

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DGE

LUÍZA CRISTINA SILVA SILVA

TECNOLOGIAS POLÍTICAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE: GRAFIAS
ATUANTES NO ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL ALICE LOUREIRO,
VIÇOSA– MINAS GERAIS

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES – CCH
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA – DGE

LUÍZA CRISTINA SILVA SILVA

TECNOLOGIAS POLÍTICAS DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE: GRAFIAS
ATUANTES NO ESPAÇO DA ESCOLA ESTADUAL ALICE LOUREIRO,
VIÇOSA– MINAS GERAIS

Monografia apresentada sob a orientação do Prof.
Dr. Eduardo Simonini Lopes. Co – orientação da
Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Jesus Chrysostomo.
Como exigência para conclusão do curso de
Geografia na modalidade bacharelado.

VIÇOSA – MINAS GERAIS

2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes

Orientador

DPE – UFV

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Jesus Chrysostomo

Co- orientadora

DGE – UFV

Prof.^a Dr.^a Marilda Teles Maracci

Avaliadora

DGE - UFV

“Jogo rápido, língua ligeira, olhos arregalados

Passam o seu e o meu nomes ligados

Por uma seta de cupido filho de Afrodite

O nosso amor é um coração colossal de grafitti

Nos flancos de um trem de metrô”

Caetano Veloso

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha maravilhosa mãe por me proporcionar sensibilidade e amor pela leitura e pela vida.

Ao meu pai por proporcionar a estrutura necessária para a consolidação dessa graduação a muitos quilômetros de distancia de Belém e Ilhéus.

Às minhas grandes amigas feministas Izabel Abreu, Talita Aquino, Savana Brito, Livia Alcântara, Layza Queiroz, Ismael Silveira, Thalita Rody, Raul Gondim, Kênia Araújo, Elder Barbosa e Bela ladeira por todo o aprendizado e boas conversas

Ao meu orientador Eduardo Simonini pelas contribuições inigualáveis nesse trabalho, grata pelo olhar atencioso na leitura e pelas correções. Grata também pela correção do meu projeto de mestrado que possibilitou a aprovação no mestrado em Educação na FAE - UFMG.

Agradeço a co-orientação da linda professora Isabel Chrysostomo que eu admiro e me inspiro, grata pela lente geográfica, pelas correções e observações. Agradeço ao DGE, principalmente à Patrícia por cada sorriso e olhar atento aos meus problemas burocráticos no departamento. Agradeço a amiga e ex professora Nina Pinheiro que me possibilitou construir o presente problema de pesquisa.

Agradeço as aulas maravilhosas de francês do meu amigo Josefina

Agradeço ao meu grande companheiro da geografia Pablo Nubile.

Grata à grande amiga e advogada brilhante Thais Ferreira que me ajudou a trilhar os rumos burocráticos para a formatura.

Ao meu grande amor Wesley Costa pelo companheirismo e pela imensa contribuição nesse trabalho, a cada conceito explicado e beijo de alívio trocado.

Aos meus irmãos Gabriel Luiz pela sutileza e sabedoria da vida e Catarina Sampaio pela esperteza. À Fernanda Azevedo por ser uma grande amiga.

Gratidão ao meu avô em memória José Luiz da Silva. Gratidão imensa ao Palmital, lugar de encantos em que essa monografia foi escrita. Grata à companheira/parceira/amiga Paula Viana por termos vivido muitas vidas e novos mundos que conduziram esse trabalho. Ao incrível amigo Júlio César Paiva por existir.

LISTA DE SIGLAS

AE: Articulação de Esquerda

CTA: Centro de Tecnologias Alternativas

DCE: Diretório Central dos Estudantes

EFA: Escola Família Agrícola

EIV-ZM: Estágio Interdisciplinar de Vivência

FAE: Faculdade de Educação

MAB: Movimento dos Atingidos por Barragem

MEC: Ministério da Educação

MMM: Marcha Mundial das Mulheres

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

PNE: Plano Nacional de Educação

PT: Partido dos trabalhadores

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFV: Universidade Federal de Viçosa

TABELA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da Escola Alice Loureiro	18
Figura 2: Visão a partir da quadra de esportes da escola	19
Figura 3: Sapabonde de Rolê	31
Figura 4: Vai não se Esconde	31
Figura 5: Lelei comendo Magna	33
Figura 6: Falo e Coração	34
Figura 7: Falo na Porta	36
Figura 8: GAY	37
Figura 9: VIÁDO	38
Figura 10: Coração e Lívia	39
Figura 11: Lista de Amigas	40
Figura 12: Vinícios e Thalita	41
Figura 13: Par Perfeito	41
Figura 14: Walisson Tetão	42

RESUMO

Proponho-me a investigar as tecnologias políticas do gênero e da sexualidade em uma escola estadual na cidade de Viçosa, Minas Gerais, a partir da observação de grafias expressas no espaço escolar. São desenhos de pênis, vagina, posições sexuais, corações, frases que nomeiam a sexualidade do outro e/ou a vivência sexual da outra. A partir do método da cartografia social, as grafias conduzirão aos indícios sobre mecanismo de poder, negociações e conflitos produzidos pelos sujeitos atuantes no universo da escola sob viés das relações de gênero e sexualidade. A escola é um dos aparelhos reguladores de condutas responsáveis pela produção da norma do gênero e da sexualidade, sendo integrada em técnicas que se combinam em diferentes táticas com o objetivo de disciplinar o corpo. No entanto, esse poder produtivo que estabelece relações com o saber construindo regimes de verdade, também produz reinvenção e ruptura (FOUCAULT, 2014). Compreender essa correlação de forças do poder no universo escolar pode contribuir na construção do entendimento das formas específicas de controle, dominação e resistência em cada escola, desde a estrutura curricular até microrrelações. As grafias aqui apresentadas demonstram esse fenômeno da ruptura, reinvenção e produção das espacialidades e das relações de poder e saber.

Palavras-Chave: Sexualidade; Espacialidade; Relações de Poder; Educação.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
1.2 . Cartografia Social: Seguindo intensidades	16
1.3 – O lugar das grafias: Escola Estadual Alice Loureiro	17
2. Técnicas de Poder no Universo Escolar	20
2.1 – Lentes geográficas com Milton Santos e Doreen Massey: Técnica e Espaço ...	20
2.3 – O Dispositivo da Sexualidade	26
2.4 – Tecnologias políticas no Espaço Escolar	28
3. Apresentando as Grafias: Discussão dos Resultados	30
4. Conclusão	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXO I.....	48
Letra da Música “Sapabonde” da Banda Sapabonde.....	48
ANEXO II	49

1. Introdução

Durante as manhãs de estágio curricular do curso de licenciatura em Geografia, na escola estadual Alice Loureiro em Viçosa, Minas Gerais, chamou-me a atenção os escritos feitos nas carteiras escolares, paredes e banheiros. Eram desenhos de pênis, vagina, posições sexuais, corações, frases que nomeavam a sexualidade do outro e/ou a vivência sexual da outra.

Estas grafias pareciam se inserir em um complexo sistema de significação de sexo, gênero e sexualidade na escola, levando-me a questionar: as grafias assumem potência como indicadores de conflitos e negociações de relações de poder e políticas das sexualidades no universo escolar? O que indicam sobre a heteronormatividade e outros regimes de verdade?

De acordo com a antropóloga Deborah Britzman (2005), a sexualidade está presente cotidianamente na escola, no entanto, é recoberta por palavras não ditas, apelidos e brincadeiras, assim, mesmo quando não se fala de sexo diretamente, ainda assim, reproduzem-se significados das relações da sexualidade. Assim, queira-se ou não, as relações de gênero e sexualidade permeiam o universo escolar e estão presentes na escola, dessa forma, problematizá-las é uma opção política pedagógica.

Considero que a discussão de gênero e sexualidade na escola é um campo de disputa política, sendo que esse jogo de forças ficou explícito, na cidade de Viçosa, durante uma audiência pública da Câmara Municipal, quando, no dia 24 de junho de 2015, foi discutido o Plano Municipal de Educação. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos no Brasil, assim, os estados e municípios tiveram um ano para que aprovassem documentos no que tange às diretrizes da educação. O principal debate se referiu à implementação ou não no currículo da discussão de gênero e diversidade nas escolas do município. Representantes de grupos religiosos da cidade se fizeram presentes na audiência, municiados de cartazes que diziam “menina é menina”, “eu amo minha família”, “*não* à ideologia de gênero”, “família sim, gênero não”. Representantes do grupo Primavera nos Dentes¹ e de outros movimentos sociais da

¹ O grupo de Diversidade Sexual e de Gênero Primavera nos Dentes atua na política de resistência à heteronormatividade na Universidade Federal de Viçosa desde 2008. O grupo construiu a I Semana de

cidade também compareceram e estabeleceram contrapontos ao posicionamento político desfavorável à aberta discussão de gênero no espaço escolar.

Mas, por mais que, por decisão da Câmara Municipal, a temática da sexualidade e do gênero tenha sido retirada das pautas de discussão das escolas, tal decisão não anulou a multiplicidade de expressões que, “silenciosas”, tendem a gritar de outras maneiras em caminhos não totalmente controláveis pelos/as gestores/as das escolas. Diante disso, pensamos que as grafias no espaço escolar não sejam meros desenhos supostamente triviais. Assumindo a importância das grafias, temos como objetivo desta pesquisa investigar se as grafias podem ser indicadores de microrrelações da sexualidade e gênero vividas pelos sujeitos da escola. Nesse sentido, mais questionamentos surgem: as grafias seriam negociações e conflitos dos e das estudantes diante ao silenciamento das discussões de sexualidades na escola? As grafias seriam produto e processo das tecnologias de gênero atuantes no espaço escolar? Se sim, será, então, que as grafias seriam, elas próprias, tecnologias de gênero?

1.1 – Trajetória da pesquisadora: Saberes localizados

A trajetória de vida que me deixou sensível à trama das grafias pode ser associada ao despertar da minha sexualidade, o que implica lembrar-me da escola. Vale salientar, para a condução desta narrativa, que “a memória só existe quando esquece algo” (SOUSA, 2008, p. 85), sendo que essa memória recontada não necessariamente é “o que aconteceu”, mas faz parte do que eu sou no atual momento.

Aos nove anos, quando ainda morava em Belém do Pará, minha cidade natal, comecei a perceber as mudanças no meu corpo, pêlos, cheiros e muita transformação. Tinha vergonha do cheiro das minhas axilas e, por isso, andava com os braços bem fechados, rente ao corpo. Nessa época, os meus amigos de sala já levavam revista de mulheres nuas para a escola, masturbavam-se no banheiro e às vezes até na sala de aula. Igualmente, o maior segredo meu e das minhas amigas era a masturbação.

Quando estava na quinta série (atual sexto ano) do Ensino Fundamental, os escritos nos banheiros começaram a ser mais bem compreendidos por nós que

iniciávamos a incansável descoberta da sexualidade. Íamos, então, ao banheiro para rir do que estava escrito e os escritos eram assunto na sala de aula. Lembro-me de ver essas grafias, desde muito nova, nos banheiros públicos e no banheiro das diferentes escolas onde estudei; rememoro serem engraçadas e divertidas, assim como um espaço de denúncia e briga, no entanto, achava-as triviais. Nessa época, já falávamos sobre namorar, de como dar beijo com língua e dos sonhos com nossos respectivos pares heterossexuais.

Na oitava série (atual nono ano), assisti à minha primeira aula de educação sexual, mas esta era uma aula extra classe, não fazendo parte das disciplinas do currículo convencional. Lembro que saí da aula com muito medo das doenças sexualmente transmissíveis apresentadas e ainda mais temerosa por engravidar. Contudo, as confabulações e interesses em torno de como cada colega de classe vivenciava sua “precocidade” sexualidade aumentaram e, apesar das fofocas, começamos a tratar o assunto com mais conhecimento. Assim, durante os anos de escola, o beijo, os romances, os sonhos de amor, a descoberta dos prazeres estiveram presentes, mas sem sofrerem, da minha parte, maiores reflexões.

Já a possibilidade de problematizar a sexualidade e suas relações surgiu a partir da minha entrada no Ensino Superior, no ano de 2009. Assim que ingressei no curso de Nutrição da Universidade Federal de Viçosa, mergulhei nas descobertas do movimento estudantil. Naquela época, porém, minha motivação e encanto não estavam no curso, mas sim direcionados para a atuação e formulação política no movimento estudantil representado pelo grupo *Movimente-se!*, grupo este que se organizava para disputar as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE). O *Movimente-se!* tinha influência de uma tendência interna do Partido dos Trabalhadores (PT), a Articulação de Esquerda (AE), e essa influência partidária na construção de um grupo que se propunha a ser horizontal, democrático e aberto causava conflitos de perspectivas e interesses nos direcionamentos e decisões daquele coletivo.

As contradições do *Movimente-se!* tornaram-se mais evidentes pra mim após a experiência de vinte e oito dias que tive em um Estágio Interdisciplinar de Vivência da Zona da Mata (EIV-ZM). Este estágio segue a perspectiva da pedagogia da alternância²,

² Pedagogia da Alternância é uma proposta de organização escolar das Escolas Família Agrícola (EFA) que mescla diferentes formas de aprendizagem, parte do tempo os/as alunos/as ficam imersos na

quando, em um primeiro momento, passamos parte dos dias do estágio em preparação no Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA), participando de espaços de discussão, formação política e oficinas; em um segundo momento, acontecia a vivência em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), no Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) em sindicatos de trabalhadores rurais parceiros da região. A minha vivência aconteceu na cidade de Acaiaca, mais especificamente na comunidade do Maracujá, de influência quilombola. O sindicato dos(as) trabalhadores(as) rurais era, então, presidido e dirigido por mulheres e em sua maioria negras. Depois da vivência de quinze dias, retornei ao CTA a fim de participar da retomada das discussões, só que agora com o aporte do vivido por cada um nas comunidades ligadas ao estágio. Além da experiência com trabalhadores(as) rurais, o EIV me possibilitou trocas com outros movimentos e a diferentes perspectivas de resistência e da política.

Depois do EIV-ZM, afastei-me do *Movimente-se!*, e o contato com outros grupos de diferentes tipos de organizações e pautas políticas me fez perceber a autonomia limitada pelo poder do partido político no grupo, assim como relações sexistas e hierárquicas. Um dos movimentos sociais que construiu o XIII EIV-ZM foi a *Marcha Mundial das Mulheres*³(MMM), e este foi o movimento com que mais me identifiquei durante o estágio. Ao final dos vinte e oito dias, estava decidida que iria construir o feminismo levantando a bandeira da MMM. A partir dessa decisão, saí do estágio e participei da terceira ação internacional da MMM – que ocorre de cinco em cinco anos – sendo que nesta, realizada em março de 2010, marchei cem quilômetros com mais de três mil mulheres, durante dez dias, de Campinas a São Paulo. Aquele episódio marcou o fim de uma época em minha vida e o começo de outra.

A partir daquele evento, assumi a identidade de feminista; agora, via o mundo sob as lentes das relações de gênero. Mergulhei na percepção das divisões de tarefas entre homens e mulheres, nas desigualdades geradas a partir das diferenças de gênero, nas atribuições do ser mulher e do ser homem. Construí a MMM (núcleo Viçosa) de 2010 a 2012, no entanto, percebi que esse movimento apresentava um discurso limitado

escola e a outra parte do tempo é em casa, assim, aplicam os conhecimentos aprendidos na escola na própria propriedade rural. Essa metodologia surgiu na França em 1935 e chegou ao Brasil 1969.

³ Marcha Mundial das Mulheres é um movimento social feminista de atuação mundial. A MMM surgiu nos anos 2000 com uma mobilização que reuniu mulheres do mundo contra a pobreza e violência no Canadá.

no que diz respeito à multiplicidade da categoria “mulher”, e que o protagonismo desse movimento era proveniente um discurso de tradição européia, que se respaldava nas vicissitudes das mulheres brancas, urbanas e heterossexuais. Igualmente havia pouca discussão em torno das sexualidades, da vivência de mulheres lésbicas e bissexuais. Percebendo que as proposições pouco se identificavam comigo, decidi romper com a militância na MMM.

Outro coletivo estudantil que, dentro da universidade, contribuiu no processo de minha construção política, pessoal e acadêmica das sexualidades foi o *Grupo de Diversidade Sexual e Gênero Primavera nos Dentes*, que atua na política de resistência à heteronormatividade na Universidade Federal de Viçosa desde 2008. O primeiro evento deste grupo do qual participei foi a I Semana de Diversidade Sexual, ocorrida no ano de 2010. Depois disso, construí, durante quatro anos, ações desse coletivo, estudando, discutindo e formulando sobre as relações de gênero e sexualidade.

Em 2011, ingressei na graduação em geografia, curso que possibilitou a interligação das análises e percepções socioespaciais às teorias do feminismo. Nos dois anos finais do curso, optei pela modalidade licenciatura. Dentre as etapas obrigatórias da formação como licencianda em Geografia, existe o estágio supervisionado e o desenvolvimento de uma pesquisa sobre ensino e geografia. No estágio fui encaminhada para a Escola Estadual Alice Loureiro, situada no mar de morros da Zona da Mata Mineira, na cidade de Viçosa, especificamente no bairro chamado Silvestre. A localização da escola, em relação ao centro da cidade, e em relação à Universidade Federal de Viçosa, é periférica. A escola recebe estudantes do bairro onde está localizada, assim como dos bairros de entorno, como Vau-Açu e Violeira.

Fui para escola Alice Loureiro contra a minha vontade, pois meus planos eram o de fazer estágio em uma Escola Família Agrícola⁴(EFA). Contrariada, foi difícil me adaptar ao cotidiano daquela instituição de ensino que me acolheu para o estágio, necessitando para isso formular estratégias para tirar bom proveito de minhas manhãs de estágio. Minha função, como estagiária, consistia em acompanhar as aulas da professora

⁴ Escola Família Agrícola utiliza a pedagogia da alternância para consolidação do ensino regular direcionado para a educação do campo. As EFAs fazem com que os jovens do meio rural não precisem se deslocar para os centros urbanos para estudar, também desenvolve tecnologias específicas para o campo. Tem como fundamental a relação escola e a família, articulando esses dois ambientes como uma aprendizagem contínua. Com essa proposta as EFAs valorizam os conhecimentos do espaço rural e calendário agrícola.

de geografia do Ensino Fundamental, anotar as impressões e experiências, assim como corrigir atividades, ajudar a professora e ministrar uma aula no bimestre. Lembro que, no primeiro dia na escola, ao acompanhar o nono ano do Ensino Fundamental, fiquei desesperada, pois os(as) estudantes não compreendiam qual era o meu papel na sala de aula. Diante disso, os meninos me assediavam e ninguém prestava atenção à aula da professora. Voltei para casa chorando. Percebi que, para sobreviver naquele “caos”, era preciso compreender por que aquele espaço e a circunstância vivida me causavam tantos sentimentos e sensações.

No decorrer dos dias, aproximei-me das meninas da sala do nono ano e percebi que elas estabeleciam entre si laços de afeto, com alguns destes esboçando certo teor sexual. Após perceber essa questão, observei que no mural da sala estava escrito, com corretivo, a seguinte frase: *“vai, não se esconde, vem pro sapabonde”*. Tal frase se refere ao trecho de um funk que entoa letras sobre afetividade lésbica, lesbianidade e sexo e, a partir daquele momento, comecei a perceber que as grafias – como aquela apagada – não eram triviais e que elas apresentavam potência de investigação.

Para problematizar essa questão, sob o viés geográfico e das teorias de gênero e sexualidade, foi necessário debruçar sobre leituras que tratavam dos mecanismos de efetivação da heteronormatividade no espaço da escola. Historicamente a instituição escolar tende a se basear no regime político heteronormativo, ou seja, a ordem sexual exige que todos e todas organizem suas vidas conforme o único modelo legítimo de vivência da sexualidade: a heterossexualidade. A efetivação da heteronormatividade está entrelaçada à materialização das distinções binárias de sujeitos através de tecnologias de gênero (DE LAURETIS, 1994). Quando o gênero e a sexualidade estão em linearidade, ocorre a legitimação dos sujeitos como sadios e normais, ou seja, as pessoas com genitália em forma de vagina devem ser femininas e delicadas, e as pessoas com genitálias fáticas devem se comportar como machos e másculos. No entanto, essa ordem sexual não é simples e passivamente assimilada na escola, existindo conflitos e negociações. Conflitos como o que percebi na escola Alice Loureiro através da preocupação da direção com uma estudante do oitavo ano do Ensino Fundamental (antiga sétima série), quando a mesma cortou os cabelos curtos e, no intervalo do recreio, juntava-se aos meninos para jogar futebol. Naquele momento, notei o incômodo da direção pelo fato de a estudante não estar em linearidade com o projeto de menina

proposto pela escola; assim, ela foi alvo de preocupação por parte da escola, que desejaram reajustá-la ao modelo.

As inquietações sobre os conflitos presentes nessa escola conduziram a reflexão das resistências produzidas pelos estudantes, convidando-me a problematizar as relações de poder (FOUCAULT, 2014) e as intensidades (afetivas, sexuais, estéticas, etc) realizadas pelos estudantes daquela escola.

1.2 . Cartografia Social: Seguindo intensidades

O método que conduz essa monografia é o da cartografia (DELEUZE, 1988). A cartografia proposta por Deleuze (1988) difere da cartografia geográfica, não tem pretensões de produzir mapas ou representações espaciais, mais sim, um percurso de intensidade e afetos com o problema de pesquisa no decorrer do campo de investigação. Para Kastrup (2009), o trabalho da cartografia deleuziana diz respeito não a uma “coleta de dados”, mas à “produção de dados” que vão ganhando forma e expressão na processualidade da própria pesquisa. Assim, a atenção do(a) cartógrafo(a) é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema. Nesse sentido, a cartografia, segundo Passos e Barros (2009), não se faz de modo prescritivo, com regras já prontas, sendo que, a direção da pesquisa é tomada no plano da experiência, acompanhando afetos do percurso de investigação.

Assim, segui a experiência do espaço escolar exercendo minha função como estagiária, levei todos os dias um caderno de anotações, que inicialmente auxiliariam nas discussões em sala de aula como orientação da vivência na escola. Assim, os encontros com os(as) alunos(as) e com as dinâmicas da escola se deram nas práticas cotidianas na sala de aula, biblioteca, recreio, jogos e conversas entre os meses de setembro e dezembro de 2013, sendo atividade obrigatória na disciplina de estágio supervisionado II do curso de Licenciatura em Geografia. Acompanhei a incidência dos desenhos, frases e símbolos nos diferentes espaços da escola; seguindo também os possíveis efeitos que os mesmos produziram no cotidiano escolar. Para isso, fotografei as grafias presente em todos os espaços da escola e realizei entrevistas com o diretor e supervisora da escola.

As anotações, fotografias, conversas e entrevistas se transformaram em um mapa das intensidades, ou seja, o trajeto e exploração dos meios que atravessavam a escola na

questão da sexualidade, configurando-se em uma cartografia para a construção da monografia. Assim, ao seguir as grafias encontrei também indícios de mecanismos de poder, negociação e conflito dos sujeitos atuantes no universo da escola pesquisada.

1.3 – O lugar das grafias: Escola Estadual Alice Loureiro

O bairro Silvestre, onde se localiza a Escola Alice Loureiro, iniciou seus contornos no século XIX, a partir da instalação de uma fábrica têxtil. Mais recentemente, na década de 70 do século XX, o bairro foi loteado, intensificando-se, assim, a ocupação da área a partir do desenvolvimento do comércio e, posteriormente, de duas universidades privadas⁵ que foram construídas nas imediações. Segundo LOPES (2011), o bairro Silvestre tinha, em 2009, uma população estimada em 6.206 habitantes, 9,46% da população total do município. O referido bairro é habitado, em sua maior parte por pessoas que nasceram na cidade de Viçosa e região, em contraste com o centro da cidade que é habitada por estudantes, na maioria das vezes vindo de outras cidades.

⁵Univiçosa, criada em 2004 e ESUV, criada em 2001.

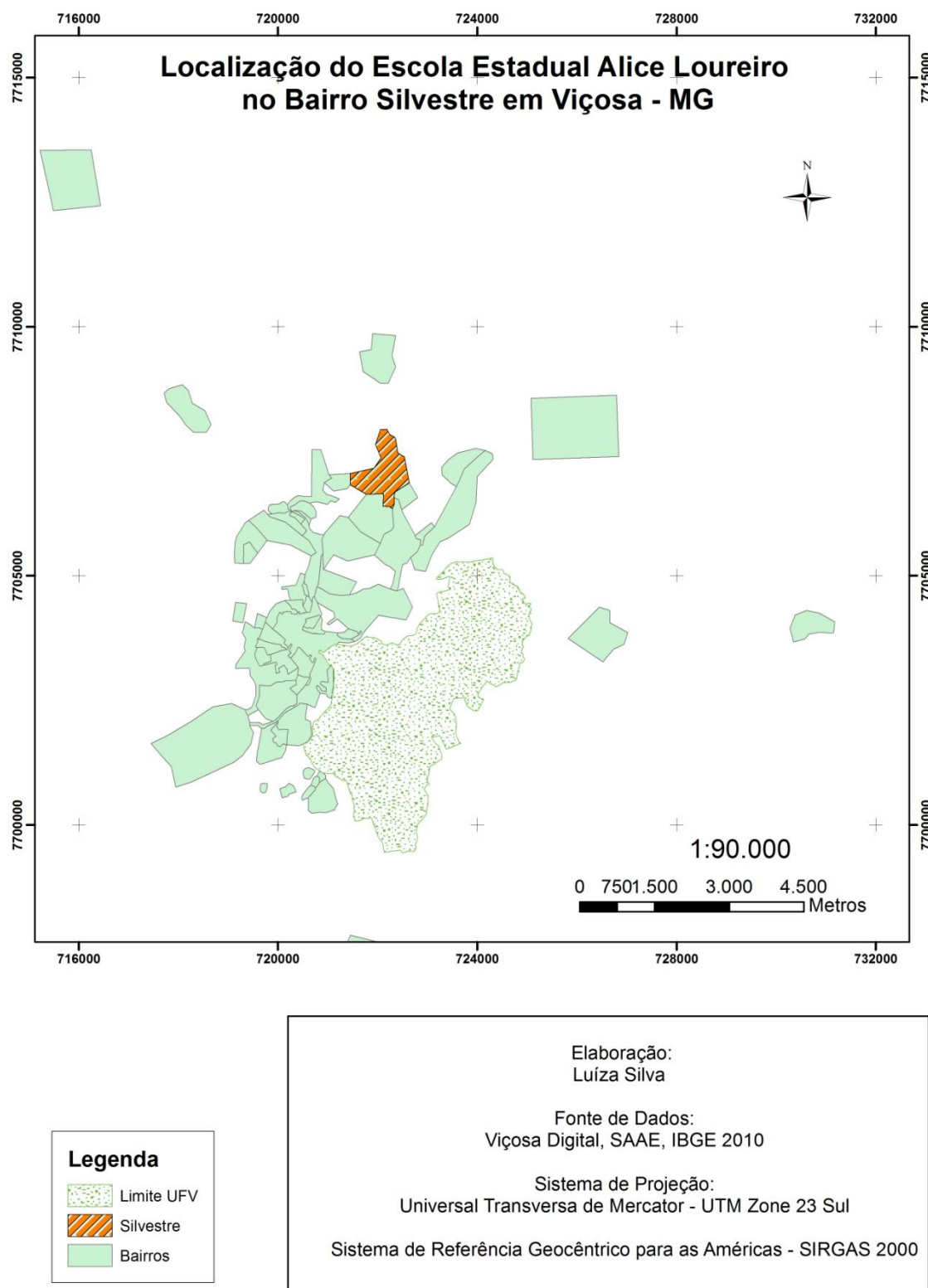


Figura 1: Localização da Escola Alice Loureiro Fonte: Luíza Silva

O nome da escola foi dado em homenagem à professora Alice Loureiro, uma figura política importante na cidade de Viçosa, sendo reconhecida no campo da

educação e também como parteira. A escola foi edificada na década de sessenta do século XX, com uma estrutura ainda precária. As salas de aula não se concentravam apenas no espaço onde a escola se encontra atualmente, existindo salas de aula menores na rua paralela à escola. A reforma mais importante da estrutura da instituição ocorreu entre os anos de 2006 a 2008, quando foi ampliado o espaço com a construção de outro pavimento. No ano de 2014, a escola tinha em média seiscentos alunos e alunas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A estrutura da escola dispõe de grades que rodeiam o prédio, a quadra de esportes é pequena e igualmente rodeada por grades. As salas de aula estão distribuídas no térreo, onde também se encontra a biblioteca e um laboratório que igualmente funciona como sala de vídeo. Nesse mesmo pavimento, encontra-se a cantina e a secretaria da escola, juntamente com a sala da direção e sala dos/as professores/as. Há apenas um banheiro dos/as professores/as, não havendo divisão por gênero; já os banheiros dos/as alunos/as são divididos em masculino e feminino. O térreo é onde funciona o Ensino Fundamental e a alfabetização; já no primeiro andar, no novo pavimento, é onde funciona o ensino médio. As melhores carteiras e salas de aula mais iluminadas são direcionadas para o Ensino Médio. (conexão)



Figura 2: Visão a partir da quadra de esportes da escola Fonte: Luíza Silva (2013)

2. Técnicas de Poder no Universo Escolar

2.1 – Lentes geográficas com Milton Santos e Doreen Massey: Técnica e Espaço

A técnica é um conceito estratégico para compreensão do espaço geográfico, por sua vez, a técnica é o meio geográfico, “será objeto técnico todo objeto susceptível de funcionar, como meio ou como resultado, entre os requisitos de uma atividade técnica.” (SERIS, 1994, p.22 apud SANTOS, 2009, p. 10. As técnicas são originárias de diferentes processos do mundo, assim, elas precisam ser relacionadas ao espaço e à história. As técnicas são consideradas na ciência geográfica como um conjunto de técnicas produtivas, técnicas sociais, técnicas políticas, inseridas em organizações sociais que modificam a natureza. As técnicas não são originárias de um só momento histórico, sendo que se inserem na complexidade das relações sociais e de produção de uma época.

Em busca da totalidade das relações espaciais, Santos (2009) acrescenta o fator tempo nas suas formulações, a fim de estabelecer que os fatores da técnica são dotados de historicidade.

Na realidade, toda técnica é história embutida. Através dos objetos, a técnica é história no momento de sua criação e no de sua instalação e revela o encontro, em cada lugar, das condições históricas (econômicas, socioculturais, políticas, geográficas), que permitiram a chegada desses objetos e presidiram à sua operação. A técnica é tempo congelado e revela uma história. (SANTOS, 2009, p. 48)

Seguindo uma perspectiva com ênfase na materialidade, o autor discute como o tempo é empírico, ou seja, passível de experimentação científica, de que maneira está articulado a produção do espaço. Assim, a técnica interliga a história e a epistemologia (história da ciência) entre o tempo e o espaço. Dessa maneira, assumindo a noção de totalidade, a técnica estabelece operações científicas em forma de sistema, produzindo diferentes percepções e estudos geográficos (SANTOS, 2009).

Quando também nos referimos ao conceito de espaço em Milton Santos temos que esse conceito passou por mutações durante a trajetória do autor. Inicialmente, o espaço é assumido como acumulação desigual de tempos (1987), posteriormente, o espaço é compreendido um conjunto inseparável de sistema de objeto e sistema de

ações (2009), e nesse caso o autor enfatiza sua coexistência com o tempo. Esse sistema de objeto e sistema de ações são arranjos de objetos geográficos, objetos naturais em uma intrínseca relação com os objetos sociais, e também a vida que os anima, caracterizando a sociedade em movimento. Todo esse arranjo é provisório e o objeto em movimento modifica o conteúdo, “as ideias de forma-conteúdo unem o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social” (SANTOS, 2009, p 103).

Massey (2009) defende e constrói uma abordagem alternativa do conceito de espaço. A autora explica que a forma como se compreende o espaço influencia em como o mundo é encarado e explicado, como as relações sociais são estabelecidas e até a posição política dos sujeitos. A autora parte de três premissas para essa nova abordagem; primeiramente explica que o espaço é um produto das relações que abarcam as subjetividades e provoca uma ruptura no essencialismo das identidades fixas, “se nenhum lugar/espaço é uma autenticidade coerente e contínua, então uma questão que é levantada é a de sua negociação interna.” (MASSEY, 2009, p. 31). Para Massey, até as identidades espaciais de lugares e nações podem ser reconceitualizadas em termos relacionais. Dessa forma, a autora atribui a tarefa de relacionar as identidades ao espaço, estabelecendo correlação entre os dois fatores nas análises geográficas.

Em um segundo momento, a autora propõe imaginar o espaço como multiplicidade, heterogeneidade e diferença, encarando as complexidades geográficas, para assim romper com as verdades universais.

...a estória do mundo não pode ser contada (nem sua geografia elaborada) como a estória apenas do “Ocidente”, ou a estória, por exemplo, daquela figura clássica (irônica e frequentemente, ela própria essencializada) do macho branco, heterossexual e que essas eram estórias particulares, entre muitas outras (e sua compreensão através dos olhos do Ocidente ou do macho heterossexual é ela própria específica) (MASSEY, 2009, p. 31).

A ruptura será estabelecida com o reconhecimento da espacialidade para a compreensão da multiplicidade, assim, acontece a possibilidade do reconhecimento do outro em alteridade, com suas trajetórias e estórias. Em um terceiro momento, a autora sugere o reconhecimento do espaço como um processo, em contínuas transformações, sempre a fazer-se.

Reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas (MASSEY, 2009, p. 29)

Imaginar o espaço em processo de constante mudança, nunca fixo, é insistir na possibilidade de transformação, no potencial da ruptura e da resistência. Para compreender a ruptura e a reinvenção das relações sociais é necessário enxergar o mundo sob a ótica das microrrelações políticas. Milton Santos não tinha as microrrelações como um campo de análise, Doreen Massey, no entanto, aproxima as categorias analíticas geográficas à multiplicidade de sujeitos e interliga os conceitos de identidade e espaço, ou seja, traz para o campo da materialidade os aspectos simbólicos do social.

Assim, fazendo uma opção teórica pela concepção da Massey, faz-se pertinente trazer para o corpo teórico dessa pesquisa o conceito de “heterotopia” de Michel Foucault (2003) para relacionar o entendimento do autor sobre espaço com a concepção de espacialidade da geógrafa. O autor fala de espaço como uma forma de relações de posicionamentos. A palavra heterotopia tem origem grega e hetero significa diferente e topos significa lugar, espaço. Para explicar esse conceito o autor busca relação entre utopia e heterotopia, “as utopias são os posicionamentos sem lugar real” (FOUCAULT, 2003, p. 414) e a heterotopia é a oposição das utopias, chamado pelo autor de “lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade (FOUCAULT, 2003, p. 415). E para explicar essa relação utiliza do espelho para ilustrar uma posição mista e mediana:

O espelho afinal é uma utopia pois é um lugar sem lugar. No espelho eu me vejo lá onde não estou em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe. lá onde não estou uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente e que tem no lugar que ocupo uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. FOUCAULT, 2003, p. 415)

Para Foucault (2003) o espaço é uma relação de posições. O conceito de espacialidade em Massey (2009) e heterotopia irão operar nas análises das grafias. Assim como também os conceitos do próximo tópico como o de técnica e tecnologia política e Tecnologia de gênero.

2.2 – Lentes filosóficas com Michel Foucault e Teresa de Lauretis: Tecnologia Política e Tecnologia de Gênero

O poder, em Foucault, é compreendido como uma relação de forças e não possui um lugar preciso, mas age sobre um campo de possibilidades. Portanto, para Foucault (2014), o poder é uma ação de uns sobre os outros. O poder não é uma propriedade de classe é mais uma estratégia, assim o poder se exerce em relação de força, não é um atributo de ninguém em particular, mas, sim, uma relação que produz verdade, incitando o jogo de forças da existência. “O poder não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2014, p. 101).

Segundo Michel Foucault (2014) poder soberano tem sua fundamentação na organização social absolutista e um dos privilégios do soberano fora o direito de vida e morte, ou seja, o soberano exerce o seu direito sobre a vida operando seu direito de matar seus súditos ou contendo-o, “podia retirar-lhes a vida, já que a tinha “dado”” (FOUCAULT, 2014, p. 145). Existia a relação entre soberano e súditos e o poder se localizava “como instância de confisco, mecanismo de subtração, direito de se apropriar de uma parte das riquezas: extorsão de produtos, de bens, de serviços, de trabalho e de sangue imposta aos súditos” (FOUCAULT, 2014, p. 146).

A partir da época clássica, o ocidente conheceu uma transformação profunda nos mecanismos de poder. Antes, um dos privilégios do poder soberano fora o direito de vida e morte, transformação nos mecanismos de poder, explicada pelo autor, consiste que o direito de matar do soberano não é mais a forma principal, mas apenas um instrumento de um poder que produz força, controla, vigia e incita. O autor demonstra que a partir de algumas mudanças nas práticas das instituições que se opera uma transformação paulatina no conceito de vida, a partir do século XVIII. Este contexto é marcado pela entrada da vida na história e essa vida é lugar de elaboração de poder.

Dessa forma, “biopolítica” é o termo designado para essa nova era dos mecanismos de poder. As transformações em torno do poder de gerir a vida iniciam-se no final do século XVII, sendo que, para explicar essa transformação, Foucault (2014) utiliza dois pólos que se interligam: primeiro, o poder disciplinar, que assegura a disciplina do corpo, encara o corpo como objeto de adestramento, promovendo a

docilidade e adesão do corpo a um sistema de controle, “*disciplinas: anátomo-política do corpo humano*” (FOUCAULT, 2014, p. 150).

O segundo pólo é a regulação da população, surge no século XVIII juntamente com a ciência do corpo humano biológico, é uma perspectiva do corpo como espécie e como máquina, a partir desse momento que surge “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade” (FOUCAULT, 2014, p. 150). Assim, a disciplina do corpo e a regulação da população passam a se constituir como dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida

A rede reguladora da “biopolítica” é mantida através das técnicas de poder que são atuantes em todo o corpo social e estabelecem relações de dominação e efeitos de hegemonia. As técnicas garantem-se a partir das tecnologias políticas que operam dispositivos através das instituições, como a ciência, o exército, a escola. Esses dispositivos geram intervenções ao investir sobre o corpo, a saúde e o saber. A norma tem função elementar nesse sistema esquemático das relações de poder, pois, sua função reguladora é mantida também através de tecnologias políticas centradas na gestão da vida que perpassam os corpos e as instituições. No entanto, as relações de poder não são fixas, o poder é exercido por técnicas e táticas que podem ser resistidas, negociadas e transformadas.

É dentro desta perspectiva “biopolítica” a feminista italiana Teresa de Lauretis (1994) repensa o conceito de gênero, que até então era pensado enquanto diferença sexual (MEAD, 1999). Ela parte da crítica aos escritos feministas e práticas culturais da década de 60 e 70 do século XX que tratam a categoria mulher de forma una e universal. “A cultura da mulher, a maternidade, a escrita feminina, a feminilidade” (DE LAURETIS, 1994, p. 206) são limitantes do pensamento feminista e, segundo a autora, permanecerão arraigados aos termos do patriarcado ocidental se a categoria mulher for encarada como a diferença do homem, e por assim dizer, a própria diferença no homem. Dessa forma, a autora pensa o sujeito constituído por seu gênero, mas não apenas pela diferença sexual, mas também por códigos lingüísticos e representações culturais; um sujeito múltiplo que vive experiências múltiplas, não só do gênero como também de raça e classe.

Influenciada pelo conceito de técnicas de poder de Foucault (2014), a autora elabora o conceito de gênero em complexidade com as tecnologias políticas para

explicar que o gênero não é propriedade do corpo ou um atributo biológico, mas sim um conjunto de efeitos produzidos nas e pelas relações sociais. O conceito de gênero enquanto diferença sexual, homem e mulher, feminino e masculino, é repensado como produto e processo de engenhosas tecnologias. A autora faz quatro proposições para explicar que o gênero é formado por uma complexa tecnologia política.

A primeira assertiva explicita que o gênero é um sistema de representação. Com base em pesquisas com a palavra “gênero” em dicionários, percebeu que o termo é tratado como classificatório, dessa forma, “o termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria” (DE LAURETIS, 1994, p. 210). Assim, quando o sujeito é representado como homem ou mulher subentende-se a totalidade dos atributos por esses classificadores sociais.

O segundo é que a representação imaginária do gênero é a sua construção nas relações reais e materiais. A representação como homem ou como mulher atribuída como classificador social afeta a compreensão social dos sujeitos, ou seja, como constroem subjetivamente o gênero, “a construção do gênero é o produto e o processo tanto da representação quanto da auto-representação” (DE LAURETIS, 1994, p. 217). Sem que a compreensão desse fato confira relações lineares ou de determinismo social, pelo contrário, “abre-se uma possibilidade de agenciamento e auto-determinação ao nível subjetivo e até individual das práticas micropolíticas cotidianas” (DE LAURETIS, 1994, p. 216). O terceiro argumento estabelece relações estreitas com a segunda assertiva, dessa forma, a autora explica primeiramente o conceito de interpelação proposto por Althusser (1970), “o processo pelo qual uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária” (DE LAURETIS, 1994, p. 220). Esse ponto da perspectiva de De Lauretis (1994) é passível de correlação com a espacialidade em Massey (2009), assim, a tecnologia do gênero institui espacialidades a configurarem modos de subjetivação.

Outra materialidade do gênero é, por exemplo, a tecnologia cinematográfica que representa a mulher e o corpo feminino como uma tecnologia de gênero que cria a representação de gênero e que também influencia a subjetividade, criando-se maneiras pelas quais a identificação é suscitada e estruturada. Assim, as tecnologias de gênero,

como, por exemplo, o cinema, engendram discursos que interferem no campo de significado social e, dessa forma, constroem representações de gênero e diferentes espacialidades.

Por fim, a construção do gênero também ocorre a partir da desconstrução, ou seja, o potencial de desestabilizar a representação de gênero. Assim, práticas, discursos e instituições sociais são responsáveis pela produção do gênero nos sujeitos, e este, enquanto representação, faz parte de um sistema simbólico cultural em que há hierarquias e assimetrias, “a maioria das teorias de leitura, escrita, sexualidade e ideologia disponíveis, ou qualquer outra produção cultural, são construídas sobre narrativas masculinas de gênero” (DE LAURETIS, 1994, p. 236). A autora destaca a potência dos discursos à margem e das fissuras subversivas que estabelecem contrapontos aos discursos hegemônicos, possibilitando borrar as fronteiras das diferenças sexuais.

As tecnologias políticas e as técnicas compõem o dispositivo da sexualidade que será desenvolvido no capítulo seguinte Foucault (2014) se preocupou com a microfísica do poder que é permeada por tecnologias políticas, compondo estratégias e mecanismos para o dispositivo da sexualidade, no entanto, existem outros dispositivos nos estudos do autor que aparecem em diferentes fases de estudo.

2.3 – O Dispositivo da Sexualidade

Darão suporte para o entendimento da complexidade desse tema o conceito de dispositivo da sexualidade que será tratado aqui à luz de Foucault (2014) com base no seu livro “História da Sexualidade I: Uso dos prazeres”, as autoras Guacira Lopes Louro (2009) e Judith Butler (2013)

No final do século XVIII até final do século XIX, as sociedades européias passaram por transformações nas formas e regras de atribuir sentido ao mundo. Novas verdades e saberes começaram a operar nas relações sociais. Nesse contexto histórico ocorreram revoluções burguesas e a industrialização, assim como a institucionalização dos saberes através da ciência. Dessa forma, as transformações “foram constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados de outro modo” (LOURO, 2009, p. 87).

Sexualidade, sexo e gênero não são dados naturais dos seres humanos, sendo que Foucault (2014) explicitou que existe uma historicidade nas relações da sexualidade, ou seja, a sexualidade é um dispositivo histórico que envolve discurso e poder. Dessa forma, a mudança dos mecanismos de poder do sistema “Soberano-Lei” para o sistema da “biopolítica” (FOUCAULT, 2014) demarca uma ruptura histórica “entre um regime sociopolítico em que o sexo existia como um atributo, uma atividade, uma dimensão da vida humana” (BUTLER, 2013, p.), e um sistema político contemporâneo que o sexo foi anexado a um campo de racionalidade, estabelecido como identidade e atuando como dispositivo da sexualidade. Segundo Butler (2013) essa identidade é operada em princípios de ficção de coerência e unidade, o sexo inteligível segue um modelo heteronormativo.

A sexualidade, em consonância com a identidade, é um paralelo histórico com o processo de constituição moderna dos seres humanos como sexuados, sujeitos legítimos e de direitos que afirmam uma identidade sexuada, e heterossexual. Foucault (2014) constrói a historicidade da sexualidade afirmando que nem sempre os seres humanos tiveram um sexo a qual era atribuído identidade, e nem sempre foi o seu próprio sexo (em contexto ocidental). Mas não obstante o sexo é um elemento secreto, o sentido oculto que precisa de uma verdade, assim, discursos religiosos, jurídicos, científicos voltam-se à busca de uma verdade do sexo. Para Butler (2013, p.88)

É preciso fazer a história dessa vontade de verdade, dessa petição de saber que há tantos séculos faz brilhar o sexo: história de uma obstinação e de uma tenacidade. O que é que pedimos ao sexo, além de seus prazeres possíveis, para nos obstinarmos tanto? Que paciência, ou que avidez é essa em constituí-lo como o segredo, a causa onipotente, o sentido oculto, o medo sem trégua?

Determinadas relações de poder permitem que determinadas verdades, e não outras, sejam fabricadas e segundo Louro (2009), ao final do século XIX, o discurso autorizado de homens, médicos, filósofos e pensadores europeus “irá estabelecer as diferenças relevantes entre sujeitos e práticas sexuais, classificando uns e outros a partir do ponto de vista da saúde, moral e higiene.” (LOURO, 2009, p. 88)

Essas novas formas de significado e representação construídas como verdade pelas tecnologias políticas irão estabelecer diferenças entre sujeitos e práticas. No campo da sexualidade, as relações de saber e poder produziram o par homossexual e heterossexual como oposição fundamental, decisiva e definidora de práticas dos sujeitos a partir do final do século XVIII. Esse par binário da sexualidade moderna configura as

dinâmicas das espacialidades. Assim, Foucault (2010), explica a relação do poder e do saber no campo produtivo dos regimes de verdade:

temos antes que admitir que o poder produz saber (não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.31)

Agora o normal e o desviante têm nome e constituem uma identidade. A heterossexualidade só ganha sentido na medida em se inventa a homossexualidade: sua definição carrega a negação do seu oposto. “A homossexualidade precisa da heterossexualidade para dizer de si. Há uma reciprocidade nesse processo. A dicotomia sustenta-se numa mesma lógica.” (LOURO, 2009, p. 89). A disposição social e política heteronormativa adentram no campo de racionalidade da matriz do imperativo heterossexual (BUTLER, 2013) e visa uma coerência lógica entre sexo, gênero, sexualidade, corpo, prática sexual. Sistema midiático, saúde, educação seguem, assim, um modelo heteronormativo, onde sujeitos que seguem o modelo ‘normal’ serão privilegiados por esses aparelhos reguladores.

Nesse sentido, quando ampliamos essa questão ao campo educacional, temos que a instituição escolar compõe o dispositivo da sexualidade com táticas e estratégias que constroem a engenhosa tecnologia política dos corpos e das mentes, no entanto o espaço escolar possibilita também táticas e estratégias de resistência à norma reafirmada no currículo. Para Foucault (2010), poder é uma estratégia e não uma propriedade, então, além dos efeitos repressivos do poder punitivo, e necessário compreender a nova produção de sentidos que essa engenhosa tecnologia produz.

2.4 – Tecnologias políticas no Espaço Escolar

A escola é um dos aparelhos reguladores de condutas responsáveis pela produção da norma do gênero e da sexualidade, dispositivo da sexualidade, sendo integrada em técnicas que se combinam em diferentes táticas com o objetivo de disciplinar o corpo, não ocorrendo de forma efetiva em todos os sujeitos e situações. A escola é também espaço de ruptura à heteronormatividade e reinvenção dos sujeitos e dos corpos, ou seja, existe um poder produtivo. Compreender essa correlação de forças do poder no universo escolar pode contribuir na construção do entendimento das formas

específicas de controle, dominação e subjetivação em cada escola, desde a estrutura curricular até microrrelações entre os/as praticantes da instituição.

As relações de sexualidade permeiam o universo escolar, e, de acordo com Miskolci (2005), a escola é um local de centralidade para que meninos aprendam que são masculinos porque “naturalmente” têm gestos brutos e são mais agressivos, e meninas seriam “por natureza” delicadas e quietas. Esse modelo binário é reafirmado na marginalização e invisibilidade das vivências sexuais que extrapolam a heterossexualidade, sendo que uma menina que demonstra interesse por uma outra menina é comumente qualificada como desviante e usualmente experimenta práticas de discriminação. Para Foucault (2014, p. 48) “é através do isolamento, da intensificação e da consolidação das sexualidades periféricas que as relações do poder com o sexo e o prazer se ramificam e multiplicam, medem o corpos e penetram nas condutas.” (FOUCAULT, 2014, p. 48)

Nesse sentido, Louro (2000) chama de “pedagogia da sexualidade” o incentivo à sexualidade “normal”, que é heterossexual, e simultaneamente a necessidade de invisibilizar ou desqualificar as sexualidades em sua diversidade. Sujeitos que desviam do comportamento esperado à norma sexual tendem a ter a vigilância redobrada sobre sua expressão. Para Louro (2000, p. 21):

Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e se, possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais.

Na pedagogia da sexualidade, a única expressão natural e legítima é a heterossexualidade. Heterossexualidade construída em (e construtora de) espacialidades a estipularem limites de ação e expressão dos corpos e subjetividade. Currículo, práticas pedagógicas, processos de avaliação, espacialidades em sua maioria são construídos por distinções de gênero e sexualidade, e, conseqüentemente, tornam-se produtores e produtos dessas diferenciações. A escola é, pois, agenciada e agenciadora das tecnologias do gênero (DE LAURETIS, 1994). Um exemplo é a divisão do banheiro por gênero, divisão espacial e simbólica que se materializa sem questionamentos por parte da direção da escola.

A aprendizagem da sexualidade e do gênero ocorre através da coerção, incentivo ao prazer, desejos e pressões que visam a produção da sexualidade no corpo e na mente, não só no espaço escolar, mas também nas outras instancias de convívio do sujeito, como a família, as redes sociais, a mídia. As tecnologias do gênero se engendram no cotidiano dos sujeitos de maneira efetiva quando os/as alunos/as se dividem por gênero, grupo de meninas e grupo de meninos na realização de atividades em grupo na escola. Os brinquedos são distintos de acordo com o gênero, assim como as atividades de educação física. No entanto, a produção da sexualidade também gera outras possibilidades expressivas como desenhos e grafos como os que serão apresentados no capítulo seguinte evidenciando o poder produtivo do dispositivo da sexualidade. As grafias que serão apresentadas no capítulo seguinte demonstram esse fenômeno da ruptura, reinvenção e produção do poder na sexualidade dos sujeitos no espaço da escola

3. Apresentando as Grafias: Discussão dos Resultados

A potência de investigação das grafias será discutida nesse capítulo sob a perspectiva da cartografia; para isso, além de apresentar os desenhos, frases e símbolos, irei dispor das intensidades e afetos (DELEUZE, 1988) produzidos no percurso da investigação fotográfica.

Como apresentei anteriormente, as primeiras grafias (figura 3 e figura 4) que chamaram minha atenção foram as observadas no mural da sala de aula com os dizeres: *Sapabonde de Rolê e vai, não se esconde, vem pro sapabonde*⁶, título de musicas da banda *SapaBonde*⁷.

⁶ A letra das músicas encontram-se em anexo na monografia

⁷ Grupo de funk de Brasília que surgiu em 2010, as integrantes se identificam como lésbicas e a letra das músicas entoam desejos, práticas sexuais e a sexualidade de mulheres que se relacionam afetiva e sexualmente com outras mulheres.

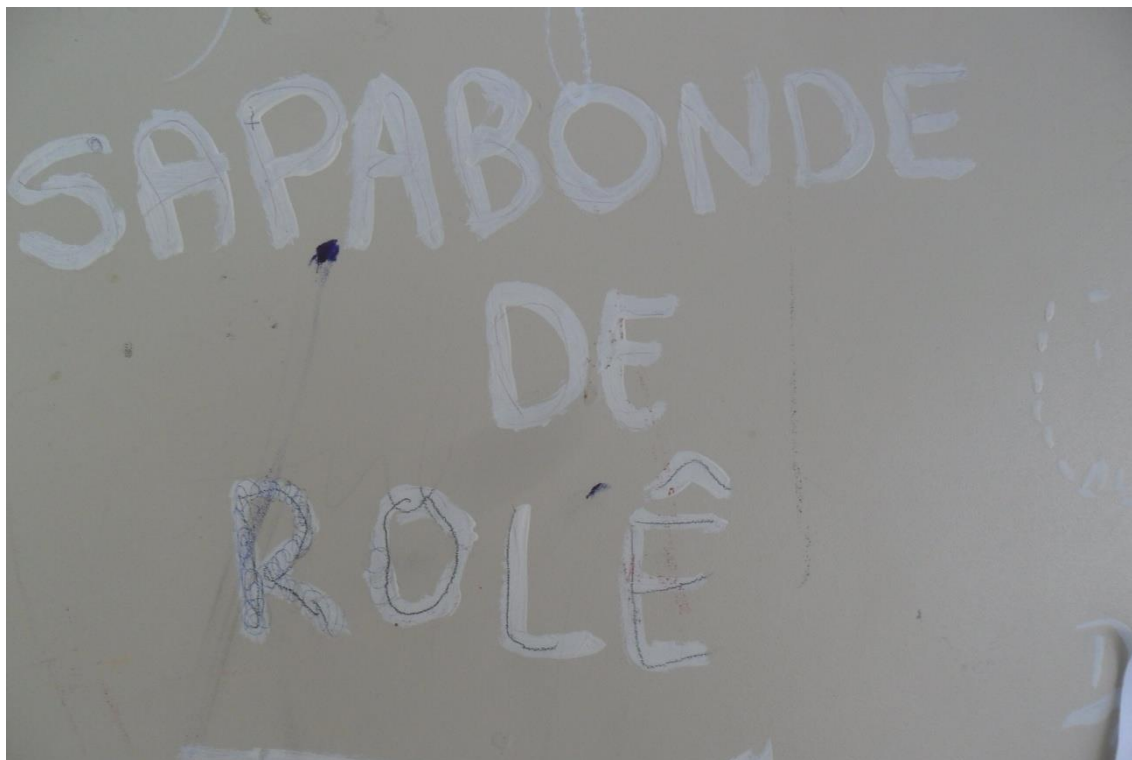


Figura 3: Sapabonde de Rolê

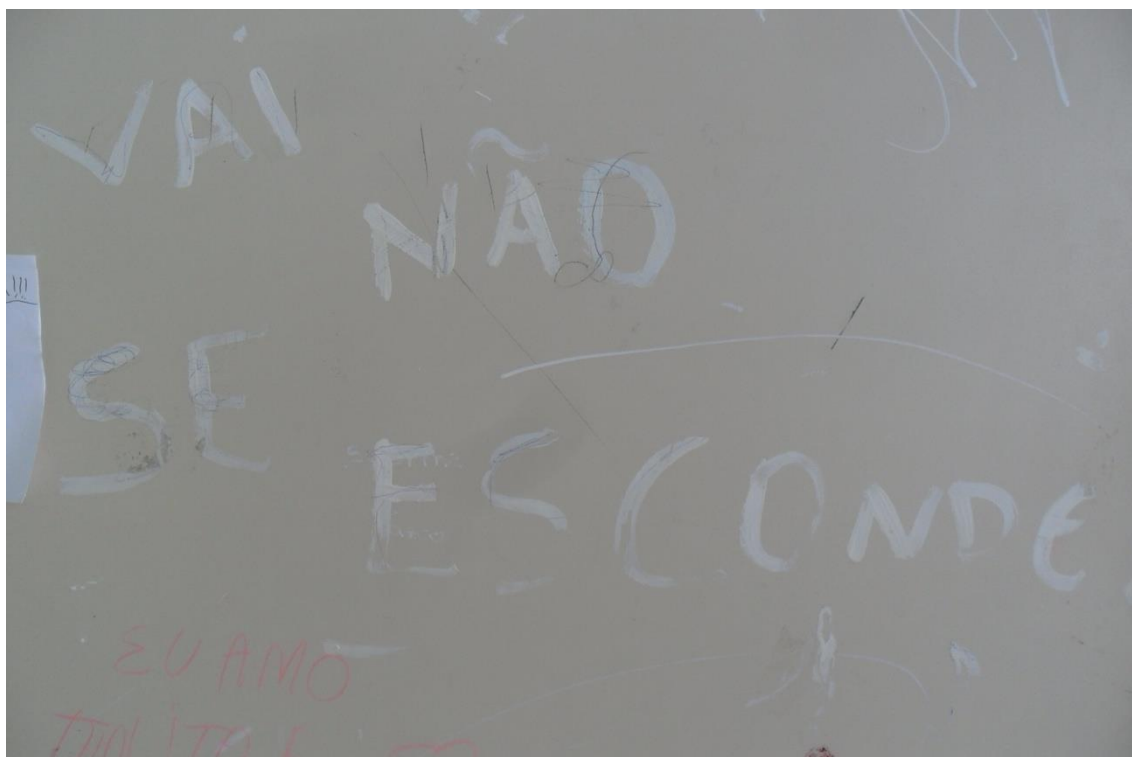


Figura 4: Vai não se Esconde

Suspeitei que esses dizeres pudessem indicar resistência à heteronormatividade no espaço da escola, visto que essas grafias em corretivo poderiam vir a conferir visibilidade à afetividade e sexualidade vivida entre as alunas da escola pesquisada. As grafias não se encaixam no projeto de sexualidade proposto pela escola trazendo à público uma outra orientação da sexualidade e dos prazeres a potencialmente existir naquela instituição. O convite para não se esconder vibrante na grafia remetia à lesbianidade, pois a heterossexualidade é a evidência que não demanda confissão na matriz heteronormativa.

Diante do vocativo expresso na grafia para não se esconder, lembrei-me de Sedgwick (2007) que, em consonância com Foucault (2014) compreende a sexualidade como um dispositivo histórico e remete a centralidade do armário como uma tecnologia de regulação da vida social, “o armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (SEDGWICK, 2007, p. 26). A noção do “não se esconde”, confronta-se com a noção do armário e essa consonância é preciosa para evidenciar a ruptura na estrutura sexual e de gênero da heteronormatividade, e também na ruptura do silenciamento das questões de sexualidade na escola. A autora atribui destaque aos pares: segredo e revelação, público e privado que estão condensados nas figuras do “assumir-se” e do “armário”. Essas grafias pareciam se propor a romper com o binário segredo e revelação porque na mesma sentença que expõem e vibram em lesbianidade, também se escondem, ao ponto que as grafias conferem anonimato e não estão assinadas.

A descoberta das grafias de cunho lésbico me fez perceber a quantidade de outras grafias que compunham o espaço da escola. Assim, o sentido atribuído à minha vivência nas manhãs de estágio foi dedicado à observação dos desenhos, frases e símbolos. Dessa forma, compreendi que precisava documentar os desenhos através das fotografias. Para realizar a investigação fotográfica, precisava do consentimento da direção da escola e assim me direcionei à sala do diretor que, logo no início da conversa, elogiou o meu interesse pelo assunto, o qual seria tema da próxima reunião de pais e mães por conta da incidência dos desenhos, e, ainda, direcionou-me para uma carteira que estava separada em sua sala, tirou as pastas que estavam em cima da carteira e me revelou com timidez o desenho (figura 5) que causou preocupação de/as professores/as e da direção e supervisão da escola.

O isolamento da grafia revelada com timidez pela direção é um fenômeno passível de operar com o conceito de heterotopia do desvio (FOUCAULT, 2003). Sendo que por esse conceito o autor entende que são espaços cujo sujeitos atuantes desviam da norma exigida. Diante dessa questão desviante e encarada como um problema, fui afetada por uma satisfação de ter sintonizado com intensidades que de fato eram um desafio não só para mim como também para com a direção da escola, ainda que entendêssemos esse desafio das grafias de forma diferente.



Figura 5: Lelei comendo Magna

A figura 5, que causou constrangimento na direção da Alice Loureiro, retrata “Lelei comendo Magna”. O desenho me causou interesse por operar em termos binários de representação do corpo, do gênero e da prática sexual. Magna, com joelhos e mãos postos no chão, apresenta um sorriso no rosto; parece estar em consenso com a prática realizada por Lelei, o corpo possuidor de um falo. O desenho é inteligível, pois opera em linearidade com a matriz do imperativo heterossexual (BUTLER, 2013), sendo que o corpo que possui falo é a representação do masculino, que está por cima das pernas do par; é ativo e penetrador. Magna, por sua vez não é passiva, pois está sorrindo na ação e é o corpo que representa o feminino, que está de costas. Seu órgão sexual não é revelado, apenas os pêlos aparecem e, diferente de Lelei, apresenta longos cabelos.

Órgãos sexuais, cabelos e posição sexual são fatores de diferenciação das duas representações, a frase explica a ação.

Esse desenho materializa o desejo dos/as alunos/as, que explorando o corpo em busca de prazeres e sensações. Relembrando o conceito de pedagogia da sexualidade, posso compreender que o sujeito mentor do desenho ultrapassou o limite estabelecido pela escola a respeito da compreensão do corpo e do prazer, e, por isso, gerou angústia e incomodo a ser levado para reunião de pais.

Nesta pesquisa, foram cento e uma fotos de grafias tiradas nos diferentes espaços da Escola Estadual Alice Loureiro, e em cinco delas aparece a representação do falo, sendo duas delas na parede da escola, uma em carteira, uma em porta e outra em um cartaz. A figura 6 mistura dois elementos que não aparecem nas outras imagens; ela apresenta um falo e um coração, signos que não seguem uma inteligibilidade linear, pois, em termos binários, “o coração é considerado em nossa cultura o símbolo do amor e da emoção. A emoção, por sua vez, tem sido, histórica e culturalmente, atribuída as mulheres.” (PARAÍSO, 2007, p. 143).



Figura 6: Falo e Coração

O oposto, o falo, representa a potência fecundante, a legitimidade social do desejo masculino e a razão na cultura ocidental. Os dois signos parecem ter sido realizados pela mesma pessoa, por indícios como a cor da caneta, os traços e a caneca que falha. Assim, percebo que os sujeitos da escola compõem novos significados aos símbolos explicados pela escola, ou seja, existe uma hibridização (SILVA, 2006) de posições que constituem os sujeitos, de forma a não existir uma essência do “ser” homem e mulher. Em contraste com a hibridização, na lógica cartesiana, o homem é produzido como sendo aquele que é racional (falo), enquanto a mulher possui características voltadas à sensibilidade e a afetividade (coração). A figura 7 está em consonância com a figura 6, o falo em grandes proporções preenchem a porta da sala de aula, sendo perceptível apenas quando a porta está fechada, parecendo revelar o que está “oculto”. Os desenhos de pênis pela escola tornam a espacialidade da instituição marcada através dos desenhos pela legitimação de um exercício de poder masculino.



Figura 7: Falo na Porta

Grafias com as palavras *gay*, *Boiola* e *viado* apareceram sete vezes nas paredes da escola (figura 8 e figura 9). A heteronormatividade necessita da nomeação de outras disposições sociais, afetivas e sexuais que não seguem a perspectiva heterossexual. A

nomeação do outro é o estabelecimento de uma fronteira entre quem atribui o nome e quem é nomeado. A existência do “normal” heterossexual não depende apenas de si e da suposta certeza da orientação sexual, depende também da condição de situar o marginalizado, a condição vivida pelo outro (JUNQUEIRA, 2012).

Curiosamente, no entanto, as instituições e os indivíduos precisam desse “outro”. Precisam da identidade “subjulgada” para se afirmar e para se definir, pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam. Assim, podemos compreender por que as identidades sexuais “alternativas”, mesmo quando excluídas ou negadas, permanecem ativas (e necessárias): elas se constituem numa referência para identidade heterossexual; diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta. (LOURO, 2010, p. 31).

Os vocativos “*ê viado*”, “*que isso viado*” foram pronunciadas cotidianamente durante a minha vivência na escola; o interessante é que apenas meninos chamam os outros meninos dessa forma.



Figura 8: GAY



Figura 9: VIÁDO

Intrigada com as grafias que falavam do outro, me senti provocada com as grafias que falavam de si, ou seja, as que estavam assinadas e que, no total de doze, exibem nomes próprios do gênero feminino: sete destas também apresentam o símbolo do coração, como mostra a figura 10.



Figura 10: Coração e Lívia

Como discutido acima, o coração aparece associado ao feminino, signo da emoção, amor e afeto. O que me leva a supor que o coração faz parte da identidade dessas alunas, como elas se autorizam vivenciar sensibilidades no âmbito das relações sociais que praticam.

O coração também parece simbolizar os laços de companheirismo e afetividade entre as amigas, sendo que o *Best friends forever* aparece em duas grafias, seguidas da lista de meninas que criaram laços de amizade (figura 11). Nas percepções durante o estágio e na observação das grafias, percebi que as meninas se sentem mais à vontade na demonstração de afeto e companheirismo em contraste com os meninos. A grafia com os dizeres: *Bruna 100% amiga conte sempre* é um exemplo. Os ditames da construção da masculinidade parecem não permitir afago, declarações e trocas de carinho entre os meninos. Ultrapassar essa fronteira pode ser compreendido socialmente como um ato de homossexualidade.

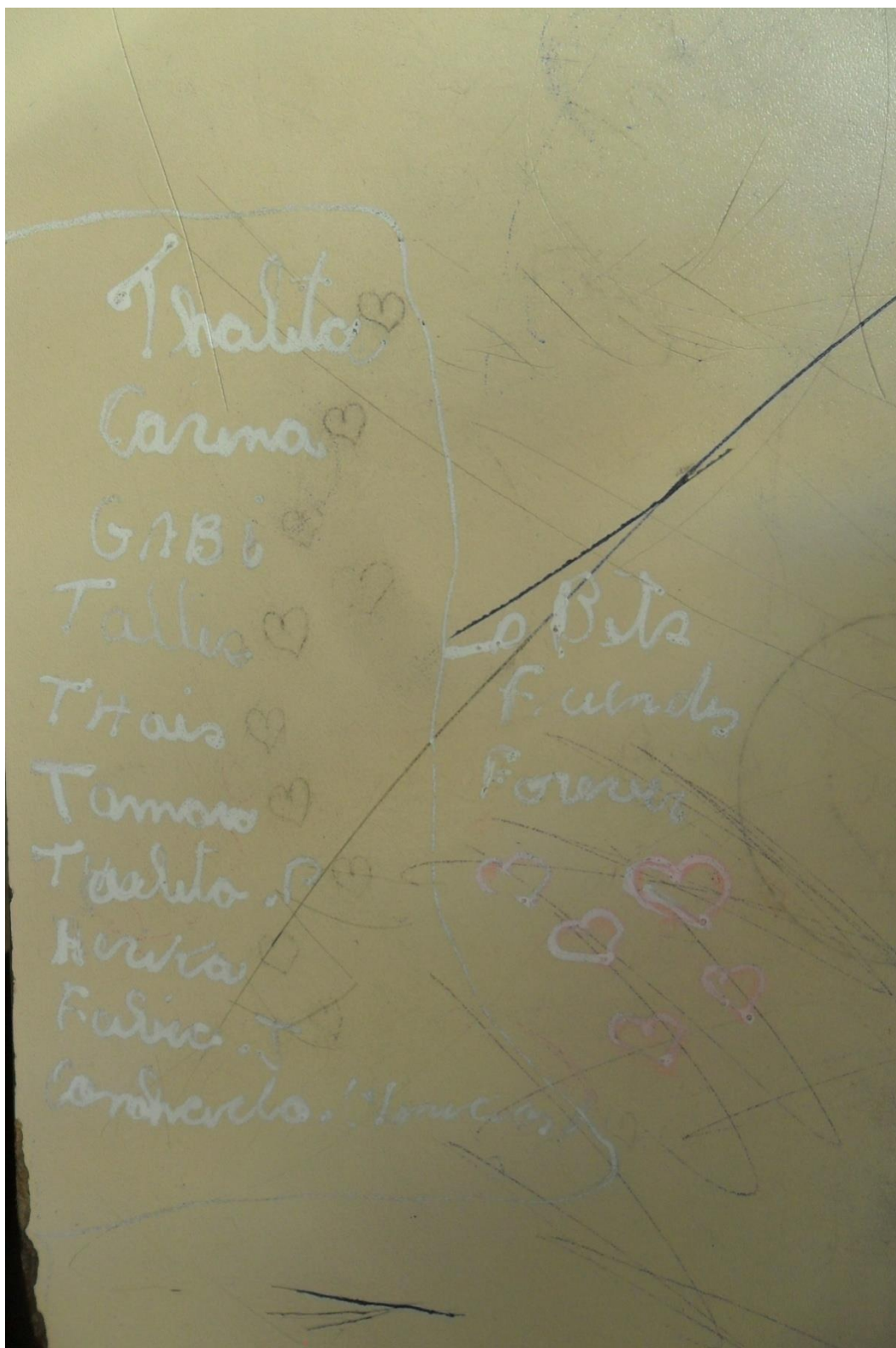


Figura 11: Lista de Amigas

O coração também é exibido em grafias envolvendo nomes de meninos e meninas, sugerindo um suposto romance. Algumas destas incluem os dizeres: *par perfeito*, *eu te amo*. O amor romântico heterossexual está presente no currículo da

pedagogia da sexualidade (LOURO, 2000), como mostra as grafias, e o incentivo e a contensão produz uma miscelânea de sensações por parte dos/as alunos/as.

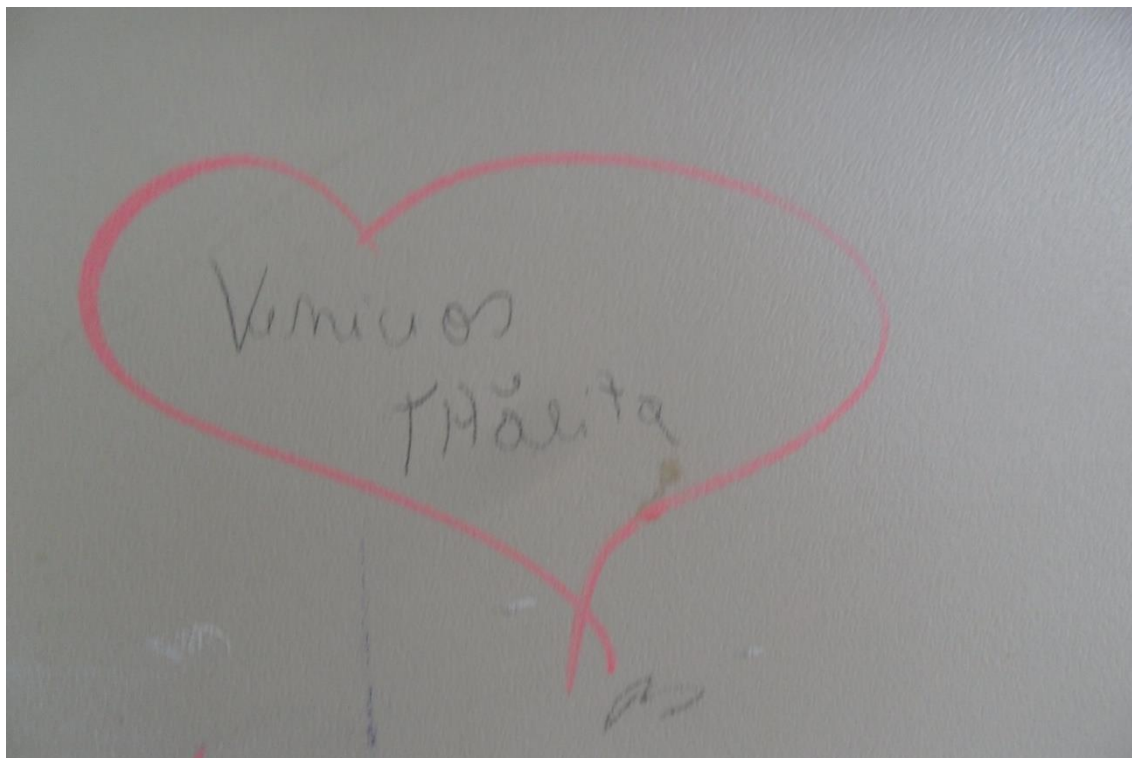


Figura 12: Vinícios e Thalita

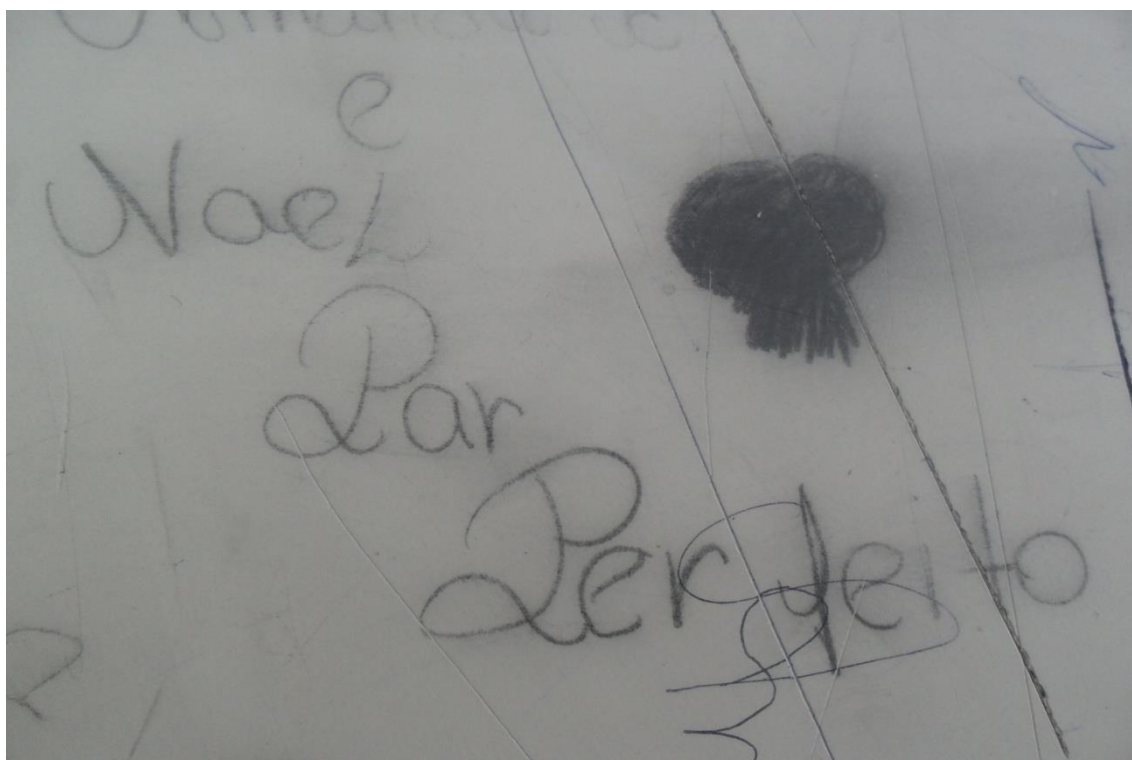


Figura 13: Par Perfeito

O corpo é fator de destaque nas grafias quando não se encaixa no padrão esperado da linearidade corpo e gênero. *Wallisson tetão* (figura 14), por exemplo, realça que um corpo para ser verdadeiramente masculino não pode ter mamas grandes, como o das meninas. Assim, foi desenhada uma representação de menino com mamas e uma seta indicando que aquele corpo era de *Wallisson*. No que parecia uma tentativa de desqualificar a masculinidade do colega, o reconhecimento da diferença no corpo do outro trazia inquietações que se manifestam na produção de deboche. *Wallisson* é um corpo abjeto, um corpo estranho na escola, que foge ao binarismo macho/fêmea e, por esse motivo, foi desenhado na carteira da escola. Para Bento (2011, p. 556) “há um projeto social, uma engenharia de produção de corpos normais, que extrapola os muros da escola, mas que encontrará nesse espaço um terreno fértil de disseminação”



Figura 14: Wallisson Tetão

As grafias produziram repercussões nos diferentes espaços da escola, construindo estratégias e táticas de poder no que tange ao dispositivo da sexualidade, assim como, transformaram a espacialidade, trazendo para campo do vergonhoso e do inadequado, pela direção e supervisão da escola, os desenhos em espaços como sala de aula, carteiras, mural e paredes de corredor. Em contraste, a repercussão dos desenhos

no banheiro, não causavam mobilização da direção para apagá-los ou discuti-los na reunião de pais e mães. Esse fato pode ser um indicio de como diferentes espaços produzem diferentes autorizações, efeitos e representações nos sujeitos. O banheiro é tido como o lugar do privado, secreto, assim como o lugar da sujeira; dessa forma, as grafias pareciam ser mais toleradas naquele espaço. Diante disso, encontrei poucas grafias no banheiro, percebendo que os sujeitos escolhem onde deseja grafar, e na referida escala de análise, as grafias transbordaram o espaço do banheiro e estavam por diferentes espacialidades. É possível imaginar um desejo de visibilidade dos desenhos e dizeres pelos sujeitos da escola fotografada.

Diante disso, as grafias têm repercussões na materialidade dos sujeitos da escola, na produção dos espaços, sendo indicativas de como eles/as compreendem a si, como compreendem o mundo, como constroem o amor e as suas relações sociais em diferentes espaços. Das cento e uma grafias fotografadas, selecionei quatorze que me afetaram na problematização das relações de gênero e sexualidade na escola. As grafias estabelecem indícios de classificação de sujeitos, multiplicidade da espacialidade, hierarquia e estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos (MISKOLCI, 2012), assim, não procurei explicar as grafias, e sim, construir os significados expressos de modo a romper com uma concepção que postula que elas são vandalismo. Ao contrário disso, seguir os desenhos e frases é também assumir no interior da cultura específica da escola que características materiais adquirem significados (LOURO, 2008).

4. Conclusão

Na introdução comento sobre o momento político das discussões do Plano Nacional de Educação (PNE) e a resistência conservadora às teorias de gênero, traduzida por setores fundamentalistas como ideologia de gênero. O projeto de lei fala pouco de gênero, mas a carga política que esse conceito carrega produz força para a resistência à aprovação do projeto contendo a palavra gênero e orientação sexual. Esse campo de forças se configura em outros processos de aprovação de projetos de lei pelos parlamentares brasileiros, como por exemplo, a retirada das palavras “perspectiva de gênero” do documento que orienta competências do “Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e dos Direitos Humanos”. Ou seja, a palavra gênero e orientação

sexual compõem um campo de técnicas que dão sustentação ao dispositivo que potencializa a superação das assimetrias de gênero e orientação sexual. Assim, gênero não é ideologia, é um campo teórico de produção científica de muitos anos que abarca diferentes áreas da ciência, como a saúde, humanas e artes, reconhecida em âmbito internacional tanto pelos movimentos sociais quanto pela academia.

Nessa perspectiva, retomo o problema científico: as grafias são indicadoras de microrrelações da sexualidade e gênero vividas pelos sujeitos da escola? Para retomar essa pergunta opero na idéia que as grafias são produto e processo da binária construção dos prazeres nos corpos dos meninos e das meninas, ao investigar, na referida escala, as expressões das grafias que explicitavam relações sexuais, percebi que a representação do masculino era do ativo e que a nomeação da sexualidade é estabelecida pelo desvio da heterossexualidade, como *gay* e “viado”. A existência do “normal” heterossexual não dependia apenas de si e da suposta certeza da orientação sexual, dependia também da condição de situar o marginalizado; da condição de diferença vivida pelo outro.

As grafias também foram compreendidas no campo das intensidades cartografadas nessa monografia como produções do dispositivo da sexualidade. Segundo Foucault (2010), o poder não opera apenas no campo repressivo, mas produz novas existências, novas relações de poder, formações discursivas, posições de sujeito, estratégias de governo. Todos esses campos de produções são recheados de complexidades que tece uma microfísica do poder. Encaro essa produção das grafias como reinvenções, novos modos de fazer o currículo da sexualidade e do gênero na escola.

Situo-me num novo campo de intensidades ao escrever a presente conclusão, compondo atualmente como mestrandia a linha de pesquisa Currículo, Cultura e Diferenças, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. O currículo compõe o corpo do meu pensamento e trabalho na FAE- UFMG. E para além de compreender as grafias como indicadoras de microrrelações do gênero e da sexualidade, além também de percebê-las como poder produtivo do dispositivo da sexualidade, possibilito-me também a pensar as grafias como um currículo que apresenta “quereres”, ou seja, que incita uma desejosa produção discursiva. De acordo com a perspectiva pós-crítica da educação, o currículo é um artefato cultural, isso porque o currículo reproduz valores culturais que dão sustentação a regimes de verdade. Assim situo a segunda pergunta que sustenta os objetivos específicos: as grafias seriam

negociações e conflitos dos e das estudantes diante ao silenciamento das discussões de sexualidades na escola? Ressoando Britzman (2000), a escola fala de gênero e sexualidade, ou seja, existe um currículo de gênero e da sexualidade na escola, no entanto, ele é recoberto por palavras não ditas, apelidos e brincadeiras. O currículo de quereres das grafias é outro currículo, que tem um campo discursivo e posições de sujeito próprias.

As tecnologias políticas e tecnologias de gênero que compõem o corpo teórico me abrem ao indício de que as grafias funcionam também como produto e processo das relações de gênero e sexualidade, ou seja, as grafias são reflexos das relações de gênero e sexualidade; são reinvenções dessas relações na produção subjetiva de cada sujeito e também funcionam na produção das composições da reafirmação da norma de gênero e sexualidade que são produzidas a partir da observação desses desenhos e frases nos diferentes espaços da escola.

Nesse sentido, a geografia assume a mediação teórica a partir do conceito de técnica entre as relações sociais humanas, com o espaço operando na compreensão das complexidades das grafias. A técnica está em consonância com o conceito de espaço geográfico, e ainda, estabelece o fio condutor entre a ciência geográfica e os estudos feministas. Assume potência de estabelecer continuidade entre a técnica e os conceitos que de tecnologia, tecnologia de gênero e espaço. Reconheço a centralidade do conceito de espaço, pois, uma mesma grafia se situada no banheiro, ou se situada na parede do corredor da escola produzem diferentes posições de sujeito e mobilização da direção para resolver o “problema” das grafias. Assim, percebi uma mobilização maior da direção com as grafias visíveis que estavam em espaço de fluxo de pessoas e daquelas que apresentavam órgãos genitais, prática sexual ou as palavras como “*vadia*”, “*buceta*”, “*chupar*”. Outras, como assinaturas, desenhos de coração, ou mensagens de amor, ou aquelas localizadas nos banheiros, não eram vistas como um problema a ser resolvido pela escola. Assim o espaço é um conceito ativo na produção do dispositivo da sexualidade a partir das grafias.

Ao fim, compreendi que me possibilitei a enxergar o campo sutil das relações sociais, o não usual e visível na composição do espaço. Convidei-me, pois, a ampliar a percepção do simbólico, a experimentar o fazer científico a partir do campo de intensidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, Berenice. *Na Escola se Aprende que a Diferença faz Diferença*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, n. 19, 2011.

BUTLER, Judith. Inversões Sexuais. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para atualidade*. 2ª Edição, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade. Tradução: Renato Aguiar. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 5ª edição, 2013.

BRIZMAN, Deborah. Curiosidades, Sexualidade e Currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org). *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 2º ed, Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 1ª Edição – São Paulo, Paz e Terra, 2014.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Tradução: Raquel Ramallete. 38ª ed, Petrópolis, Vozes, 2010.

_____. “Outros Espaços”. In: *Ditos e Escritos III – Estética: literatura, pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro, forese universitária, p. 411-422, 2003.

JUNQUEIRA, Rogério D. Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISCKOLCI, Richard; PELÚCIO, Larissa (Org.). *Discursos Fora da Ordem – sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo, Ed. Annablume, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção do Cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). *Pistas para o Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

LAURETIS, Teresa de: “A Tecnologia do Gênero” in: HOLLANDA, Heloisa Buarque: *Tendências e Impasses – o feminismo como crítica da cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES, Vinicius Sales. O Plano Diretor do município de Viçosa – MG e a política de ordenamento territorial: avanços e limitações nas localidades de João Braz, Liberdade e Silvestre (2000 a 2010). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2011. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/geo/www/wpcontent/uploads/2013/05/Vinicius-Sales-Lopes1.pdf>> Acesso em: 25 de jun. 2014

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14ª Edição, Petrópolis, Rj: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. *Heteronormatividade e Homofobia*. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade**. 3º Edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

MASSEY, Doreen. *Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade*. Tradução: Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro, Ed. Bertrand, 2008.

MEAD, Margareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Curriculo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó, Ed. Argos, 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. *A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção*. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org). *Pistas para o Método Cartográfico: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulinas, 2009.

RICH, Adrienne. *Heterossexualidade Compulsória e Existência Lésbica*. Revista Bagoas, Rio Grande do Norte, n. 05, p. 17-44, 2010.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, Ed. EdUSP, 4 edição, 2006

SEDWICK, Eve Kosofsky. *A Epistemologia do Armário*. In: Cadernos Pagu, tradução Plínio Dentzien. Campinas, n. 28, p. 19-54, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

ANEXO I

Letra da Música “Sapabonde” da Banda Sapabonde

Sapabonde de rolê

Com as meninas não embaça

Todas que dão mole pode crer que a gente traça (2x)

Mc carol: sapabonde de rolê, as meninas ficam esperta

Mc mari: pois todas elas sabem que com a gente a foda é certa

Mc maria: a família toda unida e ninguém da mole não

Mc tava g: se passar sainha curta a gente vai cair no chão

Mc sereia: os decotes são bem vindos, eu não minto pra você

Mc nina: então tira logo a blusa pra eu melhor te conhecer

Mc jubinha: na sua casa ou na minha, quer escolher?

ou tira na sorte?

Mc luara: na minha a cama é box e tu vai é gemer forte

Mc jubinha: te apresento a casa, na sala a gente dança
E tu mostra diaba que se fazia de santa

Mc luara: chegando no quarto, tu de regatinha branca
Mordo na alcinha que é com o dente que nós "ranca"

Ééé, é o sapabonde com as "muié"
É, é, é, é só nós passar o migué
Ééé, é o sapabonde com as gatinha
É, é, é, te boto pra mamar na minha

ANEXO II

Letra da Música “Vai não se Esconde” da Banda Sapabonde

Sapa, sapa, sapa

Sapabonde é muito esperto
E tem gatinha de montão
E as menina que 'dão' mole
A gente pega é de tudão

A menina bem novinha
A biscate bem putinha
Quanto mais apertadinha
Mais aperto na bundinha

1,2,3 quantos dedos você quer?
Eu só quero te comer
E eu te como até de ré

Deita de ladinho
E encaixa direitinho
Vem gatinha rebolando

Rebolando no dedinho

Vai não se esconde

Vem pro sapabonde (4x)

Me leva pro seu quarto

E me deita de vagar

Vem e senta na minha cara

Que eu te chupo até gozar

La tiquita estoy norviosa

Es guapa como el diamante

Darme un beso en la fiel

Que yo te quiro como amante

Vai não se esconde

Vem pro sapabonde (8x)

Ai que massa

A gente adora o sapabonde (12x)

Vai não se esconde

Vem pro sapabonde (8x)

