muitas vezes é questionado. As negociações que ocorrem entre o “não” e o “sim” durante o processo de consentir e a maneira que essas enunciações são tomadas como verdadeiras ou não faz com que algumas violências, chamadas de mais “sutis” neste trabalho, acabem passando despercebidas, seja por quem as pratica ou por quem as sofre.

Dessa forma, a discussão produzida pela análise dos materiais nesta investigação nos propõe a pensar o consentimento como uma performance, não como apenas um momento, algo “dado”, fixo, pré-estabelecido, mas como um processo instável, que se modifica com a temporalidade e o movimento das relações. O diálogo entre os estudantes evidenciou que o processo de consentir se insere em um roteiro de atos, performances que envolvem negociações e que nos dizem o que é consentir a algo, qual “não” é validado e como entendemos as vontades de outros e enunciamos as nossas próprias.

Outro ponto a ser trazido é que o consentimento é entendido pelos jovens, em geral, como algo relacionado unicamente às práticas sexuais. No entanto, acredito que uma noção de consentimento mais abrangente, que se capilarize em outros aspectos dos relacionamentos, pode ser uma força motora contra violências dentro (e fora) das relações. Pensar no consentimento em um sentido mais amplo nos

permite rever a maneira com que nos relacionamos umas com outras, derrubar fronteiras e reestabelecer limites que não sejam pautados na violência e na negação.

Assim, a noção de consentimento que penso ser importante de trazer para as discussões com os jovens é a de pensar nossas formas de se relacionar como resistência, em como criar e viver esse conceito por outro aspecto que não seja o da legislação (que define quais práticas sexuais são um crime ou não), do senso comum (presente em nossa sociedade) e o do feminismo *mainstream* (pautado pela branquitude e cisheteronormatividade). Ampliar o conceito de consentimento e traçar nossa própria régua a respeito do que é consentir ou não é uma forma de negar ao Estado o poder de legislar sobre nossos corpos e de construirmos diferentes formas de lidar com essas situações de violências.

O que gostaria de retomar, por fim, acerca desta análise, e com um olhar esperançoso, é como, a partir do diálogo estabelecido entre os estudantes sobre as situações envolvendo consentimento, eles mudavam de opinião. Falar sobre algo que é muito pouco falado (o consentimento) movimentou os pensamentos e abriu espaço para novas coisas serem ouvidas, criando a possibilidade de rever posições e pensar de outra maneira. E quando isso é colocado dentro da escola criamos um ambiente muito potente de novos mundos a serem habitados e novas formas de ver e vivenciar as relações, que antes podiam não parecer passíveis de existência. Dialogar, portanto, nos permite não permanecermos iguais. E nesta pesquisa não partimos de nenhuma ideia fixa nem apostamos na rigidez e nos binarismos imutáveis. Mudar é potência. E mudando criamos outras realidades.

Finalizo esta dissertação me abstendo de dar uma resposta e propor uma definição final acerca das complexidades e negociações que envolvem o consentimento. Ao invés disso, deixo aqui as pistas de investigação sobre esse tema tão importante de ser falado a fim de instigar novas pesquisas e mobilizar questionamentos em quem está concluindo esta leitura¹⁷.

¹⁷ A discussão e análise feitas nesta dissertação foram transformadas em um artigo, o qual foi submetido para publicação na revista *Diversidade e Educação*, v. 9, n. 2, 2021.

REFERÊNCIAS

AINSWORTH, Claire. Sex redefined. **Nature**, [S. l.], v. 518, n. 7539, p. 288–291, 2015. DOI: 10.1038/518288a.

BALLOUSSIER, Anna Virginia. Bancada evangélica celebra retirada de questão de gênero de base curricular. **Folha de S. Paulo**, 7 abr. 2017. Disponível em: <http://folha.com/no1873511> Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Boletim Epidemiológico**: análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde, 2018. Disponível em: <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf> Acesso: 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.015 de 07 de agosto de 2009**. Altera o Código Penal brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Decreto-Lei nº 2.848/1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 22 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/ciencias-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> Acesso em: 09 set. 2021.

BERES, Melanie Ann. “Spontaneous” sexual consent: An analysis of sexual consent literature. **Feminism and Psychology**, Nova York, v. 17, n. 1, p. 93–108, 2007. DOI: 10.1177/0959353507072914.

BERES, Melanie Ann. Rethinking the concept of consent for anti-sexual violence activism and education. **Feminism and Psychology**, Nova York, v. 24, n. 3, p. 373–389, 2014. DOI: 10.1177/0959353514539652.

BIROLI, Flávia. Democracia e tolerância à subordinação: Livre-Escolha e consentimento na teoria política feminista. **Revista de Sociologia e Política**, [S. l.], v. 21, n. 48, p. 127–142, 2013. DOI: 10.1590/S0104-44782013000400008.

BRÊTAS, J. R., SILVA, C. V. Orientação Sexual para adolescentes: relato de experiência. São paulo: Acta Paul Enferm., v. 18, n. 3, 2005. p. 326-333.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. *E-book*.

BUTLER, Judith. Sexual consent: some thoughts on psychoanalysis and law. **Columbia Journal of Gender and Law**, Nova York, v. 21, n. 2, p. 3–27, 2011.

BUTLER, Judith. **Undoing gender**. Nova York: Routledge, 2004.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Cambridge: Polity, 2016.

DAL'IGNA', Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico, In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 197-219, 2014.

DE MORAES, Cláudia Leite; CABRAL, Cristiane S.; HEILBORN, Maria Luiza. Magnitude e caracterização de situações de coerção sexual vivenciadas por jovens de três grandes capitais brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 7, p. 1493–504, 2006. DOI: 10.1590/s0102-311x2006000700013. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16791348>.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. O ESPETÁCULO DA HUMILHAÇÃO, FISSURAS E LIMITES DA SEXUALIDADE Uma contemporânea ostentação do suplício. **Mana**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 65–90, 2015.

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. O gênero da humilhação. Afetos, relações e complexos emocionais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 51–78, 2019. DOI: 10.1590/s0104-71832019000200003.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos Da; SOUZA, Nádia Geisa Silverira De; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane de Souza (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 31–45.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos De; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019. p. 238–250.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? Florianópolis: **Perspectiva**, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2020. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/02/infografico-2020-final-100221.pdf> Acesso em: 06 set. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; DATAFOLHA. **A polícia precisa falar sobre estupro**: percepção sobre violência sexual e atendimento a mulheres vítimas de estupro nas instituições policiais. São Paulo, 2016. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/01/FBSP_Policia_precisa_falar_estupro_2016.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

GÊNERO sob ataque. Direção: Jerónimo Centurión. Peru: CLACAI, 2018.1 vídeo (70 min). Disponível em: https://youtu.be/Aj3St_zUM7M Acesso em 06 set. 2021.

GIL, Carmem Zeli Vargas; SEFFNER, Fernando. Dois Monólogos Não Fazem um Diálogo: jovens e ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 175–192, 2016. DOI: 10.1590/2175-623655947.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, p. 33-118, 2000.

HUMPHREYS, Terry. Perceptions of sexual consent: The impact of relationship history and gender. **Journal of Sex Research**, Nova York, v. 44, n. 4, p. 307–315, 2007. DOI: 10.1080/00224490701586706.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Dossiê mulher 2019**. Flávia Vastano Manso e Vanessa Campagnac (Orgs.). Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/isp_imagens/uploads/DossieMulher2019.pdf Acesso em 06 set. 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. 2. ed. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.dive.sc.gov.br/conteudos/agrivos/publicacoes/ORIENTACOES_SOBRE

[IDENTIDADE DE GENERO CONCEITOS E TERMOS 2 Edicao.pdf](#) Acesso em: 13 set. 2021.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1 [1], p. 9–43, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a invenção de uma categoria polêmica contra os direitos sexuais. *In*: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALKMIN, Gabriela Campos (org.). **Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares**. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 2017. p. 221–236.

KITZINGER, Celia; FRITH, Hannah. Just say no? The use of conversation analysis in developing a feminist perspective on sexual refusal. **Discourse and Society**, Londres, v. 10, n. 3, p. 293–316, 1999. DOI: 10.1177/0957926599010003002.

LANFORD, Anna. Sex education, rape culture, and sexual assault: The vicious cycle. **Furman Humanities Review**, Greenville, v. 27, n. November 2016, p. 1–18, 2017. LOPES LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v. 46, p. 201–218, 2007.

LARA, Bruna de. Jovens não sabem diferenciar sexo de estupro: e o escola sem partido quer impedir que aprendam. **The Intercept Brasil**. Rio de Janeiro, 5 jun. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/06/05/jovens-sexo-estupro-escola-sem-partido/> Acesso em: 06 set. 2021.

LAU, Héilton Diego. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz “del@s” ou “delxs”? Não! A voz “delus”! *In*: V SIES: saberes/trans/versais currículos identitários e pluralidade de gêneros, 2017, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf> Acesso em: 18 set. 2021.

LERVOLINO, Solange Abrocesi.; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. São Paulo: **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n.2, p.115-21, jun. 2001.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Live Renato Nogueira convida**: Vamos falar de amor. Duque de Caxias, 10 jun. 2021a.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Sazonalidade dos afetos**: acolhendo os ciclos do tempo emocional. Florianópolis, 13 fev. 2021b. Instagram: @genipapos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CLQPGtMHaDw/> Acesso em 06 set. 2021.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **MINI FAC Monogamia x Não monogamia**: equívocos mais comuns. Florianópolis, 22 mai. 2021c. Instagram: @genipapos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPMLLeZJHJhr/> Acesso em 06 set. 2021.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. “**Você não paga minhas contas, então não pode controlar minha vida**”: Mas se pagasse poderia? Amor romântico e a secundarização de si: a importância da autonomia como construção da saúde. Florianópolis, 6 jun. 2021d. Instagram: @genipapos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CPzGwQonl5o/> Acesso em 06 set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 235–246, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7–35.

LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-102.

LOWENKRON, Laura. Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 2015, n. 45, p. 225–258, 2015. DOI: 10.1590/18094449201500450225.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>> Acesso em: 06 set. 2021.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade. Campinas: **Cadernos Pagu**, n.11, p. 231-273, 1998.

MANGUINHO, Julyana Vilar de França. **Protagonismo feminino no contexto escolar**: entre negociações, enfrentamentos e tensões. Trabalho apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress, Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1498853886_ARQUIVO_fazendogenero.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

MEC tira termo 'orientação sexual' da versão final da base curricular. **G1**, 7 abr. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-tira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular.ghtml> Acesso em: 09 set. 2021.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 17-24, 2014.

MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar. In: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725–747, 2017.

NOGUEIRA, Conceição; SAAVEDRA, Luisa; COSTA, Cecília. **(In)Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil**: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. Campina: Pro-Posições, v. 19, n. 2, p.59-79, mai./ago. 2008.

OLIVEIRA, Dora Lúcia de. Sexo e saúde na escola: isso não é coisa de médico? In: MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann.; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (org.). **Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 103-112.

OUVIDORIA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Disque Direitos Humanos: Relatório 2019**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/Relatorio_Disque_100_final.pdf Acesso em: 06 set. 2021.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377–391, 2014.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREZ, Tatiana Spalding; PALMA, Arrial. Amar Amores : O Poliamor Na Contemporaneidade. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 30, p. 1–11, 2018.

PHIPPS, Alison. **Me, not you: The trouble with mainstream feminism**. 1. ed. Manchester: Manchester University Press, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ciências da Natureza**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf> Acesso em: 05 Set 2021.

ROST, Mariana; VIEIRA, Miriam Steffen. **Convenções de gênero e violência sexual**: a cultura do estupro no ciberespaço. Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura, v. 13, n. 2, p. 261-276, 2015.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar Educação. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, p. 113-134, 2014.

SEFFNER, Fernando. Gênero, sexualidade, violência e poder. In: TVESCOLA/Salto para o futuro (org.). **Educação para a Igualdade de Gênero**. Ministério da Educação. Brasília, 2008, p. 15-19. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf Acesso em: 09 set. 2021.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara De Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61–81, 2016. DOI: 10.17058/rea.v24i1.6986.

SEMIS, Laís. "Gênero" e "orientação sexual" têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil: por que isso é ruim? **Nova Escola**, São Paulo, 11 abr. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim> Acesso em: 09 set. 2021.

SILVA, Lúcio Luiz Izidro Da; FELIPE, Jane. A violência de gênero no Brasil numa perspectiva da Broken Windows Theory. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5, n. 1, p. 130–141, 2020. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v5i1-849.

SIMON, William; GAGNON, John. H. Sexual scripts. In: PARKER, Richard; AGGLETON, Peter (org.). **Culture, society and sexuality**: a reader. London: University College London Press, p. 29-38, 1999.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DO DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/sisdepen> Acesso em: 06 set. 2021.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. Florianópolis: **Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Curriculo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 5–13, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. In: MESSEDER, Suely; CASTRO, Mary Garcia; MOUTINHO, Laura (org.). **Enlaçando sexualidades: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero**. Salvador: EDUFBA, p. 249-270, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems**. Genebra, 2019. Disponível em: <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F60-F69> Acesso em 06 set. 2021.

XAVIER, Glaucia Marques. **Sobre corpos em branco e vidas coloridas:** construção do gênero e da sexualidade em contextos de Educação Sexual. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

APÊNDICE A — CAPÍTULO ESCRITO PARA O LIVRO “GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: TRILHANDO CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS JUSTA”

QUANDO O NÃO VIRA SIM: LIMITES DO CONSENTIMENTO E SUAS ARTICULAÇÕES COM A EDUCAÇÃO SEXUAL

Glaucia Marques Xavier¹

Tatiana Souza de Camargo²

INTRODUÇÃO

O texto que trago para o capítulo deste livro, por meio de palavras, frases, histórias e pesquisas, busca dialogar sobre aquilo que não costuma ser dialogado. Aqui falo de inquietações, de desconforto, de temas deixados de lado e de assuntos muito presentes que, irresponsavelmente, são silenciados. Falar de violência sexual no cotidiano escolar movimenta algo muito forte dentro de mim. Uma inconformidade com a realidade e uma vontade de tensionar, desdobrar, quebrar a norma que nos cerca. Mobilizada por esse tema que me toca, não vejo outro jeito de começar este capítulo que não seja com um pedacinho de mim, o que me levou até esse lugar de fala e que está, intrinsecamente, relacionado com o tema sobre o qual aqui escrevo.

Ao entrar no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não pensava em seguir a carreira docente, muito menos em estudar sobre gênero e sexualidade em um contexto educacional. Tudo mudou logo nos primeiros anos de curso, em que comecei a ter contato, extracurricularmente, com as teorias feministas e a participar de debates/eventos/reuniões sobre feminismo na universidade. Aos poucos, passei a mover-me de uma causa pessoal para um percurso acadêmico de pesquisa nessa área, encontrando também minha paixão pela educação.

¹ Licenciada em Ciências Biológicas. Mestranda no Programa de Pós Graduação de Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: glauciamx@gmail.com

² Bióloga, mestre em Educação em Ciências, doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação e professora permanente do PPG Educação em Ciências da UFRGS. E-mail: tatiana.camargo@ufrgs.br

No processo de reviver e olhar com outros olhos as situações que nos perpassam, percebi que, durante a adolescência, havia passado por uma situação de estupro. Por não me enquadrar na imagem da “vítima perfeita” (uma mulher “decente”, obrigada à força a manter uma relação contra a própria vontade, que luta com seu agressor até o final) e por o agressor também não ser o “típico” estuprador (um homem desconhecido, mentalmente perturbado, em um beco que ataca uma mulher indefesa) que nossa sociedade atribui a essas situações (Renata Floriano de SOUSA, 2017), levei anos para reconhecer a violência que havia sofrido. Apesar de, no Brasil, 44% dos estupros serem praticados por alguém próximo da vítima (companheiros, ex-companheiros, pais, padrastos, parentes e conhecidos) (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019), parece que há uma dificuldade em trazer a abstração dos números para a concretude da vida das mulheres. Conversando, então, com outras mulheres que vivenciaram agressões similares, passei a questionar-me sobre como essas situações passam despercebidas e, como professora, pensar que papel assume a escola para lidar com a violência sexual que os e as estudantes sofrem em contextos como esse. Questionei-me sobre como, no auge dos meus 17 anos, eu não entendia que não era obrigada a fazer sexo, se não quisesse, só porque tinha uma relação com alguém. Como é que a única aula de educação sexual que tive durante todo o percurso escolar foi no oitavo ano e o tema “discutido” (na verdade uma exposição de genitálias infeccionadas) era o perigo de se contrair infecções durante o sexo?

Esse foi o primeiro ponto que me levou a pensar o gênero enquanto mobilizador de uma pesquisa acadêmica no meu percurso. O segundo surgiu já no final da graduação. Durante um dos estágios docentes, os questionamentos multiplicaram-se e tomaram mais força quando fui repreendida pela diretora da escola por causa da roupa que usei em um dia para dar aula (uma calça de tecido e uma blusa que deixava um dedo da barriga para fora) em um calor de 40 C° de Porto Alegre. Segundo ela, minha roupa iria distrair os meninos, chamar a atenção, mesmo motivo pelo qual as meninas na escola não podiam usar short. Passei, então, a perguntar-me: que lições a escola está ensinando sobre sexualidade e sexo quando diz para as meninas não usarem tal roupa, mas não diz aos meninos para não olharem/tocarem/desrespeitarem as meninas? De que maneira se inserem as discussões acerca de gênero nesses contextos?

Começo escrevendo sobre os percursos acadêmicos e pessoais da minha vida, pois acredito que as pesquisas sobre gênero e sexualidade constituem-se enquanto pesquisas sobre nossas vidas. Elas são porque nós somos. Existem, pois resistimos. Esta pesquisa existiu e desenvolveu-se como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com tantos estreitamentos, próprios de uma pesquisa realizada em apenas quatro meses, e limitações decorrentes dos métodos aos quais se desenvolveu, este trabalho trouxe aprendizados muitos significativos e mostrou-me, posteriormente, um caminho acadêmico a ser trilhado.

A pesquisa foi feita em uma escola da vila IAPI, zona norte de Porto Alegre. A escolha por essa escola e não outra deu-se pelo fato de ela participar do Programa Saúde na Escola (PSE), em que há uma parceria de trabalhadoras/es do SUS (agentes comunitárias/os, enfermeiras/os, técnicas/os de enfermagem) para falar sobre questões de saúde com os e as estudantes. Uma das atividades que esse programa desenvolve na escola são palestras de educação sexual para o Ensino Fundamental (E.F.). Apesar de a ideia parecer contemplar todos os anos finais do E.F., as palestras eram direcionadas para o nono ano apenas. Nada de novo, considerando que esse tema tende a ser tratado, quando tratado, no oitavo e no nono ano. No entanto, por acreditar que essas temáticas devem ser abordadas antes desse momento, escolhi trabalhar com o 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse percurso, então, observei uma palestra de educação sexual feita pelas enfermeiras do PSE para o 9º ano. Acompanhei também duas turmas do 6º ano em suas aulas de Ciências e apliquei um questionário para os e as estudantes posteriormente. Por fim, entrevistamos a professora de Ciências.

Acho importante ressaltar que esse trabalho tomou como objeto de análise a norma: as relações estabelecidas entre homens cis e mulheres cis. Dito isso, reforço que estes não são os únicos a saírem prejudicadas/os com uma educação sexual que não debata a construção social da sexualidade e do gênero e as implicações que isso tem na vida dos sujeitos, mas foram o foco desta pesquisa.

AS TENSÕES QUE CERCAM A DISCUSSÃO DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Estamos vivendo um momento social e político crítico no Brasil. Vemos crescer um discurso conservador que afirma que a escola não é lugar para educação sexual, uma vez que nela estariam implicadas escolhas morais e religiosas que devem ser tratadas, primordialmente, pela família, exigindo da escola um silenciamento a respeito do tema (LOURO, 1997). Muitas vezes, esse posicionamento vem atrelado a um discurso que distorce o que seria trabalhar gênero e sexualidade na escola, associando à ideia de que abordá-los como construções sociais, visando diminuir as desigualdades, seria uma “Ideologia de Gênero”. Grupos conservadores de movimentos como “Escola sem Partido” e partidos políticos de extrema direita veem seus privilégios ameaçados e tentam, a qualquer custo, evitar que as discussões de gênero e sexualidade estabeleçam-se nas escolas. Ideias retrocedentes como “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e a reprodução de mentiras e desinformação, como o fornecimento do “kit gay” para a educação básica, toma conta dos discursos antiquados desses grupos e demonstra um retrocesso do Brasil para lidar com as questões referentes a gênero e sexualidade. Onde precisamos de informação e diálogo, clamam pelo silêncio e pelo fortalecimento da norma.

A ideia da “Ideologia de Gênero” vem ancorada a uma compreensão errada da prática de educação sexual. Educação sexual não é incitar crianças e adolescentes a fazerem sexo, muito menos transformá-los em gays/lésbicas/bissexuais/transexuais/etc. É ensinar os e as estudantes a respeitar uns aos outros, é instruir a relações seguras e estimular relacionamentos saudáveis entre os e as jovens. Falar sobre gênero e sexualidade é, sim, ressignificar as compreensões do que é ser homem e mulher, mas também é desconstruir estereótipos de gênero e, o mais importante, evitar a violência. Segundo Fernando Seffner (2008), os homens são ensinados diariamente em nossa sociedade a serem violentos, competitivos e agressores. Para o autor, investir em uma educação que objetive uma equidade de gênero, então, contribui para que os homens aprendam outras formas de existir na nossa sociedade que não a dessa masculinidade hegemônica.

Assim, falar sobre gênero e sexualidade com os e as estudantes é mostrar que um outro lugar de existência para os homens e para as mulheres na nossa sociedade é possível. No entanto, em sua falta de preparo para lidar com essa temática, a escola ainda tende a abordá-la (quando aborda) de maneira muito

cautelosa e receosa, buscando refúgio no “científico” e evitando contextualizar essas questões de maneira social e cultural (LOURO, 1997). Trabalhar gênero e sexualidade com os e as estudantes acaba tornando-se, então, um papel do/a professor/a de Ciências e/ou de Biologia (OLIVEIRA, 2012) e também de profissionais da área da saúde, que muitas vezes não estão preparados para problematizar e questionar as questões referentes às temáticas de gênero.

Essas tensões que circundam a prática de educação sexual surgiram algumas vezes em nossa pesquisa. A equipe pedagógica deixou bem claro que a escola não se apropria desse tema, deixando para outros/as profissionais a responsabilidade de tratar desse assunto (nesse caso, as agentes do posto de saúde). A professora de Ciências também pareceu eximir-se do seu papel de Educadora Sexual, demonstrando, diversas vezes, em suas falas, que o papel do/a professor/a para tratar dos assuntos referentes à sexualidade e ao sexo tem um limite, explicitando que esse local de fala é destinado às/aos agentes de saúde e às/aos responsáveis pelos/as jovens. A legitimidade para abordar esses temas vem, por um lado, ancorada a um atestado de formação acadêmica na área da Saúde e, por outro, ao vínculo familiar, estabelecendo que esse é um assunto a ser tratado, prioritariamente, no âmbito privado. A escola parece esquecer-se, não dar importância ou ignorar que quase 90% dos casos de violência sexual contra adolescentes e crianças acontece no ambiente familiar (BALANÇO OUVIDORIA - MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS, 2018). Parece também que tratar de questões que envolvem violência, prazer, consentimento, não é uma prioridade, sequer um tópico, quando se fala sobre gênero e sexualidade. Cabe questionarmos, a partir de tais limitações, que educação sexual é essa que vem sendo feita nas escolas? A quem ela está servindo?

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA QUE(M)?

A lembrança da única aula de educação sexual que tive na escola cercava-me de uma angústia paralisante à medida que eu percebia o quanto certas coisas permaneciam iguais na escola em que desenvolvi a pesquisa. Prevalece uma abordagem higienista, centrada no medo e no pavor de contrair alguma IST, no pânico de engravidar, associando as questões de gênero e sexualidade a um caráter unicamente reprodutivo. Um pouco disso revelou-se no meu trabalho, em algumas

falas da professora durante a entrevista. Respondendo à pergunta referente a quais temas ela abordava quando falava do assunto gênero e sexualidade com o oitavo ano, respondeu: “Eu começo com aparelho reprodutor masculino, aparelho reprodutor feminino, a diferenciação entre os dois aparelhos [...]”.

A fala da professora representa o que hoje é um problema na educação sexual dentro da sala de aula: os termos técnicos e afastados da vida dos/as estudantes. Onde se é esperado uma conversa a respeito dos corpos, gênero, sexo e sexualidade, há uma fala reducionista que volta toda a abrangência da temática para a reprodução (FELIPE, 2012). O termo “aparelho reprodutor”, apesar de ainda muito presente na linguagem escolar, já não é mais nem utilizado nos livros didáticos por ser ultrapassado, uma vez que carrega a noção de que os órgãos genitais só servem para reproduzir. Essa noção fez-se presente também na aula de educação sexual ministrada pelo PSE, em que uma das palestrantes referiu-se à menstruação como um “marco de passagem de menina para mulher”, expressando, ainda, que nesse momento já poderiam reproduzir. É explícito, então, que além do caráter preventivo e biológico que a educação sexual nas escolas carrega, ela tem ainda, muitas vezes, contribuído para a difusão de concepções rigidamente estereotipadas em relação ao gênero (FELIPE, 2012), como a ideia de que toda mulher deve ser mãe.

Esse tipo de abordagem, muito presente quando se fala de gênero e sexualidade, demonstra uma visão limitada e biológica da sexualidade, uma vez que a sexualidade não está tão relacionada com a biologia, mas sim com a maneira que as pessoas vivem seus desejos e prazeres (LOURO, 2012). Ao invés de conceber o corpo como um objeto das aulas de Ciências, é preciso compreendê-lo como construção biológica (herdado geneticamente) e cultural (aprendidos dentro de uma determinada cultura), que é produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle, sendo um elemento importante nos processos de diferenciação, hierarquização e desigualdade social (MEYER, 2012).

Trabalhar gênero e sexualidade na escola é muito mais do que falar de reprodução, de ISTs, de gravidez. A educação sexual deveria voltar-se para a informação e a problematização das questões referentes à sexualidade, discutindo sobre sexo, consentimento e vida sexual saudável antes que os e as jovens tornem-se sexualmente ativos a fim de reduzirmos os abusos e as violências sexuais (LANFORD, 2017; OLIVEIRA, 2012). Ao não tratar desses assuntos, a escola

também está dando lições de sexualidade para os e as estudantes (LOURO, 2012). O silêncio demonstra que sobre isso não se deve falar. A tendência é, então, os e as jovens relacionarem-se sem conversarem sobre seus medos, dúvidas, questões em geral relacionadas ao sexo, por acreditarem que sobre essas coisas não se conversa. Essa falta de diálogo na educação sexual faz perpetuarem-se os valores de uma cultura do estupro (LANFORD, 2017), termo que evidencia uma série de comportamentos que naturalizam e legitimam a violência sexual contra as mulheres (ROST;VIEIRA, 2015). Considerando que o consentimento é o principal critério usado, na atualidade, para definir as violências e os crimes sexuais (LOWENKRON, 2015), é extremamente importante e necessário que se investigue o que os e as jovens entendem por consentimento e discuta-se isso nas aulas de educação sexual (BERES, 2007). Assim, chegamos ao nosso último ponto de reflexão e ponte para o trabalho que desenvolvo atualmente.

OS DIFERENTES DISCURSOS QUE ATRAVESSAM O CONCEITO DE CONSENTIMENTO

A definição, o entendimento, a prática de consentir é algo cercado por uma enorme dificuldade de compreensão e por limites difíceis de serem estabelecidos. Todos sabemos o conceito central de consentimento, aquela coisa de “se um não quer, dois não fazem”. No entanto, em uma sociedade que estabelece relações muito desiguais entre os e as sujeitas, o ato de consentir é muito mais complexo e difícil de ser determinado do que uma pessoa concordar ou não com fazer algo (GREGORI, 2014). Isso faz diversas situações de violências sexuais passarem despercebidas.

Com a atual popularização do feminismo, que vem ganhando visibilidade na mídia (músicas, séries, internet, etc.) e capilarizando-se para a cultura juvenil, cada vez mais, vemos os e as jovens apropriarem-se do discurso feminista e posicionarem-se a respeito da violência contra a mulher. Nesse cenário, em que temos acesso a informações que tangem o conceito de consentimento, podemos observar uma incoerência nos discursos dos e das jovens no que diz respeito a esse tema. Isso foi percebido nesta pesquisa e tomado como um ponto crucial de análise das situações de violência sexual.

Uma parte do questionário que passamos para os e as estudantes continha algumas assertivas com as quais eles deveriam manifestar concordância ou discordância e explicar o porquê dessa resposta. O primeiro ponto a ser analisado surge diante da assertiva: “Uma menina que anda com roupas curtas e decote não pode reclamar se os meninos e as meninas ficarem comentando sobre suas roupas ou se os meninos passarem a mão nela”. Dezoito dos e das vinte e oito estudantes que participaram da pesquisa discordaram. A justificativa, no geral, foi que as mulheres têm o direito de vestirem-se como quiserem e comportarem-se da maneira que quiserem, já que são as únicas donas dos seus corpos e das suas vidas.

A resposta dos e das estudantes no geral converge para uma visão da “mulher empoderada” que se relaciona com a visibilidade que o feminismo vem ganhando na cultura juvenil. As ocupações estudantis, que ocorreram em 2015 e 2016, são um exemplo desse fenômeno, em que houve um forte protagonismo das meninas nos movimentos escolares e sociais e diversos valores e ações que reforçavam as desigualdades de gênero foram criticados e questionados, levando esse debate para dentro da escola (MANGUINHO, 2017; LUTE..., 2016). Seria esse um sinal de que os valores machistas estão perdendo força nas dinâmicas das relações juvenis e uma “onda feminista” vem tomando conta em seu lugar? Estaria a escola sendo um espaço-tempo que motiva a desconstrução desses valores e a construção de novos?

O segundo ponto faz referência à assertiva “Se você pergunta para uma pessoa se ela quer ficar com você e ela diz não, você insiste até ela dizer sim”, em que vinte e seis dos/das estudantes alegaram que não, pois não se deve obrigar uma pessoa a fazer algo que ela não quer, que não se deve pressioná-la e que “não é não”. Essa assertiva diz muito sobre a questão do consentimento sem falar diretamente sobre isso. Não obrigar e não pressionar alguém a fazer algo tem a ver com evitar formas de coerção, muito presentes nos casos de violência sexual que nos passam despercebidos. Essa falta de percepção está relacionada com os limites de consentir, considerando que existe uma dificuldade, tanto por parte dos homens, quanto das mulheres, de entender que o “ceder” ao sim não é, na verdade, desejar esse sim.

Aqui foi estabelecido, por parte dos e das estudantes, que uma relação só acontecerá se as duas pessoas quiserem. No entanto, no terceiro e mais interessante ponto de análise, surge, por parte dos e das estudantes, um discurso

que não vai ao encontro desse pensamento. Em resposta para questão “Quando o assunto é ficar, namorar ou transar, você acha que mulheres dizem não quando querem dizer sim?”, dezesseis dos/as estudantes afirmaram que sim, mulheres dizem não quando querem dizer sim. As justificativas foram diversas, referentes às mulheres terem medo de dizer sim, a sentirem-se inseguras, a acharem que não podem ser muito diretas para não serem taxadas como oferecidas e associaram esse comportamento ao que chamaram de “se fazer de difícil”.

Vemos, então, em um momento os e as jovens defendendo que *não é não*, delimitando o que seria consentir, e, logo depois, esse limite sendo embaçado em um discurso diferente. Essa é uma questão central para pensarmos as práticas juvenis e o que caracteriza algo como violência sexual. A ideia de que o não da mulher é, na verdade, um sim escondido faz muitas jovens acabarem passando por situações de abuso e estupro sem nem reconhecer que isso está acontecendo, enquanto homens estupram sem reconhecer que estão estuprando (MACHADO, 1998; SOUSA, 2017). Essa ideia mostra, ainda, um entendimento de consentimento que faz as violências passarem despercebidas. Isso porque esse processo de transformar o não em sim não é visto como algo violento por parte deles e delas, uma vez que acreditam que esse sim obtido é consentido.

Podemos entender essas violências que passam despercebidas como uma extensão da complexidade e dificuldade da compreensão do que é consentimento na nossa sociedade. Quando falamos em consentir estamos pensando em todas as nuances que abrangem esse conceito? Consideramos que não conseguir dizer não, seja por coerção, medo, ou qualquer outro motivo, sem também dizer sim, consiste em violência? Pensamos em como estar em uma relação não significa consentir com toda e qualquer prática sexual? Entendemos que iniciar um ato sexual não significa que ele, necessariamente, é consentido até o final?

Pensamos nessas e em outras questões que envolvem o consentimento é essencial para entendermos como estão sendo construídos os conceitos e as percepções dos e das estudantes acerca desse tema. Que discursos que abrangem o consentimento circulam pela escola e de que maneira? O que está sendo ensinado sem precisar ser dito?

PARA FINALIZAR

Há muito a se dizer sobre o que não se é falado. Mesmo quando a escola assume uma posição de fazer educação sexual (nesse caso através do PSE), pauta-se em uma questão biológica, reduzida à reprodução, às questões de ISTs e à gravidez. Temas referentes a gênero e sexualidade não são abordados, questionados, problematizados. A abordagem normativa prevalece e é aí que mora o perigo. A norma de gênero está tomada por violência. No entanto, o tema da violência sexual no contexto escolar não é tido como pauta nas aulas de educação sexual, é negligenciado, deixado de lado. Onde precisamos de discussões e diálogo, encontramos silêncio e conivência. A escola, ao omitir-se de fazer uma educação sexual crítica e de qualidade, contribui com a perpetuação da violência e da desigualdade de gênero. Isso torna-se mais preocupante à medida que observamos essa violência atualizando-se e configurando-se de maneira tal que ainda não conseguimos percebê-la, principalmente no que diz respeito ao conceito de consentimento.

A contradição nos discursos dos e das estudantes evidencia um ponto crucial nesse contexto. Uma bandeira feminista é levantada, no momento em que defendem que as mulheres podem vestirem-se como elas quiserem e comportarem-se da maneira que quiserem, ao mesmo tempo em que legitimam situações de abuso ao argumentarem que as mulheres dizem não quando querem dizer sim. As noções de consentimento não são claras e, diante dessa realidade, faz-se necessário pensarmos quais são os discursos que delimitam as fronteiras do consentimento para esses/as jovens. Dessa maneira, poderíamos mapear e evitar essas novas formas de violência.

A partir das indagações que trago para este texto, exponho um pouco do meu trilhar nos estudos de gênero e introduzo o que venho desenvolvendo na minha atual pesquisa de mestrado. Busco investigar e analisar o significado do conceito de consentimento na cultura juvenil, articulando com o papel que a escola, em especial as aulas de Ciências (enquanto espaço de educação sexual), desempenha na construção desses conceitos.

Espero, com esta escrita, ter despertado em quem está lendo algumas reflexões acerca das inquietações as quais me propus a discutir. Em tempos de um conservadorismo forte e crescente no Brasil, precisamos mobilizarmo-nos e fortalecerno-nos enquanto professoras e professores e defender a educação pela qual lutamos. Pensar a educação sexual nas escolas e suas articulações com a

violência sexual é essencial neste momento e posicionarmo-nos também. Seja enquanto professor/a, mãe, pai, familiar, seja enquanto comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BALANÇO OUVIDORIA - MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. *Disque direitos humanos relatório 2017*. Brasília, 2018.

BERES, Melaine A. "Spontaneous" Sexual Consent: An Analysis of Sexual Consent Literature. London: Feminism & Psychology, v.17, 2007. p. 93-108.

FELIPE, Jane. *Sexualidade nos livros infanto-juvenis*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 113-124.

GREGORI, Maria Filomena. *Práticas eróticas e limites da sexualidade: contribuições de estudos recentes*. Campinas: Cadernos Pagu, n. 45, jan./jun. 2014, p.47-74.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Dossiê mulher 2019*. Flávia Vastano Manso e Vanessa Campagnac (Orgs.). Rio de Janeiro, 2019.

LANFORD, Anna. *Sex Education, Rape Culture and Sexual Assault: the Vicious Cycle*. Greenville: Furman Humanities Review, v.27, 2017. p.60-78.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Sexualidade: lições da escola*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 93-102.

LOWENKRON, Laura. *Consentimento e vulnerabilidade: alguns cruzamentos entre o abuso sexual infantil e o tráfico de pessoas para fim de exploração sexual*. Campinas: Cadernos Pagu, n.45, jul./dez. 2015. p.225-258.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>>. Acesso em: 03 de mai. de 2019.

MACHADO, Lia. Zanotta. *Masculinidade, sexualidade e estupro: as construções da virilidade*. Campinas Cadernos Pagu, n.11, 1998.

MANGUINHO, Julyana Vilar de França. *Protagonismo feminino no contexto escolar: entre negociações, enfrentamentos e tensões*. Florianópolis: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017.

MEYER, Dagmar; SOARES, R. F. *Corpo, gênero e sexualidade: desafios para a educação escolar*. In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 41-48.

OLIVEIRA, Doria Lúcia de. *Sexo e saúde na escola: isso não é coisa de médico?* In: MEYER, D. E. et al. (Orgs.). Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 103-112.

ROST, Mariana; VIEIRA, Miriam Steffen. *Convenções de gênero e violência sexual: A cultura do estupro no ciberespaço*. Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura, v. 13, n. 2, p. 261-276, 2015.

SEFFNER, Fernando. *Gênero, sexualidade, violência e poder*. In: TVESCOLA/Salto para o futuro (Orgs.). Educação para a Igualdade de Gênero. Rio de Janeiro. nov. 2008. p. 15-19.

SOUSA, Renata Floriano de. *Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres*. Florianópolis: Estudos Feministas, v. 25, n. 1, p. 9-29, 2017.

Parte desse texto foi publicado nos anais do evento “VI SIES - Gênero, Sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputa”.

**APÊNDICE B — TRABALHO APRESENTANDO NO SEMINÁRIO
INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 12**



OS PINGUINS TAMBÉM SÃO GAYS? GENERIFICAÇÃO DA NATUREZA E A LEGITIMAÇÃO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Gláucia Marques Xavier¹
Tatiana Souza de Camargo²

Resumo: O corpo, o gênero e a orientação sexual integram conceitos em constante disputa entre as áreas Humanas, Biológicas e Psicológicas. A Biologia, enquanto ciência dura, vem ganhando força nas definições desses conceitos. Ainda que com o pretexto de aceitar a diversidade, a necessidade de legitimar corpos, gêneros e orientações sexuais dissidentes da norma cis heterossexual pelo viés biologicista tende, muitas vezes, a negligenciar o aporte teórico das Ciências Sociais para este campo, desconsiderando os aspectos sociais que envolvem a sexualidade humana. Isso ficou evidenciado em minha experiência de estágio docente na disciplina “Biologia, Sexo e Gênero” do curso de Ciências Biológicas da UFRGS, sendo o disparador temático deste trabalho. No conjunto de aulas da disciplina, observamos que é recorrente em trabalhos feitos por biólogos/as a utilização de exemplos de animais “homossexuais”, “transexuais” e “feministas” como maneira de demonstrar que comportamentos não cisheteronormativos são naturais. Ocorre um processo de generificação dos animais não humanos, em que temos, a partir de uma definição biológica do sexo, a implicação do gênero e da sexualidade na natureza como um todo. Neste sentido, buscamos problematizar o uso de conceitos ligados ao ser humano e suas subjetividades, como a sexualidade, o corpo e o gênero, para se referir a comportamentos de animais não humanos, na tentativa de legitimar, através de um respaldo biológico, a diversidade sexual e de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Generificação. Animais. Biologia.

Introdução

A sexualidade humana e aspectos relacionados à sua dimensão, como o corpo, o gênero e a orientação sexual se encontram em uma constante disputa de saberes entre as áreas Humanas, Biológicas e Psicológicas. A busca por definir e explicar suas origens e significados perdura até os dias de hoje. A Biologia sempre teve força nas definições desses conceitos, uma vez que, enquanto ciência dura, é tomada como única forma legítima de conhecimento. Isso resultou, historicamente, em um discurso predominantemente biologicista

¹ Mestranda do PPG Educação em Ciências, bolsista CAPES, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. E-mail de contato: glauucia.marques@ufrgs.br.

² Docente do PPG Educação em Ciências e do Departamento de Ensino e Currículo, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil. Email de contato: tatiana.camargo@ufrgs.br.



e higienista a respeito da sexualidade humana (LOURO, 2007), responsável por fortalecer ideias conservadoras e preconceituosas acerca da diversidade sexual e de gênero.

Por outro lado, o que tenho observado, enquanto bióloga inserida nos estudos de gênero e sexualidade, é que um discurso diferente vem ganhando espaço e se fortalecendo com o legado de legitimidade que o conhecimento gerado pela Biologia carrega ao longo da história. Esse discurso se constrói a partir da noção de uma essência biológica do ser que legitimaria corpos, gêneros e orientações sexuais dissidentes da norma cis heterossexual pelo viés da concepção do que é “natural”, ou seja, que acontece no restante da natureza – e por razões biológicas – e deve ser, portanto, naturalizado e respeitado.

Durante meu estágio docente na disciplina “Biologia, Sexo e Gênero” do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul observei, no decorrer das aulas, que é recorrente em trabalhos e nas narrativas de biólogos³ a utilização de exemplos de animais “homossexuais”, “transexuais” e “feministas” como maneira de demonstrar que comportamentos não cisheteronormativos são naturais. Percebi, também, que as razões evolutivas atribuídas aos ditos “comportamentos homossexuais”⁴ que alguns animais apresentam tendem a ser estendidas para justificar a diversidade sexual e de gênero em seres humanos.

Essa experiência se tornou o disparador temático deste trabalho, em que pretendemos problematizar o uso de conceitos ligados ao ser humano e suas subjetividades, como a sexualidade, o corpo e o gênero, para se referir a comportamentos de animais não humanos, na tentativa de legitimar, através de um respaldo biológico, a diversidade sexual e de gênero. Para a discussão deste trabalho irei me debruçar em um dos seminários feitos em aula pelos/as estudantes e na maneira que certos assuntos foram abordados pela professora ao longo da disciplina.

Biologia, sexo... e cadê o gênero?

Antes de iniciar o estágio foi difícil não me perguntar por que uma disciplina sobre gênero e sexualidade fazia parte do departamento de Zoologia e de que maneira uma pesquisadora de borboletas acabou sendo a sua professora titular, assim como o que levou os,

³ Por motivos políticos e de acordo com a perspectiva feminista e queer a qual nos alinhamos, usaremos a linguagem neutra com artigo “e” sempre que possível.

⁴ Termo utilizado na biologia para se referir a animais não humanos que praticam relações sexuais com indivíduos do mesmo sexo. Aqui citado entre aspas por termos críticas em relação ao seu uso.



e em sua maioria, as estudantes a estarem naquelas aulas. O formato da disciplina era muito interessante, a maior parte das aulas eram palestras com convidadas que estudavam ou vivenciavam determinado tema a respeito de gênero e/ou sexualidade. Havia também seminários, sobre um assunto específico, que os e as estudantes deveriam apresentar. Em um desses seminários, os/as estudantes escolhiam um artigo/trabalho/reportagem sobre algum animal que não se enquadrasse no que consideramos a norma, referente ao sexo, à sexualidade e ao gênero, e faziam uma apresentação sobre esse animal. O intuito era de questionar se a natureza era mesmo heteronormativa.

Me indaguei qual seria o objetivo de uma atividade como essa e, com o passar das aulas, fui entendendo um pouco mais sobre o que movia aquela disciplina e os propósitos das discussões ali formadas. E, dessa maneira, o efeito do departamento de zoologia e das borboletas naquele espaço foi se tornando mais explícito para mim. Uma sala com 15 biólogas e biólogos falando sobre sexo, gênero e biologia realmente tem muito a nos dizer. E o que é dito em contextos como esse abre espaço para pensarmos nas concepções biologizantes acerca do gênero e da sexualidade que se fazem presentes no senso comum na nossa sociedade. A maneira que as discussões sobre esses assuntos são conduzidas e como tais conceitos são trabalhados em espaços de formação de biólogos (professores/as, pesquisadores/as e trabalhadores/as dessa área no geral) não afetam apenas os/as profissionais que ali estão construindo conhecimento. As narrativas que circulam nesses contextos não ficam restritas à academia, elas se diluem no saber produzido pela Biologia e são tomadas como verdades no campo cultural e social.

Natureza e humanidade: tecendo comparações falsas e assimétricas

Dos seminários apresentados pelas/os estudantes, dois me chamaram muita atenção, os quais eram compostos por temas que circulam em um discurso popular de aceitação da diversidade sexual e de gênero: o da hiena feminista e do peixe transexual.

Um estudante escolheu como seu tema de seminário a hiena-malhada, utilizando um artigo que falava sobre o comportamento sexual das hienas. Durante a apresentação, surgiu uma frase parecida com “as hienas seriam a sociedade mais feminista que já vimos”, referente às leituras que ele havia feito para o trabalho. Isso porque, entre outros motivos, as fêmeas possuem o que biólogos chamam de pseudopênis, um clitóris tão alongado que toma a forma de um pênis, segundo a lógica biologicista. Essa genital “masculinizada” das fêmeas resulta



em algumas especificidades no comportamento sexual da espécie, como o artigo de Szykman et.al (2007) que esse estudante trouxe aponta.

Apesar do artigo não se referir às hienas como feministas, a escolha das palavras do estudante ao fazer sua apresentação me instigou a pesquisar sobre a hiena-malhada e essa relação, no mínimo, curiosa que foi estabelecida. Me deparei com o texto de uma bióloga que falava sobre o suposto empoderamento feminino desses animais, um exemplo inspirador de feminismo no mundo natural (WU, 2018). A autora argumenta ao longo do texto, partindo do comportamento sexual das hienas e da sua sociedade, como esses mamíferos destroem as suposições do patriarcado. Ora, pois pensei comigo mesma: estiveram as hienas fêmeas em algum momento da sua sociedade em posição subalterna em relação aos machos? Estariam as hienas fêmeas organizadas política e socialmente lutando pelos seus direitos?

Falar em feminismo e empoderamento feminino, assim como em patriarcado, para sociedades de animais não humanos faz tanto sentido quanto discutir ecolocalização em seres humanos. Não somos capazes de emitir ondas ultrassônicas com nosso corpo para saber onde estamos assim como o restante dos animais não estruturam suas relações sociais a partir do que vivenciamos em nossas culturas. Olhar para os animais e atribuir características que dizem respeito ao ser humano, que foram criadas e são diferenciadas de acordo com a região, o local, e o tempo histórico ao qual se encontram, é não só duvidoso, como também acientífico. Assumir que uma sociedade de animais em que as fêmeas possuem um clitóris alongado e os machos se encontram em posições inferiores socialmente destrói as suposições do patriarcado e é um exemplo de empoderamento feminino e feminismo é desonesto com a natureza e com a humanidade que dela faz parte. Ao fazer essa associação, a historicidade do sistema patriarcal e da luta feminista são apagados, tidos como naturais, como duas coisas dadas que sempre foram assim. Da mesma maneira que tira a historicidade da natureza, que deixa de existir por si própria e precisa, constantemente, estar nivelada pela existência do ser humano. Tais suposições não se baseiam em fatos e em conhecimentos científicos, portanto, traçar essa relação gera uma concepção falsa e não precisa da realidade.

Outra estudante escolheu como seu tema de seminário o peixe-palhaço, pois os machos dessa espécie são capazes de trocar de sexo ao longo da sua vida, tornando-se fêmeas (WARNER, 1984). Por esse motivo, tal peixe é comumente utilizado como exemplo de um animal transexual, conforme observamos nos textos escritos por Tourjée (2017) e na matéria intitulada “Macho, mas por pouco tempo: os peixes mudam de sexo” (2016). Essa



relação estabelecida, criticada pela estudante em sua apresentação, pode vir a servir como argumento de que a transexualidade é algo natural, pois afinal ela também ocorre na natureza. No entanto, recorrer à natureza para justificar algo do ser humano, como se também não fizessemos parte dela, fundamenta-se em um pensamento colonial e antropocêntrico. O ser humano opera como centro de referência e cabe ao restante da natureza servir ao seu propósito. Nomeamos vidas alheias com as lentes da autorreferência (LONGHINI, 2020) a fim de sermos salvos pela incontestabilidade do que é “natural”. Esse resgate à natureza entra como um contraponto à cultura. Como se pudéssemos separar o que é essencialmente natural do que é apenas cultural em nossa sociedade.

O peixe-palhaço, entre outros animais que passam por uma mudança de macho para fêmea ou vice-versa em algum momento da vida e acabam sendo classificados enquanto transexuais, vivenciam uma troca de sexo no sentido morfológico da biologia. Dessa maneira, como podemos falar em animais transexuais se a transexualidade tem a ver com uma combinação de fatores, como a autoidentificação com um gênero ou outro (e até mesmo nenhum) e o desejo de modificar o próprio corpo ou não, não estando necessariamente atrelada às genitais e às características morfofisiológicas dos indivíduos (BENTO, 2008)?

A legitimidade da biologia e o apagamento sociocultural

Quanto à abordagem dos temas na disciplina, acho relevante discutir sobre o caminho que a professora tentava traçar durante as aulas. A condução dos debates parecia ir sempre para o lado de buscar uma razão biológica para a sexualidade humana, em especial a homossexualidade, que se fez mais presente nos textos e conseqüentemente nos debates puxados pela professora. A necessidade de haver uma explicação biológica parecia andar ao lado de um descrédito das contribuições das ciências humanas sobre esse tema. Em diversos momentos surgia a questão evolutiva como forma de justificar “comportamentos homossexuais”.

Um dos artigos trabalhados em aula falava sobre o “comportamento sexual entre o mesmo sexo”⁵ e sua relação com a evolução (BAILEY e ZUK, 2009). Esse artigo cita uma série de animais em que indivíduos do mesmo sexo se engajam em relações sexuais e aponta explicações adaptativas para esse comportamento. Se parasse por aí, não haveria motivos para problematizar (muito) o artigo. Porém, o artigo apresenta hipóteses para enquadrar o

⁵ Traduzido livremente pelas autoras. Escrito no artigo como “same-sex sexual behavior”.



“comportamento homossexual” em seres humanos como adaptativo (evolutivamente), dando a entender que a sexualidade humana se resume a ter relações sexuais com alguém do mesmo sexo e que pode ser simplesmente estudada em paralelo com a "sexualidade" de animais não humanos.

Artigos escritos por biólogos e referências sobre sexualidade e evolução em animais não humanos eram o principal subsídio de discussão para as aulas. Para além das palestras feitas sobre gênero e sexualidade por pessoas que dominavam esses assuntos, o aporte teórico dos estudos feministas e de gênero não se fizeram presentes ao longo da disciplina. Em diversos momentos pareceu não haver o interesse de fazer um resgate histórico da sexualidade humana, deixando os aspectos sociais dessa discussão de lado.

Considerações finais

Trazemos essa discussão não para negar o biológico de nossos corpos e dos corpos de outros animais. É óbvio que existem diferenças morfológicas e fisiológicas entre corpos com cromossomos XX, XY, XXY (e outras variantes cromossômicas) e com quantidades diferentes de estrogênio e testosterona. O que é problematizado aqui é a maneira que esse corpo biológico tem a sua designação enquanto macho ou fêmea, feminino ou masculino, hermafrodita ou intersexo, tida como dada pela natureza. Como se o sexo biológico, isso que designamos a partir de características biológicas, não fosse tão construído quanto o gênero e a sexualidade (BUTLER, 2018).

Se classificamos dois pinguins machos (identificados biologicamente como tal) que se relacionam sexualmente como gays – exemplo discutido em uma das aulas da disciplina e tema de algumas reportagens na internet, como a escrita por Antón (2019) – estamos restringindo a homossexualidade a características estritamente biológicas. Resumir a sexualidade ao comportamento sexual e basear-se no sexo biológico para fazer isso é ignorar a história desse conceito e seu significado em nossa sociedade. A sexualidade está muito mais relacionada com o controle dos corpos e de modos de ser e existir nas sociedades humanas (FOUCAULT, 2007), do que com um dado biológico.

O pinguim gay e o peixe transexual carregam não só a noção de que a homossexualidade e a identidade de gênero são naturais e devem ser, portanto, respeitadas, mas também a ideia do essencialismo biológico da sexualidade e da identidade de gênero. Da mesma maneira, a hiena feminista parte de uma transferência dos conceitos e construções



sociais e políticas que só fazem sentido em sociedades humanas, como o feminismo e o patriarcado, para o restante da natureza. Ao caracterizarmos comportamentos de animais não humanos através de nossas experiências e subjetividades enquanto seres humanos acabamos generificando a natureza e buscando respaldo biológico para legitimar corpos, vivências e formas de existir dissidentes da norma cisheterossexual. Partimos de um discurso determinista e biologizante do gênero e da sexualidade em direção a um discurso que se utiliza dos saberes biológicos a fim de legitimar a diversidade sexual para, tanto em um quanto no outro, ser a biologia quem dá o aval final sobre o que é aceitável, “natural” e passível de existência ou não.

A biologia não deve servir de legisladora dos nossos corpos e de toda a diversidade sexual e de gênero. Muito menos deve se utilizar do restante da natureza para fortalecer uma narrativa essencialista e reducionista do gênero e da sexualidade. A “lente” biológica não é capaz de dar conta sozinha da complexidade desses conceitos, atravessados por fatores sociais, culturais e históricos. Esse reducionismo, portanto, além de eticamente duvidoso, traz consequências reais, uma vez que a partir dessa nivelção equivocada, tanto o sexo dos animais não humanos quanto as questões de sexualidade e gênero nos seres humanos deixam de ser compreendidas corretamente.

Retomando o disparador temático deste trabalho, cabe pensarmos nas implicações sociais de termos biólogos discutindo sobre gênero, sexualidade e biologia em um contexto de formação de professores/as e profissionais dessa área. As narrativas que circulam nesses espaços afetam a compreensão dos fenômenos da natureza e das sociedades e culturas humanas. É mais do que necessário termos no currículo dos cursos de Ciências Biológicas espaços de discussões sobre esses temas para que possamos desconstruir noções biologicistas e deterministas que foram estabelecidas em nome da ciência. Precisamos, no entanto, tomar cuidado para não cairmos em mais uma armadilha da legitimidade e acabarmos presas/os a um falso entendimento daquilo que a biologia sozinha não tem capacidade de explicar.

Referências

ANTON, Jacinto. *Dois pinguins gays: os melhores pais*. El país, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/19/ciencia/1547913078_638164.html> Acesso em: 05 jan. 2020.

BAILEY, Nathan W., ZUK, Marlene. Same-sex sexual behavior and evolution. *Trends in Ecology & Evolution*, Cambridge, v. 24, n. 8, p. 439–446, ago. 2009.



BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018. E-book.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I : a vontade de saber*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. *Existem animais homossexuais?: reflexões sobre antropocentrismo e colonialidade*. Florianópolis, 8 dez. 2020. Instagram: genipapos. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CIjhlG5H0-K/>. Acesso em 04 jan. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2ª edição. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

MACHO, *mas por pouco tempo*: os peixes mudam de sexo. Superinteressante, 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/macho-mas-por-pouco-tempo-os-peixes-mudam-de-sexo/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SZYKMAN, Micaela. et al. Courtship and mating in free-living spotted hyenas. *Behaviour*, v. 144, n. 7, p. 815–846, jul. 2007.

TOURJÉE, Diana. *Yes, there are trans animals*. Vice, 2017. Disponível em: <https://www.vice.com/en/article/8x8bez/yes-there-are-trans-animals>. Acesso em: 05 jan. 2021.

WARNER, Robert R. Mating behavior and hermaphroditism in coral reef fishes. *American Scientist*, v. 72, n. 2, p. 128–134. mar/abr, 1984.

WU, Katherine J. *How a pseudopenis-packing hyena smashes the patriarchy's assumptions*. Vox, 2018. Disponível em: <https://www.vox.com/2018/6/18/17469196/metoo-spotted-hyena-pseudopenis-matriarchy>. Acesso em: 02 jan. 2021.

Are penguins also gays? Nature's genderification and the legitimation of gender and sexual diversity

Abstract: The body, gender and sexual orientation integrates concepts in constant dispute between Human, Biological and Psychological areas. Biology, as a hard science, has been gaining strength in the definition of these concepts. Although under the pretext of accepting diversity, the need to legitimate bodies, genders and sexual orientations that are dissidents from the heterosexual cis norm by the biological bias often tends to neglect the theoretical contribution of Social Sciences to this field, disregarding the social aspects surrounding human sexuality. This was evidenced in my teaching internship experience in the subject “Biology, Sex and Gender” of UFRGS’s Biological Sciences program, being the thematic trigger of this work. In the subject class set, we observed that is recurrent in biologist’s publications the use of “homosexual”, “transexual” and “feminists” animal examples as a way to prove that non-heteronormative cis behaviors are natural. There is a process of genderification of non-human animals, in which we have, from a biological definition of sex,



the implication of gender and sexuality in nature as a whole. In this regard, we seek to problematize the use of concepts connected to the human being and its subjectivities, such as sexuality, the body and gender, to refer to non-human animals' behaviors, in the attempt to legitimize, by means of a biological support, sexual and gender diversity.

Keywords: Gender. Sexuality. Genderification. Animals. Biology.

APÊNDICE C — DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Título do Projeto: Educação Sexual, consentimento e feminismo *mainstream*: definindo e construindo conceitos a partir das aulas de Ciências

Nome da Pesquisadora Responsável: Tatiana Souza de Camargo

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS Nº 466/2012. Esta instituição está ciente de suas coresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Da mesma forma, autorizo a realização do respectivo projeto, intitulado “Educação Sexual, consentimento e feminismo *mainstream*: definindo e construindo conceitos a partir das aulas de Ciências”, no Colégio Estadual Carlos Fagundes de Mello.

Nome da Instituição: Colégio Estadual Carlos Fagundes de Mello

Mantenedora: Governo do Estado do Rio Grande do Sul

Vínculo: Governo do Estado do Rio Grande do Sul - CNPJ: 87.934.675/0001-96

Nome do/a Responsável pela Instituição:

Assinatura e carimbo do/a responsável institucional

APÊNDICE D — SITUAÇÕES ENVOLVENDO CONSENTIMENTO (ENCONTRO 3)**Situação 1**

Roberto, um menino muito confiante, gosta de Marina, uma menina da sua turma da escola. Marina, porém, não está interessada em Roberto e não dá bola para suas cantadas. Roberto insiste todo dia em falar com ela para que eles saiam. Ele se senta do seu lado na sala, vai atrás dela no recreio e manda várias mensagens pelo WhatsApp. Mesmo Marina dizendo constantemente que não quer sair com ele, Roberto acredita que ela está só se fazendo e que uma hora ela vai aceitar, afinal as meninas são assim mesmo.

Situação 2

Maria e Guilherme estão no primeiro ano do ensino médio e namoram há 3 meses. Maria é virgem e se sente um pouco insegura sobre fazer sexo pela primeira vez, Guilherme, por outro lado, já teve outra namorada e é mais experiente. Desde o primeiro mês de namoro dos dois, ele insiste para que eles transem, porém Maria sempre desvia do assunto, sem dizer não mas tentando adiar o momento. Certo dia, Guilherme a convida para passar a tarde na casa dele, pois sua mãe e seu pai não estarão em casa. Ela aceita, pois afinal faz tempo que os dois não conseguem ficar sozinhos juntos. Chegando lá, os dois começam a se beijar na sala e o clima vai esquentando. Guilherme a leva para o quarto e vai dando sinais de que está afim de transar. Ela se sente um pouco desconfortável, pois ainda não estava com vontade e não acha que aquele seria o melhor momento, porém ela já havia aceitado o convite de ir para a casa dele e eles já estavam namorando há um certo tempo. Ela acaba cedendo e os dois transam.

Situação 3

Vitória está voltando para casa sozinha de madrugada depois de uma festa. Ao passar por uma rua vazia e escura, um homem que estava escondido atrás de um poste agarra ela e a joga no chão. Ela tenta se soltar e sair, porém ele a segura, baixa suas calças e em seguida tira seu pênis para fora e penetra ela. Ao “terminar”, ele ainda a xinga, avisando que mulher que se dê ao respeito não anda sozinha a essa hora na rua.

Situação 4

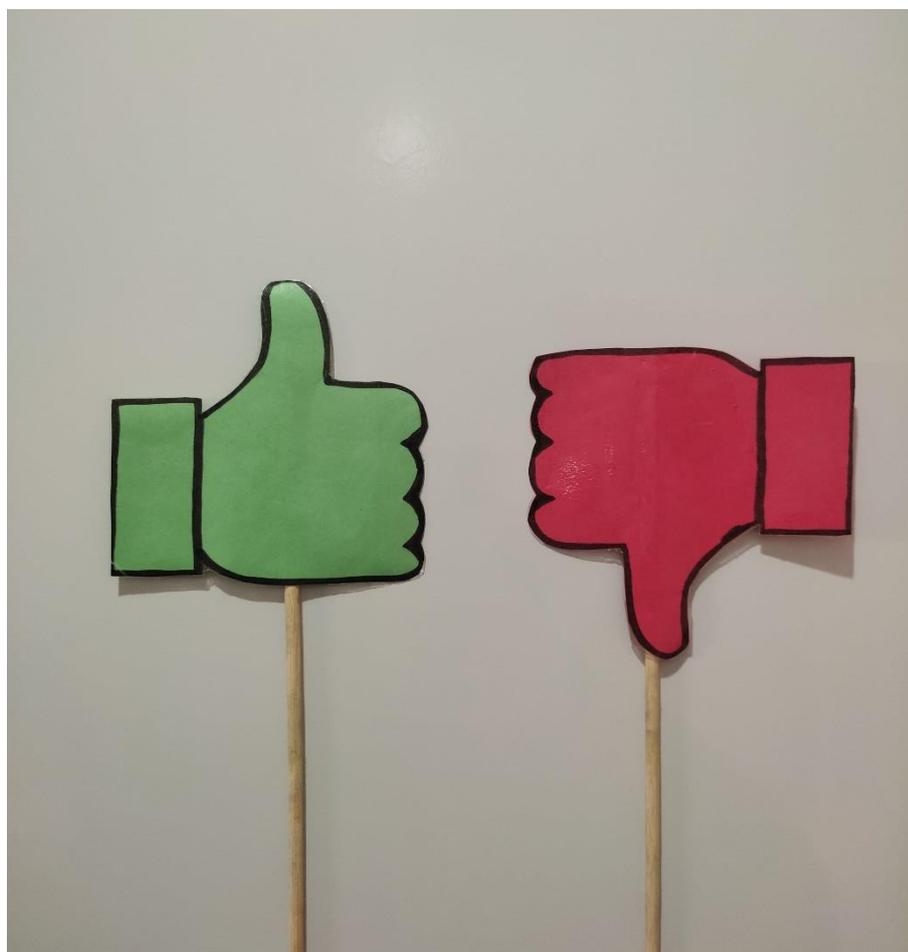
Carmen gosta de se vestir com roupas curtas e fresquinhas, pois sente muito calor no verão de Porto Alegre. Ela costuma ir para a escola de bicicleta e em um dia que está fazendo quase 40 graus, ela veste um top e um shortinho para ficar o mais confortável possível. Quando está quase chegando na escola, Carmen percebe um carro diminuindo a velocidade ao seu lado. Ela segue pedalando e quando menos espera um homem que estava no banco do carona do carro ao seu lado passa a mão em sua bunda, a chamando de gostosa. Antes de ela conseguir ter qualquer reação, o carro já estava longe dela, seguindo outro trajeto.

Situação 5

Alexandre e Beatriz foram em uma festa juntos. Os dois se gostam, porém ainda não falaram um para o outro. Beatriz acha que talvez esse seja um bom momento para ver se algo rola entre os dois e sugere que eles tomem umas cervejas juntos. No meio da festa Alexandre toma a iniciativa e eles acabam ficando. No entanto, Beatriz não soube dosar a quantidade de cerveja e acaba ficando muito bêbada. Os dois vão juntos para casa. Chegando lá, ela se deita na cama sem saber muito bem o que está acontecendo por causa da bebida, Alexandre se deita ao seu lado e começa a beijar ela. Ela se desvia e resmunga algo que não dá para entender. Alexandre continua beijando Beatriz, enquanto ela se mantém parada e quieta. Ele, então, passa a mão pelos seios dela e se masturba até ejacular.

Situação 6

Lucas tem 30 anos e sua namorada tem 17. Os dois se conheceram em uma festa quando Luísa tinha 14 anos e ele 27 e estão juntos desde então. Lucas sempre comentou como Luísa era madura para sua idade, que ela não era como as outras meninas. Luísa gosta muito de ter um homem mais velho gostando dela, pois acha que os meninos da sua idade são muito imaturos.

APÊNDICE E — PLAQUINHAS DE “CONCORDO” E “DISCORDO”

APÊNDICE F — OPINIÃO DES ALUNES SOBRE AS SITUAÇÕES ENVOLVENDO CONSENTIMENTO

Grupo 1

Alune	A situação pode ser considerada um abuso?					
Ari	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Eli	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Lau	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Remi	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Anônima 1	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim e não
Anônima 2	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim e não

Grupo 2

Alune	A situação pode ser considerada um abuso?					
Caê	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Juá	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
Mel	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Noah	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
Anônima 1	Não	Não	Sim	Sim	Sim e não	Não
Anônima 2	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Anônima 3	Não	Sim	Sim	Sim	Não e sim	Não
Anônima 4	Não	Não	Sim	Sim	Não e sim	Não
Anônima 5	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não
Anônima 6	Não	Não	Sim	Não e sim	Não e sim	Não

Participantes que não aparecem na discussão e análise dos dados foram identificados nesse quadro como “anônima”.

APÊNDICE G — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMIDAS DA VIDA E SAÚDE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar seu/sua filho/a para participar da pesquisa intitulada **“Educação Sexual, consentimento e feminismo *mainstream*: definindo e construindo conceitos a partir das aulas de Ciências”**, realizada pela pesquisadora Glaucia Marques Xavier, orientada pela Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, como parte de seu curso de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo da pesquisa é investigar e analisar o significado do conceito de consentimento, no que diz respeito a relacionamentos (ficar, namorar etc), para os e as jovens. A partir disto, buscamos identificar e analisar também de que maneira esse conceito aparece na escola, principalmente nas aulas de Ciências, que se constitui um dos principais espaços escolares onde se opera uma Educação Sexual.

A pesquisa será realizada durante as aulas de Ciências. A pesquisadora irá observar por um tempo as aulas de Ciências das turmas participantes e em um segundo momento haverá algumas rodas de conversa com os e as estudantes para discutir assuntos referentes às temáticas de gênero e sexualidade, envolvendo as questões de consentimento. O que surgir das observações e dessas conversas será analisado em uma outra etapa pela pesquisadora. A participação de seu/sua filho/a na pesquisa é voluntária.

Por ser uma pesquisa que lida com o tema de gênero, sexualidade, consentimento e violência sexual, estamos cientes dos gatilhos que poderemos desencadear nos e, principalmente, nas adolescentes e daremos o apoio e suporte necessário a quem precisar.

O/a aluno/a convidado/a a participar da pesquisa não tem obrigação de participar dela e, caso aceite participar, poderá desistir da participação a qualquer momento caso sinta-se desconfortável por algum motivo. Esses/as alunos/as participarão das atividades realizadas em aula normalmente, no entanto todos os dados provenientes da participação dessas pessoas serão excluídos e não serão utilizados na pesquisa. Caso necessite de algum esclarecimento, poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, uma das responsáveis pela realização deste trabalho, através do telefone (51) 3308-4155 ou pelo seguinte endereço: Avenida Paulo Gama, SN, Porto Alegre, CEP:90046-900, sala 805, Faculdade de Educação.

Em nenhum momento os/as alunos/as serão identificados e as informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais, evitando qualquer exposição dos e das participantes e da escola. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por no mínimo 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, sendo estes armazenados na Faculdade de Educação, situada na Avenida Paulo Gama, SN, sala 825, Porto Alegre, CEP, 90046-900, telefone para contato 3308-4155. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Também será garantido o resguardo e sigilo dos dados pessoais ou de qualquer aspecto que possa identificar os/as alunos/as neste trabalho, primando pela privacidade e pelo anonimato dos/das participantes.

Ao final desta pesquisa, todos os dados coletados serão utilizados para a construção de um Relatório Final de Pesquisa, além da produção de artigos com resultados das observações parciais, sendo estes publicados em periódicos desta área de estudo e/ou apresentados em eventos, como Congressos e Seminários. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar às pesquisadoras.

Tatiana Souza de Camargo

Glucia Marques Xavier

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito que meu/minha filho/a participe da pesquisa proposta.

Nome do/a responsável:

Assinatura do/a responsável

**APÊNDICE G — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORA)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMIDAS
DA VIDA E SAÚDE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-la/o para participar da pesquisa intitulada **“Educação Sexual, consentimento e feminismo *mainstream*: definindo e construindo conceitos a partir das aulas de Ciências”**, realizada pela pesquisadora Glaucia Marques Xavier, orientada pela Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, como parte de seu curso de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo da pesquisa é investigar e analisar o significado do conceito de consentimento, no que diz respeito a relacionamentos (ficar, namorar etc), para os e as jovens. A partir disto, buscamos identificar e analisar também de que maneira esse conceito aparece na escola, principalmente nas aulas de Ciências, que se constitui um dos principais espaços escolares onde se opera uma Educação Sexual.

A pesquisa será realizada durante as aulas de Ciências. A pesquisadora irá observar por um tempo as aulas de Ciências das turmas participantes e em um segundo momento haverá algumas rodas de conversa com os e as estudantes para discutir assuntos referentes às temáticas de gênero e sexualidade, envolvendo as questões de consentimento. O que surgir das observações e dessas conversas será analisado em uma outra etapa pela pesquisadora. A sua participação na pesquisa é voluntária.

Por ser uma pesquisa que lida com o tema de gênero, sexualidade, consentimento e violência sexual, estamos cientes dos gatilhos que poderemos desencadear nos e, principalmente, nas adolescentes, assim como no/a professor/a de Ciências, e daremos o apoio e suporte necessário a quem precisar.

Você não tem obrigação de participar da pesquisa e, caso aceite participar, poderá desistir da participação a qualquer momento caso sinta-se desconfortável por algum motivo. Se você não quiser participar ou desistir em algum momento, todos os dados provenientes da sua participação excluídos e não serão utilizados na pesquisa. Caso necessite de algum esclarecimento, poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, uma das responsáveis pela realização deste trabalho, através do telefone (51) 3308-4155 ou pelo seguinte endereço: Avenida Paulo Gama, SN, Porto Alegre, CEP:90046-900, sala 805, Faculdade de Educação.

Em nenhum momento você será identificado/a e as informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais, evitando qualquer exposição dos e das participantes e da escola. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por no mínimo 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, sendo estes armazenados na Faculdade de Educação, situada na Avenida Paulo Gama, SN, sala 825, Porto Alegre, CEP, 90046-900, telefone para contato 3308-4155. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Também será garantido o resguardo e sigilo dos dados pessoais ou de qualquer aspecto que possa identificá-la/o neste trabalho, primando pela privacidade e pelo anonimato dos/das participantes.

Ao final desta pesquisa, todos os dados coletados serão utilizados para a construção de um Relatório Final de Pesquisa, além da produção de artigos com resultados das observações parciais, sendo estes publicados em periódicos desta área de estudo e/ou apresentados em eventos, como Congressos e Seminários. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar às pesquisadoras.

Tatiana Souza de Camargo

GlauCIA Marques Xavier

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

Local e data: _____, _____ de _____ 20_____.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Nome do/a participante:

Assinatura do/a participante

APÊNDICE H — TERMO DE ASSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMIDAS DA VIDA E SAÚDE

TERMO DE ASSENTIMENTO

Gostaríamos de convidá-lo/a para participar da pesquisa intitulada “**Educação Sexual, consentimento e feminismo *mainstream*: definindo e construindo conceitos a partir das aulas de Ciências**”, realizada pela pesquisadora Glaucia Marques Xavier, orientada pela Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, como parte de seu curso de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O objetivo da pesquisa é investigar e analisar o significado do conceito de consentimento, no que diz respeito a relacionamentos (ficar, namorar etc), para os e as jovens. A partir disto, buscamos identificar e analisar também de que maneira esse conceito aparece na escola, principalmente nas aulas de Ciências, que se constitui um dos principais espaços escolares onde se opera uma Educação Sexual.

A pesquisa será realizada durante as aulas de Ciências. A pesquisadora irá observar por um tempo as aulas de Ciências das turmas participantes e em um segundo momento haverão algumas rodas de conversa com os e as estudantes para discutir assuntos referentes às temáticas de gênero e sexualidade, envolvendo as questões de consentimento. O que surgir das observações e dessas conversas será analisado em uma outra etapa pela pesquisadora. A sua participação na pesquisa é voluntária.

Por ser uma pesquisa que lida com o tema de gênero, sexualidade, consentimento e violência sexual, estamos cientes dos gatilhos que poderemos desencadear nos e, principalmente, nas adolescentes e daremos o apoio e suporte necessário a quem precisar.

Você não tem obrigação de participar da pesquisa e, caso aceite participar, poderá desistir da participação a qualquer momento caso sinta-se desconfortável por algum motivo. Aqueles que não quiser participar ou desistirem em algum momento participarão das atividades realizadas em aula normalmente, no entanto todos os dados que vierem da participação dessas pessoas serão excluídos e não serão utilizados na pesquisa. Caso queira tirar alguma dúvida, poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo, uma das responsáveis pela realização deste trabalho, através do telefone (51) 3308-4155 ou pelo seguinte endereço: Avenida Paulo Gama, SN, Porto Alegre, CEP:90046-900, sala 805, Faculdade de Educação.

Em nenhum momento você será identificado/a e as informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais, evitando qualquer exposição dos e das participantes e da escola. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por no mínimo 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, sendo estes armazenados na Faculdade de Educação, situada na Avenida Paulo Gama, SN, sala 825, Porto Alegre, CEP, 90046-900, telefone para contato 3308-4155. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Também será garantido o cuidado e sigilo dos dados pessoais ou de qualquer aspecto que possa identificá-los/as neste trabalho, garantindo a privacidade e o anonimato dos/das participantes.

Ao final desta pesquisa, todos os dados coletados serão utilizados para a construção de um Relatório Final de Pesquisa, além da produção de artigos com resultados das observações parciais, sendo estes publicados em periódicos desta área de estudo e/ou apresentados em eventos, como Congressos e Seminários. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738.

Este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar às pesquisadoras.

Tatiana Souza de Camargo

GlauCIA Marques Xavier

Assinatura das pesquisadoras responsáveis

Local e data: _____, _____ de _____ 20____.

Declaro que li o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

Nome do/a participante:

Assinatura do/a participante