

# iscte

INSTITUTO  
UNIVERSITÁRIO  
DE LISBOA

---

## **O género em recontextualização: trajetórias queer, pedagogias feministas**

Fernando Manuel André Rosa

Doutoramento em Sociologia

Orientadores:

Doutora Maria José de Sousa Magalhães, Professora Auxiliar,  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade do Porto

Doutor Pedro e Vasconcelos Coito, Professor Auxiliar,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Julho 2021



**SOCIOLOGIA  
E POLÍTICAS PÚBLICAS**

---

Departamento de Sociologia

**O género em recontextualização: trajetórias queer, pedagogias feministas**

Fernando Manuel André Rosa

Doutoramento em Sociologia

Júri:

Doutora Madalena Ramos, Professora Associada com Agregação,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, (Presidente)

Doutora Rosemary Deem, Emeritus Professor,  
Royal Holloway University of London

Doutora Maria do Mar Pereira, Professora Associada,  
University of Warwick

Doutora Ana Cristina Santos, Investigadora Principal,  
Universidade de Coimbra

Doutor Miguel de Matos Castanheira do Vale de Almeida, Professor  
Catedrático, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Doutora Maria José de Sousa Magalhães, Professora Auxiliar,  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade  
do Porto

Doutor Pedro e Vasconcelos Coito, Professor Auxiliar,  
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Julho 2021

## **Agradecimentos**

O trabalho de escrever uma tese de doutoramento é um processo tremendamente solitário, mas que não se esgota na escrita. Realizar um doutoramento é um processo de partilha em que há muitos contributos a reconhecer.

Agradeço em primeiro lugar às pessoas que aceitaram partilhar comigo os seus percursos biográficos trazendo para esta investigação a partilha das suas vida em aspetos que por vezes assumem um carácter particular ou mesmo íntimo. Espero ter sido merecedor da confiança que em mim depositaram para essa partilha das suas experiências de vida como exponente de um conhecimento vivido e aprendido em comunidade que se torna central nesta investigação.

Agradeço à UMAR e a todas as pessoas que fizeram parte do projeto Mudanças com Arte II pelo acolhimento durante todo o percurso de investigação. Destaco a generosidade e o companheirismo com que fui acolhido por toda a equipa de intervenção, bem como o apoio durante toda a observação participante que me permitiu cruzar as dinâmicas do feminismo, da pedagogia e da investigação científica num só espaço.

Ao meu coorientador, Professor Pedro Vasconcelos agradeço a confiança em mim depositada bem como os comentários e sugestões que me foi enviando, assim como a leitura atenta da tese.

À minha orientadora, Professora Maria José Magalhães agradeço o acompanhamento em todo o percurso de investigação, quer enquanto supervisora do projeto Mudanças com Arte onde desenvolvi a observação participante que sustenta esta investigação quer enquanto orientadora do doutoramento. Agradeço-lhe o respeito por todas as opções que escolhi durante todo o projeto de investigação e todas as suas sugestões construtivas que sempre me foi dando atempadamente.

Por fim agradeço ao meu amigo Sérgio Vitorino por ter aceitado ajudar-me na revisão final da escrita desta tese de doutoramento.

Foi um privilégio enorme podido contar convosco. Obrigado.



## **Resumo:**

Esta tese organiza-se para responder à questão: qual o tipo de conhecimento produzido pelos movimentos sociais, incidindo concretamente nos movimentos feministas e LGBTI. Partimos de um quadro teórico que afirma que os movimentos feministas e LGBTI são espaços de produção de saber e os ativistas dotados de criatividade e agência, a partir da qual impulsionam conhecimento pedagógico frente às condições da sua subalternização. Os ativistas são sujeitos sociais em formação porque exercem a sua ação coletiva em movimentos portadores de uma dimensão educativa, performativa e central para a formação do público a quem se destinam. As pedagogias feministas permitem-nos estudar os contextos formadores dos códigos de género onde assentam algumas categorias estruturais nas quais dividimos o mundo: masculino e feminino; público e privado; família e trabalho. A identidade individual passa, neste quadro concetual, a ser contextualizada como um dispositivo pedagógico sujeito a discursos, códigos e enquadramentos que nos vai permitir compreender o género em recontextualização. Nesta análise, usamos duas abordagens metodológicas: uma série de entrevistas narrativas com ativistas feministas e LGBTI, que nos permitem perceber como o percurso biográfico se constitui como uma trajetória de (re)produção de informação e produção de conhecimento; desenvolvemos também uma observação participante num projeto de intervenção feminista para a prevenção da violência de género, promovido pela UMAR. Esta intervenção permite-nos avaliar, quer as dinâmicas internas de circulação de saber no interior da organização feminista, quer as que se produzem quando o movimento feminista entra em interação com o próprio sistema de ensino oficial, a Escola.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Pedagogia; Feminismo; LGBTI; Movimentos sociais; Análise do discurso; Basil Bernstein.

## **Abstract:**

This thesis is organized to answer the question: what kind of knowledge is produced by social movements, focusing specifically on feminist and LGBTI movements. We start from a theoretical framework that affirms the feminist and LGBTI movements as spaces of knowledge production and activists are endowed with creativity and agency from which they promote pedagogical knowledge in the face of the conditions of their subordination. Activists are social subjects training because they exercise their collective action in movements with an educational, performative and central dimension for the formation of the audience for whom they are intended. Feminist pedagogies allow us to study the contexts that form gender codes, which are based on some structural divisions in which we split the world: male and female; public and private; family and work., In this conceptual framework, the individual identity becomes framed as a pedagogical device, subject to speeches, codes and frameworks that will allow us to understand the gender in recontextualization. In this analysis we use two methodological approaches: a series of narrative interviews with feminist and LGBTI activists that allow us to perceive how the biographical path is constituted as a trajectory of (re)production of information and production of knowledge; we also developed a participant observation in a feminist intervention project for the prevention of gender violence, promoted by UMAR. This intervention allows us to evaluate both the internal dynamics of the circulation of knowledge within the feminist organization, and those that take place when the feminist movement comes into interaction with the official school system.

**Keywords:** Knowledge; Pedagogy; LGBTI; Social Movements; Discourse analysis; Basil Bernstein

## Índice Geral

	Pág.
Introdução	1
Capítulo 1 - Diálogos sociológicos para uma concetualização do género e da sexualidade	21
1.1 Revisitando o conceito de género e a emergência da teoria queer	23
1.2 A sexualidade como trabalho	34
1.3 A teoria da interseccionalidade na categorização das diferenças	45
1.4 A construção coletiva do género	54
Capítulo 2 - Criando autonomia: Os movimentos sociais e a pedagogia feministas/queer	61
2.1 Autonomia como prática pedagógica	61
2.2 A ação coletiva e movimentos feministas e LGBTI	69
2.3 Agência feminista e queer	76
2.4 A escola e a educação cidadã	85
Capítulo 3 - O uso da teoria de Basil Bernstein como metodologia de investigação em pedagogias feministas/queer	97
3.1 Os “fundamentos” da teoria de Basil Bernstein e a sua contextualização sociológica: códigos, recontextualização, pedagogias visíveis e invisíveis	98
3.2 O modelo de geração, aquisição e transformação do código e o processo de reprodução cultural: poder/controlo/regulação/classificação/enquadramento	103
3.3 Modelo de discurso pedagógico (agências/agentes/instituições/campos)	109
3.4 Códigos de género e a possibilidade de uma abordagem feminista bernsteiniana	114
3.5 Alguns contributos do movimento feminista e LGBTI para uma análise do discurso pedagógicos feminista e queer	126
Capítulo 4 - Discurso pedagógico e códigos de género em narrativas biográficas de ativistas queer e feministas	133
4.1 A entrevista narrativa e a reconstrução de memórias das experiências Queer e feminista	135
4.2 A singularidade de uma trajetória queer-feminista: representatividade versus profundidade	143
4.3 Dispositivo de geração: A incorporação da realidade exterior e o despertar da	

consciência militante	161
4.4 Dispositivo de regulação: a distribuição do código pelos microcontextos de intervenção para uma recontextualização feminista e queer	168
4.5 Dispositivo de transmissão: agentes e agências na reprodução do discurso pedagógico feminista e LGBTI	178
4.6 Dispositivo de transmissão: Dimensão interacional nas mudanças experienciadas na família, no trabalho e nos hábitos culturais dos ativistas feministas e LGBTI	186
4.7 Contextualizando: Aprendizagens, conhecimento e relações sociais	192
Capítulo 5 - Observação participante numa organização feminista: códigos de género em contexto escolar	195
5.1 A observação participante como técnica de investigação em metodologias queer/feministas	197
5.2 Mudanças com Arte II: caracterização geral do projeto	210
5.3 Dinâmicas institucionais: a escola, as agências e os agentes	225
5.4 Mudanças com Arte II: estudos de caso e criatividade	241
5.5 (In)conclusões para a produção de conhecimento na intervenção feminista/queer	255
Considerações finais: o género em recontextualização	257
Códigos de género em percursos biográficos	259
Códigos de género e recontextualização em contexto pedagógico oficial	271
Por um dispositivo pedagógico feminista e LGBTI	285
Bibliografia	291



## Índice de figuras

	Pág.
Figura 3.1 - Modelo de geração, aquisição e transformação do código (Morais & Neves 2007)	104
Figura 3.2 - Modelo do discurso pedagógico de Bernstein (Morais & Neves, 2007)	109
Figura C.1 - Nível de geração – Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI	260
Figura C.2 - Nível de recontextualização – Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI	263
Figura C.3 - Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI	266
Figura C.4 - Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado à intervenção feminista em contexto pedagógico oficial	273

## Índice de gráficos

	Pág.
Gráfico 5.1 - Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2011/2012 (UMAR, 2014, p. 76)	214
Gráfico 5.2 - Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2012/2013 (UMAR, 2014, p. 120)	218
Gráfico 5.3 - Comparação da avaliação quantitativa (%) dos/das alunos/as da Escola A nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. (UMAR, 2014, p. 130)	220
Gráfico 5.4 – Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2013/2014 (UMAR, 2014, p. 138)	221

## Índice de tabelas

	Pág.
Tabela 4.1 - Códigos de género antes de depois do ativismo	171-172
Tabela 5.1 - Resumo das atividades desenvolvidas nas reuniões da equipa pedagógica	230
Tabela 5.2 - Códigos de género antes e depois da intervenção para a violência de género	247

## Introdução

O percurso desta investigação começou em setembro de 2013, quando apresentei o projeto de doutoramento em Sociologia. Tinha a pedagogia como profissão e os estudos feministas e queer como paixão de investigação, tendo daí surgido o interesse em conjugar estas matérias para produzir conhecimento e aprofundar as áreas em que trabalhava. A ideia inicial era perceber como os movimentos sociais, nomeadamente os movimentos feminista e LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e intersexo) se podem constituir como agentes<sup>1</sup> de produção de conhecimento e quais os modos de produção de conhecimento que podem protagonizar na sociedade atual. É certo que o feminismo e o ativismo LGBTI têm influenciado os diferentes contextos de enunciação de saber sobre o social e se tornaram objetos sociológicos passíveis de ser problematizados metodologicamente numa dimensão pedagógica. Mas faltava-nos saber como recolher dados para responder a esta questão que havíamos colocado como desafio de investigação, ainda mais porque se juntava a problemática do movimento feminista e do movimento LGBTI terem à partida pressupostos diferentes nas suas formas de atuação, que eu iria querer juntar pela performatividade queer e pela interseccionalidade que os une (cf. Cap. 1).

Após estas reflexões iniciais, acabámos por chegar a conclusões sobre como iríamos fazer a abordagem no terreno. Pretendemos usar o método biográfico da entrevista narrativa (cf. Cap. 4) para estudarmos o percurso de vida de vários/as ativistas feministas e ou LGBTI/queer<sup>2</sup> e, unindo estas narrativas, estabelecermos uma dimensão pedagógica que cruzou percursos de vida, género/sexualidade e conhecimento.

Paralelamente surgiu a oportunidade de integrarmos um projeto de intervenção que a UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) havia começado a desenvolver em escolas básicas da área metropolitana do Porto. O projeto Mudanças com Arte II (Mudanças) foi construído para atuar na prevenção de comportamentos de violência de género e promoção dos direitos humanos e era caracterizado pela sua componente letiva junto de jovens em percurso escolar, mas também por um vasto trabalho de equipa que estava a ser dinamizado. No Mudanças, foi possível desenvolver uma observação participante que nos

---

<sup>1</sup> Segundo Bernstein (2001), o agente atua nos campos de controlo simbólico provocando mudanças nos dispositivos pedagógicos cf. Cap. 3.

<sup>2</sup> Por *queer*, podemos designar a teoria queer, nomeadamente a partir da proposta de Butler (1990; cf. Cap. 1), ou uma forma de ativismo político que procura subverter a heterocisnormatividade, que é a imposição compulsória da heterossexualidade e da cisgeneridade.

permitiu analisar o desenvolvimento das pedagogias feministas em duas vertentes, no dispositivo pedagógico oficial e nas dinâmicas da própria organização feminista.

Os dados recolhidos nas entrevistas foram transformados de forma sistematizada a partir de um processo de leitura orientada por tópicos e resultaram em oito narrativas biográficas individuais que transformam cada percurso numa história única, mas apresentada numa sequência semelhante (Cf. Cap. 4). Essa condensação de cada percurso biográfico é a narrativa que nos permite uniformizar cada história e apresentar os dados na sequência em que os pretendemos contar: formação da consciência militante (ativista); microcontextos de intervenção durante o ativismo; interação com outras esferas da vida social; esferas de atividade dominantes na sua ação política; e relação com outros contextos da vida social dos ativistas.

Os dados recolhidos relativamente à intervenção no projeto Mudanças com Arte II são mais diversos e foram recolhidos de três formas: dados recolhidos em sala de aula e que deram origem posteriormente ao relatório final do projeto Mudanças com Arte II (UMAR, 2014); dados recolhidos em contexto de observação participante junto da equipa de intervenção; e dados recolhidos em contexto de observação participante junto dos jovens em contexto de intervenção escolar (Cf. Cap. 5). Estes dados serão apresentados de forma a podermos compreender como o movimento feminista se encontra com o dispositivo pedagógico oficial e quais as formas de conhecimento resultantes deste contexto, nomeadamente como os/as jovens atualizam o seu conhecimento num contexto escolar onde o feminismo se encontra com o dispositivo pedagógico oficial.

Depois de definidos os métodos de investigação, a questão de partida foi reformulada e já não questionávamos apenas que tipo de conhecimento produzem os movimentos feministas e LGBTI, mas sim que tipo de conhecimento pedagógico é produzido por este tipo de ativismo. Se tínhamos a certeza de que os movimentos feminista e LGBTI atuam nos campos de controlo simbólico, então resolvemos aplicar à análise dos dados uma matriz que permitisse analisar como estes intervêm no campo da reprodução cultural, bem como funcionam enquanto dispositivo pedagógico. Resolvemos, para isso, aplicar o referencial teórico-analítico usado por Bernstein para estudar a reprodução dos códigos linguísticos (1981) e o dispositivo pedagógico (1996), tendo em conta uma perspetiva integrada dos códigos de género (Arnot, 2002). Os dados empíricos recolhidos, quer os que originaram as entrevistas narrativas, quer os originados no âmbito do projeto Mudanças com Arte II, serão apresentados nos capítulos 4 e 5 de forma sociocrítica, em confronto com as formulações teóricas apresentadas no referencial teórico-analítico de discurso pedagógico proposto por

Bernstein, para a partir daí podermos validar o discurso ativista como um discurso pedagógico onde se atualizam códigos de gênero.

Estudar a pedagogia dos movimentos feministas e LGBTI numa perspectiva dos códigos de gênero é dar respostas usando recursos da teoria feminista e da teoria queer (e dos estudos de gênero, estudos sobre as mulheres, estudos LGBT, estudos transgênero), que se colocam em diálogo, como fazemos com as opções metodológicas deste trabalho. É escrever sem a intenção de delimitar fronteiras metodológicas ou disciplinares, porque a delimitação das fronteiras disciplinares apenas surgirá quando necessária para marcar posicionamentos. Este trabalho parte, assim, do pressuposto de que, quando estudamos pedagogicamente o gênero ou abordamos percursos biográficos de ativistas queer e/ou feministas, é natural que todas estas polarizações e teorizações vão surgindo nas suas performatividades de vida.

Identificamos também uma confluência entre a sociologia e o ativismo (Burawoy, 2005) que nos parece crucial ser levantada já nesta Introdução, até porque servirá de guia a todo o trabalho que se segue. Trata-se de uma confluência que reivindica a responsabilidade da sociologia, enquanto ciência, procurar um certo nível de comprometimento que permita tornar visível o conhecimento que permanecia invisível, e público o que permanecia privado. Os movimentos sociais em geral, e os feministas e LGBTI em particular sempre construíram saberes nas suas mais variadas formas de atuação (Esteves, 2008; Grundy & Smith, 2007) e este diálogo com uma sociologia pública (Gans, 2002; Burawoy, 2005) permitirá sempre superar a normatividade epistemológica que marcou o positivismo e que confundiu a objetividade científica com aparentes formas de neutralidade.

Os estudos feministas dizem-nos que as experiências quotidianas e corporizadas das mulheres foram ocultadas dos discursos hegemónicos das ciências sociais durante largos anos (Yañez, 2011; Smith, 2005), sendo o quotidiano um espaço de circulação de textos que podem ser entendidos amplamente. Smith (2005) propõe que se faça uma investigação social que seja útil para as mulheres, que comece pelas suas experiências, contrariando o determinismo hierárquico das ciências que excluem da produção do conhecimento as experiências subjetivas dos grupos subordinados. O que Smith propõe é uma metodologia feminista a que chamou de etnografia institucional. Com este método, propõe que comecemos por fazer sociologia localizando um ponto de vista na ordem institucional, o das mulheres, mas podia ser o de outro grupo sem poder, que nos leve numa perspectiva condutora. Em termos práticos, a proposta é que se comece por investigar os assuntos, as preocupações, os temas que são levantados pelas próprias mulheres ou movimentos de mulheres e que se siga um fio condutor até se chegar ao ponto do conhecimento. As

propostas dos movimentos feministas para os grupos de mulheres não são menos válidas para os grupos LGBTI, cujo quotidiano permaneceu muitas vezes invisibilizado, mesmo nas suas formas de organização e protesto.

A investigação feminista e queer pauta-se igualmente pelo pressuposto de que todo o conhecimento é contruído socialmente e inevitavelmente politizado (Neves, 2012; Pereira, 2017). Deste modo, o conhecimento científico baseado em investigações feministas ou em perspetivas queer é também mais inclusivo dos grupos sociais com os quais está comprometido, partindo das suas experiências de subjetividade social, sem perder, contudo, de vista o horizonte de objetividade e rigor académico que caracteriza a sociologia ou as ciências sociais.

As formas de conhecimento desenvolvidas pelos estudos feministas e pelos estudos queer distinguem-se na forma de apresentação em termos de abordagem e de estruturação das experiências clássicas da academia, ao estarem ancoradas numa perspetiva pós-estruturalista e pós-modernista. Nos estudos sociológicos com uma perspetiva feminista e queer é facilitada a expressão pela linguagem, quer nos métodos desenvolvidos, quer na apresentação escrita dos trabalhos. Por norma, os métodos são mais qualitativos e abertos à indução e à introspeção, ao tentarem tornar-se mais apetecíveis aos públicos que deles beneficiam, uma vez que trabalham no diálogo entre a academia e o movimento social. Neste trabalho, temos de acrescentar ainda uma terceira dimensão do conhecimento que apresenta discursos públicos próprios. Trata-se do discurso pedagógico que trabalha constantemente em contexto de recontextualização, atuando ao nível das estruturas mentais, transformando-se em conhecimento estruturado e orientado, por vezes, mas nem sempre, em dispositivos oficiais.

Os estudos feministas no contexto da academia ficaram remetidos para uma categoria de conhecimento inferior, ao serem conotados pelos cânones científicos como excluídos do que Pereira (2017) chamou “proper knowledge”. Ou seja, a epistemologia feminista acaba por ser excluída ou remetida para uma categoria de conhecimento de segunda por se entender que esta possui um conhecimento menos próprio, e este preconceito acaba por ser partilhado por gerações de académicos/as, traduzindo uma visão normativa do que é a ciência. As epistemologias feministas e as recentes propostas queer acabam por ter um carácter marginal dentro da academia por lhes faltar “proper knowledge”, ou seja, por terem uma perspetiva de movimento social ou movimento político e irem de encontro ao compromisso social. Este posicionamento acaba por chocar com as pressuposições de suposta neutralidade científica herdeiras do funcionalismo clássico, que defendem que um conhecimento apropriado deve

ser supostamente menos ideológico e nunca deve ser posicionado, o que é normalmente confundido com rigor e objetividade científica.

A forma como historicamente acedemos aos factos nas ciências sociais é um processo que nos é fornecido pela compreensão e não pela observação. As regras que nos são definidas pela hermenêutica das ciências sociais para a interpretação de um texto de acordo com determinados valores culturais determinam um possível significado e a validade das suas afirmações. Este é um dos contributos de Habermas (1982) para a teoria do conhecimento, ao criticar as ciências físicas e afirmar que todo o conhecimento é determinado por um interesse do investigador, que guia de certo modo a pesquisa, quer na sua condução, quer na sua difusão. O que Habermas nos diz é que a ciência moderna procurou criar uma base social aparente que nos permitiu aceitar psicologicamente que o conhecimento está separado do interesse quando falamos de epistemologia, como se as emoções estivessem afastadas da investigação. No entanto, esta teoria que coloca a pessoa ao serviço de uma normatividade científica é falsa, seja nos pressupostos que separam as ciências sociais das ciências naturais, seja nos pressupostos que separam os estudos de género ou os estudos feministas dos estudos clássicos das ciências sociais.

O que Habermas critica é uma noção de um mundo aparentemente objetivo, afirmando que o objeto da ciência se cruza no conhecimento com os interesses que estão presentes na nossa vida. O que denominamos como ciência tem implicações, quer na cultura, quer na educação, porque não é possível separar o conhecimento do interesse, e o que apresentamos como dados científicos resulta de atitudes que requerem uma consideração crítica sobre os significados do que observamos, já que sem a interpretação nada poderia ser empiricamente demonstrado.

O conhecimento tem uma dimensão historicamente construída, sendo que a sua objetividade assenta num carácter sempre situado, parcial e localizado (Haraway, 1988). Esta desconstrução feita por Haraway assenta numa necessidade de constatarmos que a objetividade do conhecimento científico passa pela necessidade de situarmos e incorporarmos a sua localização a partir do lugar onde nos encontramos. Ou seja, o conhecimento deve implicar a possibilidade de serem estabelecidas redes para poderem ser partilhadas as possibilidades de estabelecermos diálogos com outras localizações, e procurar ver outras perspetivas parciais. Assim, para Haraway, um conhecimento racional deve envolver um processo contínuo de crítica e estar sempre aberto à contestação, de modo a podemos considerar as relações de poder que lhe estão subjacentes.



Para ultrapassar a crítica às noções universalistas de conhecimento assentes em ideais de objetividade e neutralidade, devemos ultrapassar as concepções dicotómicas da ciência, nomeadamente entre sujeito-objeto, substituindo a mesma por uma prática dialógica assente na tradução de conhecimentos entre comunidades, contextos e localizações assentes em teorias críticas e subvertendo as relações de poder.

A chegada do feminismo à universidade é uma das grandes ocasiões da história recente em que a academia se viu confrontada com os seus modos enviesados de produzir conhecimento. Este processo, iniciado em meados do século XX e que continua até aos dias de hoje, representou o questionamento de pressupostos científicos assentes numa visão androcêntrica da ciência, na qual era dominante uma visão clássica de modos de fazer e de ver inscritos pela tríade do masculino, branco e heterossexual. O início de uma militância feminista veio fundir as preocupações ativistas com as preocupações em tornar a ciência mais inclusiva, formulando aquilo que chamamos de pedagogias feministas. As pedagogias feministas referem-se ao movimento que existiu na academia e na educação, a partir da segunda metade do século XX, no qual se começou por pedir uma maior paridade entre homens e mulheres nos lugares académicos. Seguidamente, com a adesão ao termo género (1986) nas pesquisas, passou a questionar-se o carácter essencialista do que é ser homem e do que é ser mulher, passando as ciências sociais a ser pensadas dentro desta forma relacional das construções. Já a partir dos anos 90 do século XX, com o emergir dos estudos queer, nomeadamente a partir da obra de Butler (1990), passou-se a assistir a uma autêntica revolução na academia e na própria educação. Os estudos queer reivindicaram a necessidade de pensarmos um conhecimento e uma pedagogia feminista que tenham em conta que a noção de género historicamente construída excluiu marcas de identidade, de orientação sexual, de classe, de raça que agem performativamente, passando a produção de conhecimento a ser vista como um ato, também ele, reiterado na performance.

As discussões levantadas acerca dos movimentos e roturas dentro do feminismo levantam, em si, uma série de discussões e de frentes, devido às relações de poder que existem e que precisam de ser desconstruídas. O movimento feminista não perdeu o seu carácter político e social ao trazer para a universidade as reivindicações pelo direito ao conhecimento, pois já as havia começado muito antes em todas as suas lutas, que são também lutas de saber. Quando o movimento sufragista se organizou em debates pelo direito ao voto, esclarecendo a população de norte a sul de um Estado sobre a importância do sufrágio, estava a organizar um movimento de saber. Quando o movimento feminista se organiza por mais e melhores condições de trabalho em paridade com os homens, porque o trabalho que fazem é

idêntico e deve ser pago de modo idêntico, está a produzir conhecimento. Quando as mulheres se organizam pelos seus direitos sexuais e reprodutivos, também estão a produzir conhecimento em comunidade.

Quer os movimentos feministas, quer o movimento LGBT acabaram, enquanto movimento social, por desenvolver pedagogias próprias ao produzirem os seus próprios modos próprios de fazer conhecimento. Na organização em espaços associativos, também as associações LGBTI e os movimentos LGBTI procuram validar os seus discursos e as decisões políticas através do recurso a pesquisas e relatórios, aquilo que Grundy e Smith (2007) chamam de pesquisas baseadas em evidência. A pedagogia acaba por ser um momento de produção de verdade quanto à natureza, extensão e efeitos da homofobia, do machismo, do sexismo ou daquilo que oprime os grupos desprovidos de poder. Por seu lado, o desenvolvimento das tecnologias de informação e das capacidades de pesquisa das organizações potenciou também uma especialização dos movimentos sociais enquanto estruturas organizacionais coerentes.

Quando, nos anos 80 e 90 do século XX, a comunidade LGBTI se começou a organizar em espaços associativos e a usar metodologias que até então eram exclusivas das ciências sociais, como os inquéritos por questionário, para aceder a uma comunidade LGBTI invisível, estava a produzir conhecimento. Era pedagogia queer ligar em rede uma comunidade que parecia invisível, retirando-a do armário, depois de lhe explicar que era importante responder a determinado inquérito em espaço seguro e condições de anonimato que as universidades não conseguiam garantir.

A importância do conhecimento produzido pelos movimentos sociais está ligada a outras formas de conhecimento, nomeadamente académico, e apoia cada vez mais os modelos que sustentam a decisão política nas sociedades modernas. Estas formas de evidência são centrais para modernizar as formas de governação e facilitar a transparência, em contraste com velhos modelos de tomada de decisão nas políticas públicas.

Segundo Dean e Aune (2015) os movimentos feministas têm vindo a desenvolver um papel determinante na forma como pressionam os Estados a incluírem na sua agenda reivindicações dos movimentos sociais. O feminismo transpôs as barreiras do Estado e tem desenvolvido formas de ativismo e resistência globalizadas contra o sexismo e a opressão. Por outro lado, permanece numa posição de meio termo, a alternar entre a marginalidade e a integração, no que se refere à integração no discurso público e na academia.

O movimento feminista transpôs as fronteiras do Estado e apresenta-se de forma transnacional, desenvolvendo formas de ativismo que surgem em rede: feminismo islâmico,

feminismo anti-austeridade, feminismo *occupy*. Estes feminismos apresentam formas de ação política que se tornaram mais mediatizadas nos últimos anos, reivindicam formas de ação política que transportam a performance na voz coletiva (Butler, 2015). Atualmente, os movimentos feministas e LGBTI incluem, nos seus modos de produção de conhecimento, festivais, protestos, campanhas, blogs, websites, zines. Muitos/as dos/das feministas e ativistas LGBTI associados/as ao pós-estruturalismo e a uma perspectiva queer argumentam que o feminismo deve prestar mais atenção às intersecções do género com a etnia, classe social, sexualidade, deficiência e, por vezes, religião.

Por outro lado, devemos ter em conta que as reivindicações LGBTI trouxeram para o centro das políticas públicas contemporâneas não só a agenda dos direitos sociais, como também a de uma maior visibilidade e representatividade. Como afirma Louro (2001), a vocação normalizadora da educação viu-se ameaçada pela presença de novas visibilidades, de novos sujeitos e de novas práticas concretas de produzir o saber.

Uma investigação que tenha em conta as pedagogias feministas e queer deve ter em conta as formas de aplicação do processo de construção do conhecimento decorrentes dos movimentos feministas e LGBTI, distinguindo-se essencialmente pela sua intencionalidade. Ou seja, devemos pensar como é que um movimento feminista e LGBTI, historicamente assentes na transgressão e no excêntrico, se podem articular com a educação, sendo esta uma instituição de conhecimento, mas também da disciplina e da normalização.

Neste sentido, é necessário vermos a forma como os movimentos sociais se têm organizado como sujeitos pedagógicos em várias outras expressões em que se organiza a coletividade humana. Se tivermos em atenção o movimento dos sem terra, podemos ver que o mesmo se organiza intencionalmente como agente educativo, através de objetivos, princípios e valores, bem como de modos de saber que o movimento operacionaliza nas suas práticas educativas (Caldart, 2001). O movimento social apresenta-se como teoria e prática da educação, mas também como interlocutor do movimento dos sem terra em questões de prática pedagógica. Enquanto sujeito da pedagogia e sujeito da reflexão sobre o conhecimento, um movimento representa uma pedagogia que não é estática, mas que está em constante movimento, ou seja, em contante recontextualização nas formas de transformar o saber da ação humana.

As reflexões pedagógicas passaram a refletir sobre os movimentos sociais a partir dos anos 70-80 do século XX, incidindo mais, inicialmente, sobre os novos temas que faziam emergir, do que na atenção que os movimentos sociais reclamavam enquanto sujeitos educativos. O caminho sobre o processo de formação do ser humano enquanto sujeito com

potencial educativo, que parte da sua base de oprimido face ao esforço para deixar de o ser pela transformação das circunstâncias sociais que o colocam nessa condição, partiu dos trabalhos de Freire (1979, 1993, 1996, 1999). Os movimentos sociais dispõem de princípios educativos, mas também são um processo, na sua ação enquanto coletividade, e uma identidade na relação que estabelecem com as diversas características que historicamente foram produzindo e que se refletem na vida quotidiana dos sujeitos pedagógicos em formação que os compõem. Na sua estrutura e na sua ação, os movimentos sociais não seguem uma pedagogia, mas constituem-se como sujeitos pedagógicos através de múltiplas pedagogias que se formam no processo que intersecciona luta pessoal e formação humana.

A intersecção entre luta pessoal e ação humana nos movimentos sociais pode ocorrer dentro dos limites da ação política concreta de atuação dos próprios movimentos, ou ser estendida para além desses limites no sentido de transformar de forma mais ampla as condições sociais da opressão social onde se inserem. Para alterar as circunstâncias de uma determinada realidade, torna-se necessário analisar o presente e projetar o futuro, projetando a criatividade na ação dos seus movimentos. A pedagogia dos movimentos sociais pensa a possibilidade de mudança, mas também formas de olhar a sociedade como um todo.

Foi a aprendizagem dos direitos, onde assentam qualquer ação dos movimentos sociais em geral, mas do ativismo feminista e LGBTI em particular, que destacou a dimensão educativa dos movimentos sociais e a relação que estes estabelecem com a luta pela escola pública. A escola deixou de ser vista como um meio de criação de conhecimento privilegiado voltado apenas para a reprodução capitalista e passou a ser vista também como um direito, o direito de acesso a uma instituição que nos poderia transpor o saber para um mundo melhor. Os movimentos sociais acabam por criar uma fronteira que opõe movimentos sociais enquanto promotores de uma educação popular, voltada para os direitos humanos, e uma escola oficial, emanada do Estado, voltada para o investimento, a divisão social do trabalho e a obtenção de habilitações.

Passo a passo, a escola pública oficial tornou-se mais inclusiva de novas realidades, não porque as elites se tenham tornado mais humanizadas ou porque os mercados se tenham aberto a novas formas de saber, mas porque existiu cada vez mais uma pressão social para a inclusão dessas novas formas de saber (Arroyo, 2003). Estas novas formas de pressão social podem dever-se à ação dos novos movimentos sociais, que promoveram a pedagogia popular, mas também às mudanças que ocorreram no interior da própria classe média, que passou a privilegiar pedagogias mais centradas nos alunos, na horizontalidade dos discursos e na abertura a códigos de género horizontais (Bernstein, 1977; cf. Cap. 3).

O direito à escola pública passou a estar incluído, decorrente destas lutas sociais, como um direito à ampliação da consciência, onde se incluíram, entre outras reivindicações, o direito às condições básicas de sobrevivência, à inserção no mercado de trabalho ou na própria cidade, ou seja, o direito à existência. Por sua vez, o processo educativo, tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização e de aprendizagem a que estão submetidos os/as alunos/as. Esta realidade acabou por ter de ser equacionada pelos dispositivos pedagógicos oficiais quando pensam as questões curriculares, didáticas e metodológicas, onde ocorrem os processos recontextualizadores oriundos da escola.

Os movimentos sociais transportam-nos assim para aquilo que Arroyo (2003) chama de sujeitos sociais em formação, ao trazerem para o pensar e para o saber educativo sujeitos em movimento, em ação coletiva (cf. Cap. 2). São esses sujeitos: camponeses, mulheres, negros, pessoas LGBTI, jovens, pessoas sem-abrigo, entre outros, que surgem como atores em público para nos ajudar a repensar o dispositivo pedagógico oficial e não oficial.

A teoria pedagógica renova-se em cada encontro com os sujeitos da própria ação coletiva, uma vez que é nesse processo que os mesmos se formam enquanto seres humanos. O objetivo primeiro da pedagogia escolar é recuperar os agentes da ação educativa, sejam eles jovens, adolescentes, adultos, e recuperar também as tensões em que está imersa a sua existência como seres humanos, uma vez que é isso que faz deles sujeitos em formação, quer enquanto indivíduos, quer coletivamente. A ação educativa deve refletir sobre a ação humanizadora, formadora e deformadora que está inerente ao processo de formação de cada ser humano.

O processo de formação do ser humano no sistema educativo oficial está submetido a padrões de diferença social e cultural que, na escola, continuam a penalizar de forma diferente jovens com diferentes origens de classe e étnico/raciais. Por seu lado, o género, a sexualidade, os direitos reprodutivos e os direitos humanos, bem como a formação cívica, só num passado recente passaram a entrar timidamente nos currículos escolares. Este peso da cultura escolar fortemente marcada por uma classe média, branca, masculina, heterossexual e urbana deve ser incluído numa análise tradicional que vise compreender como o género e as masculinidades interferem na construção de uma escola mais democrática.

As relações dinâmicas, originadas nas diferenças étnico/raciais, de classe social e de género, não se reproduzem umas nas outras automaticamente. Têm, muitas vezes, efeitos contraditórios, sendo necessária uma abordagem que tome como ponto de partida a política da diferença no quotidiano. É necessária uma abordagem ao saber e ao pensar o conhecimento educativo que tome como ponto de partida a ideia de que os indivíduos ou

grupos, na sua relação com as instituições económicas, políticas e culturais, tal como nas escolas, não partilham ao mesmo tempo visões, interesses, necessidades ou desejos idênticos.

Os campos de recontextualização (cf. Cap. 3) são espaços que se formam contextualmente para formar abordagens contra-hegemónicas ao dispositivo pedagógico oficial (Stoer, 2008), ou seja, são todos os momentos de autonomia relativa em que se dá a modificação de textos falados ou escritos. A recontextualização é o processo em que se dá a influência reflexiva do processo educativo, isto é, a forma como os agentes educativos reconhecem que o conhecimento é uma performance criativa construída em sala de aula.

À luz destes conceitos, o/a professor surge não só como um facilitador do conhecimento, mas também como um promotor da democracia aprofundada, cujo desenvolvimento depende em grande parte da implementação dos princípios de igualdade de oportunidades e de justiça social nos quais foram assentes os pilares da escola pública. Ou seja, o professor age na instituição que nos visa fornecer o conhecimento, mas é um conhecimento diferente, porque é um tipo de conhecimento que não pode ser adquirido nem na comunidade, nem em casa.

Michael Young (2011) refere que na escola podemos adquirir essencialmente dois tipos de conhecimento: o conhecimento poderoso e o conhecimento dos poderosos. Quando a escola nos dá o conhecimento dos poderosos, está a dar-nos um conhecimento académico, disciplinar, o conhecimento que acaba por nos dar acesso a lugares de privilégio na sociedade de classes. Quando a escola nos dá conhecimento poderoso, acaba por nos dar um conhecimento que nos dá acesso a novas formas de olhar o mundo e de agir sobre ele.

O conhecimento poderoso é o que vem de uma relação inspirada na luta dos movimentos sociais, mas também é na luta por um conhecimento poderoso que passamos a pedir que a igualdade de género, os direitos LGBTI e os direitos humanos em geral deixem de ficar a cargo da família, como o ficaram historicamente, e passem a estar incluídos na agenda do curriculum escolar. Se o objetivo das escolas for transmitir conhecimento poderoso, professores/as e alunos/as terão de ter características distintas que cumpram esse objetivo. Nem todas as escolas fornecem conhecimento poderoso, quer devido à cultura material prévia dos/as alunos/as, quer devido às próprias dinâmicas da organização escolar, uma vez que a base do conhecimento não é neutra.

No dispositivo pedagógico oficial a educação é vista como ordem por oposição à luta, ou seja, à ação. Deste modo, a educação é vista como uma espécie de socialização passiva, com pressupostos de integração social, de aprendizagem da obediência e até mesmo do conformismo social. Por outro lado, há pedagogias concentradas nos processos de transformação social, do apelo à consciencialização ou à denúncia das condições sociais de

opressão. Neste sentido, temos de ver que há uma diferença entre as pedagogias que são colocadas no sistema de educação formal, decorrentes da ação dos movimentos sociais, e as pedagogias que são destes próprios movimentos para os próprios.

Este trabalho procura analisar pedagogicamente dois modos de produção do conhecimento pedagógico, bem como qual o tipo e os modos de conhecimento pedagógico resultante dessa ação. Primeiro, procura perceber que modos de produção de conhecimento foram ativados nos percursos de vida de ativistas queer e feministas, partindo da narrativa do seu percurso de militância. Em segundo, pretende analisar como se dá a intervenção feminista em contexto escolar oficial, tentando perceber não só quais são as dinâmicas próprias da intervenção feminista, como também as do próprio dispositivo pedagógico oficial face à intervenção feminista.

Na sua ação de intervenção, um/a ativista feminista ou LGBTI está envolvido/a numa rede onde são exercidas práticas pedagógicas que estimulam a construção de conhecimento individual e coletivo. Torna-se relevante termos em atenção não só a interação que este/a estabelece com outros/as ativistas nas mais variadas agências e agentes sociais (cf. Cap. 3), mas também os produtos mensuráveis destas dinâmicas, que podem ser visuais, escritas e/ou orais. A recontextualização dos discursos pedagógicos poderá assim acontecer de forma consciente e fundamentada na forma como um/a ativista ou outros sujeitos interagem com as injustiças, ou com as diferentes oportunidades que surgem.

O discurso pedagógico apresenta-se tanto como agregador de identidades sociais, como de identidades pedagógicas, sendo, por isso, relevante partirmos para uma distinção entre voz e mensagem na enunciação do mesmo (Arnot & Reay, 2007). A voz representa o caminho que o discurso pedagógico deve seguir, a sua enunciação, e a mensagem a sua aplicação em contexto prático (cf. Cap. 3). Deste modo, a voz no discurso pedagógico é a enunciação, que pode ser usada para reduzir as desigualdades sociais e as discriminações de género ou étnicas na aprendizagem. E os movimentos sociais ensinam-nos que devemos prestar atenção aos discursos de quem está sujeito ao poder, bem como ao percurso hierárquico da sua marginalização.

Partindo destes pressupostos, as identidades sociais também são derivadas de um discurso pedagógico regulado por contextos de relações de poder que ocorrem em relações sociais de interação, ocorrendo a formação dos significados do género e da sexualidade num inter-relacionamento entre a identidade individual e a identidade social dos indivíduos. Se pensarmos no feminismo ou no ativismo LGBTI, os ativistas inseridos em movimentos sociais também formam a sua perceção sobre o mundo a partir das interações que

estabelecem no contexto onde estão inseridos. Este processo não é muito diferente do que ocorre no discurso pedagógico institucional, sendo que a dimensão contextual é fundamental para a formação do conhecimento pedagógico.

\*\*\*

Esta dissertação está dividida em 6 capítulos, que apresentaremos em seguida.

No Capítulo 1, recuperamos o conceito de género na sua formulação histórica original nas ciências sociais (Scott, 1986). Seguimos com uma abordagem na sua perspectiva multidimensional (Connell, 2009), que o situa a partir de visões macro, intermédias e micro da sociedade, e se torna fundamental para pensarmos a forma como a pedagogia atua em diferentes contextos da estrutura e da interação social. O género assume funções de vigilância e controlo, regula as relações sociais de produção, estabelece uma ordem de género, pelo que nos importa pensar o mesmo numa perspectiva de lugar e de efeito, pois é aqui onde assenta a ordem de género.

Também no capítulo 1, é pensada a desconstrução de mecanismos de normatividade, cisheteronormatividade e heteronormatividade a partir da ideia de que a ordem de género é essencialmente binária, mas a identidade é performativa e se constitui nos discursos, comportamentos e práticas. A masculinidade hegemónica é um conceito que abordamos para pensar a forma como a heteronormatividade define o poder do género nas relações de intimidade, trabalho, vida quotidiana, expressões da homofobia e da transfobia, sendo relevante para pensarmos como se reiteram os códigos de género em contexto de prática pedagógica.

O capítulo 1 também avalia outras dimensões do género que se tornam centrais para pensarmos a forma como o dispositivo pedagógico atua ao nível dos códigos de género, nomeadamente a divisão sexual do trabalho, a teoria da interseccionalidade e a ação coletiva. A divisão sexual do trabalho é um indicador que nos permite situar o trabalho a partir das categorias de trabalho pago e trabalho não pago, definido assim os lugares em que mulheres e homens vivem as mudanças na vida familiar e laboral, bem como a partir das intersecções entre sexo, género e trabalho, podemos pensar quer a família, quer os fundamentos da heterossexualidade normativa. O casamento, o namoro, os relacionamentos afetivos surgem nesta elaboração teórica como formas de contratos sociais, controlados muitas vezes por convenções sociais que regulamentam as partes devido às escalas de aprovação e



desaprovação moral, resultando daí implicações políticas e reprodutivas separadas do afeto, mesmo quando o acompanham.

A teoria da interseccionalidade, que é também abordada no capítulo 1, levanta a importância de se ter como ponto de partida de uma abordagem metodológica a atenção à categorização das diferenças. É também a partir da teoria da interseccionalidade que definimos concepções que nos remetem para a importância de ter em conta, no enquadramento pedagógico, um vocabulário que inclua as hierarquias de poder e as estruturas sociais de opressão/privilégio, a partir dos contextos sociais e culturalmente contruídos. Os novos movimentos feministas e LGBTI caracterizam-se pela diferença na sua composição, mas também na forma como apelam à imagética social nas suas formas de ação coletiva, onde produzem as mais diversas narrativas políticas. Importa, assim, analisarmos também a forma como os mesmos se tornam visíveis, quer no espaço público, quer nas ações transformadoras junto das instituições sociais, como forma de repensarmos como os mesmos se podem constituir enquanto agentes recontextualizadores do saber pedagógico.

No Capítulo 2, exploramos a forma como os movimentos sociais contribuem, enquanto movimentos de resistência, para a formação do dispositivo pedagógico. É um capítulo onde pensamos a autonomia no sentido impulsionador em que Paulo Freire (1996, 1999) a perspetivou, ou seja, como uma forma de impulsionar quer uma visão crítica, quer uma participação política dos grupos subordinados sobre as condições históricas e hegemónicas da sua subalternização. A autonomia torna-se um conceito central neste capítulo, para tornarmos a recontextualização pedagógica num momento a partir do qual a aprendizagem se pode constituir como uma performatividade de resistência.

Abordamos, assim, a autonomia como princípio diretamente ligado à performatividade que passou a operar nas demonstrações de massas, passando a agência a ser o conceito que explica as redes de relações sociais e convergências que se tornam fundamentais para o comum. A par da agência, exploramos também o conceito de habitus, que carrega consigo determinadas orientações que influenciam a identidade do indivíduo, bem como as suas trajetórias biográficas e pedagógicas.

A escola é um elemento central, pensado no Capítulo 2, como meio orientador de violência simbólica que emana das suas estruturas sociais, atuando por intermédio de codificações culturais no campo onde os indivíduos se inserem. Os movimentos sociais também agem nos campos de controlo simbólico e permitem desenvolver formas de socialização concretas em comunidade que a socialização na escola não contempla.

No que se refere aos movimentos feministas e LGBTI, debruçamo-nos sobre as suas dinâmicas, nomeadamente quanto à forma como os mesmos se apresentaram historicamente na demanda da ação coletiva. A ação coletiva do feminismo e do movimento LGBTI, na forma dos novos movimentos sociais, apresenta um caráter performativo que funciona em aliança e reclama o corpo e a rua como espaços privilegiados para fazer a ação política (Butler, 2015; Martins, 2018; Preciado, 2011), apresentando-se como espaços autónomos dotados de ação comunicativa. A agência feminista e queer é um conceito abordado também no Capítulo 2, enquanto tensão articulada que permite subverter os limites do poder disciplinar imposto pelo binarismo de género e pela heteronormatividade, permitindo que práticas reificadoras possibilitem novas subjetividades a partir das quais podem resultar transformações socioculturais.

Por fim, o Capítulo 2 desenvolve o conceito de cidadania enquanto estatuto social e político que enuncia os direitos e deveres de cada cidadão e cidadã. Conceito a partir do qual elaboramos a noção de educação cidadã, na medida em que a cidadania procura, através da escola pública, formar uma identidade coletiva para aqueles/as que estão excluídos do conceito de cidadania (Arnot & Dillabought, 2000). A abordagem à noção de educação cidadã leva-nos a pensar como a pedagogia em contexto pedagógico oficial pode desenvolver formas de reduzir as assimetrias sociais.

No Capítulo 3, apresentamos uma releitura da teoria de Basil Bernstein (1981, 1996) como matriz contextual para a análise dos dados subjacentes a esta tese. A teoria de Bernstein operacionaliza múltiplos conceitos operativos, trabalhando com as relações de poder e de controlo que operam aos diferentes níveis de análise onde ocorre a atualização do conhecimento (família, comunidade, agências, Estado, economia, escola, relações sociais, regras de sintaxe do texto escrito e da fala, entre outros). Ao nível concetual, a teoria de Bernstein assume, na sua formulação original, o compromisso em apontar soluções para o problema do défice educativo das crianças da classe trabalhadora britânica dentro do dispositivo pedagógico oficial, operacionalizando conceitos de distinção social como código restrito/código elaborado, pedagogias visíveis/pedagogias invisíveis e discurso vertical/discurso horizontal. Estes conceitos operativos são introduzidos no Capítulo 3 para elaborarmos sobre a forma como ocorre a recontextualização do conhecimento face aos dispositivos pedagógicos, e também como os códigos de género se reproduzem socialmente.

O conceito de código é central na teoria de Bernstein, e também no nosso trabalho, para determinarmos o conjunto de significados que, em contexto escolar, cada aluno ou aluna

detém sobre determinado assunto após um determinado momento pedagógico a que chamamos de recontextualização.

No Capítulo 3, iremos debruçar-nos sobre o modelo de geração, aquisição e transformação do código proposto por Bernstein (1981), para analisarmos como um conjunto de relações de classificação e de enquadramento modelam as nossas estruturas mentais, estabelecendo procedimentos de codificação distintos que se refletem de forma diferente no processo de aquisição do código. Debruçamos-mos ainda sobre o modelo de dispositivo pedagógico (1996), para analisarmos a forma como a gramática interna do seu discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico através de níveis de geração, recontextualização e transmissão para produzir conhecimento escolar.

Numa terceira parte do Capítulo 3, desenvolveremos a teoria dos códigos de género, proposta por Arnot (2002), a qual incide sobre uma relação direta entre a cultura patriarcal e as relações de poder, para podermos pensar como a cultura é genderizada. Com a noção de códigos de género, Arnot propõe uma reformulação da análise socioeducativa na qual sejam reformuladas as formas de classificação que legitimam o controlo masculino sobre a vida das mulheres em determinadas divisões estruturais, como o público/privado, a família/trabalho e o masculino/feminino.

No Capítulo 4, analisamos oito percursos biográficos de ativistas em militâncias feministas e queer, diversificados por experiências e contextos de intervenção: ativismo LGBTI, ativismo poliamor, direitos das mulheres, feminismos, entre outros. A entrevista narrativa constrói-se enquanto ferramenta de comunicação que veicula conteúdos onde fluem experiências subjetivas e a partir da qual estas podem ser transmitidas (Benjamin, 1994; Jovchelovich & Bauer, 2002; Lukács, 1965). Para permitir essa subjetividade, as entrevistas narrativas constituem-se como ferramentas não estruturadas nas quais são apresentados os aspetos mais relevantes dos percursos biográficos ou dos contextos situacionais que os/as entrevistados/das pretendam recuperar como narráveis das suas experiências vividas. As narrações que recolhemos, são aqui analisadas criticamente, a partir da matriz teórica proposta pela teoria do código de Bernstein (1981), bem como do seu modelo proposto para análise do discurso pedagógico (1996), aliado à teoria dos códigos de género de Arnot (2002). Seguidamente, o capítulo desenvolveu-se em cinco subcapítulos principais nos quais analisamos os conteúdos recolhidos das narrações.

Começamos por analisar a singularidade de cada trajetória narrada, apresentando um resumo individual do que representa cada percurso biográfico, com a intenção de demonstrar que cada entrevista é um percurso singular com características únicas.

Em seguida, passamos ao subcapítulo Dispositivo de geração: a incorporação da realidade exterior e o despertar da consciência militante. Neste subcapítulo, seguimos, a partir dos percursos narrados, as pré-disposições para o ativismo decorrentes dos contextos onde os ativistas se encontram inseridos: formação política, família, participação religiosa, entre outros, de modo a tentarmos perceber como as experiências da diferença ou do isolamento podem estar relacionadas com processos de percepção conscientes de sentimentos de discriminação que potenciam a participação política contextual.

Segue-se o subcapítulo Dispositivo de regulação: a distribuição do código pelos microcontextos de intervenção para uma recontextualização feminista e queer. A partir de excertos narrados, analisamos como o/a entrevistado/a passa da tomada de consciência para a agência e procura criar autonomia através da construção de alianças. É nesta seção que analisamos como os/as entrevistados/as passam do domínio das identidades sociais para as identidades pedagógicas, quando o dispositivo de regulação impulsiona a necessidade de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Seguidamente temos duas secções onde se analisa o dispositivo de transmissão. Na primeira, analisamos os agentes e as agências na reprodução do discurso pedagógico feminista e LGBTI, através dos modos como cada ativista classificou as codificações de género e as enquadrrou através de relações de poder com as quais passou a agir negocialmente para inverter as suas condições de opressão e subordinação. Na segunda seção do dispositivo de transmissão, analisamos a dimensão interacional nas mudanças experienciadas na família, no trabalho e nos hábitos culturais dos/das ativistas. Através da dimensão interacional, iremos referir como o grupo político onde os/as ativistas intervêm passou, ao longo do tempo, a abranger os seus hábitos culturais, as redes de amigos e os locais que frequentam. É também na dimensão interacional que podem ser narradas experiências de isolamento, nomeadamente quando falha a noção de espaço seguro que o ativismo está a proporcionar.

No Capítulo 5, analisamos os dados do trabalho de observação participante desenvolvido no âmbito do projeto “Mudanças Com Arte II – Jovens Protagonistas na Prevenção da Violência de Género”, que a associação feminista UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) concebeu junto de jovens em várias escolas do ensino básico, na área metropolitana do Porto. Partilhamos uma análise crítica destes dados com base no modelo de

dispositivo pedagógico enunciado por Bernstein (1996; Moraes & Neves, 2007), partindo da experiência de observação participante desenvolvida no interior do projeto Mudanças com Arte II, ao longo de um ano letivo - 2013/2014.

A nossa observação participante segue o conceito de etnografia feminista (Aune, 2009; Smith, 2005) para falar de um método de pesquisa comprometido com a forma como o género opera nas diferentes sociedades e que trabalha a desconstrução das assunções de poder ocultas em discursos dominantes. A observação permitiu-nos aceder a diferentes espaços de produção de saberes, nomeadamente a escola enquanto projeto de conhecimento pedagógico oficial, o projeto “Mudanças com Arte II” enquanto projeto de conhecimento social, e a academia para a contextualização científica do conhecimento.

No Capítulo 5, começamos por caracterizar o projeto Mudanças com Arte II através dos dados recolhidos por via de uma avaliação quantitativa, resultante de questionários de pré e pós intervenção aos/às jovens intervenientes no programa. Com os dados destes pré e pós teste, foi possível acompanharmos quantitativamente a evolução das pedagogias, bem como a adequação dos códigos de género ao nível da turma. Estes dados quantitativos, bem como todos os registos, como sejam folhas de sumário, pautas, atas de reunião, foram de extrema importância para a elaboração do relatório final do Mudanças com Arte II (UMAR, 2014).

Numa outra secção do Capítulo 5, abordamos as dinâmicas institucionais através dos efeitos dos agentes e das agências presentes na escola e na equipa de intervenção. É uma secção na qual seguimos essencialmente uma abordagem de observação participante. Centramo-nos em grande parte no papel de docentes dentro da intervenção, seja por via da intervenção em sala, seja por via da formação de docentes para a prevenção da violência de género. Acompanhamos a forma como se desenvolve a coordenação do trabalho escolar entre docentes e famílias ou encarregados/as de educação. E acompanhamos a forma como decorreram as reuniões da equipa pedagógica, enquanto momentos de reflexão sobre o desenvolvimento das sessões de intervenção. A ideia desta secção é analisar como os agentes de recontextualização do discurso pedagógico operam ao nível do código para a prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos.

Na última secção do Capítulo 5, analisamos uma série de estudos de caso, incidindo essencialmente sobre a criatividade em sala de aula. Também partimos dos dados recolhidos na observação participante para colocarmos em perspetiva a forma como os/as jovens desenvolviam o momento criativo no decorrer de cada sessão. Nesta secção, analisamos estudos de caso, dinâmicas de grupo, textos escritos, composições gráficas, expressão dramática, debates, entre outros. Pretendemos evidenciar como, a partir do projeto levado a

cabo nas sessões do Mudanças com Arte II junto dos jovens, foi possível trabalhar o fenómeno da normalização da violência de género. Também podemos avaliar a receptividade das turmas e a forma como trabalhamos ao nível dos códigos de género para construir pedagogias a partir da realidade que os/as próprios/as jovens trazem para a escola. O Capítulo 5 procura responder essencialmente à questão formulada por Michael Young (2011): Para que servem as escolas?

Nas considerações finais, são apresentadas as principais conclusões desta tese.



## **Capítulo 1 - Diálogos sociológicos para uma concetualização do género e da sexualidade**

Este capítulo tem como objetivo situar o modo como o género e a sexualidade têm sido abordados nas ciências sociais, procurando resgatar os indicadores teórico/concetuais que entendemos serem fundamentais para o desenvolvimento empírico deste projeto: a teoria queer, a divisão sexual do trabalho, a teoria da interseccionalidade e a ação política face à violência de género.

Recuperar o conceito de género implica centrar a forma como historicamente se vem definindo a construção social do masculino e do feminino, bem como das expressões que subvertem a conformidade do género a normas sociais, culturais, legais e biológicas dominantes em cada contexto e momento histórico. A concetualização do género nesta investigação assenta numa perspetiva performativa e interseccional, ou seja, em diálogo constante com o questionamento das noções de poder e de controlo que constroem a autonomia dos corpos sexuados e a livre expressão da sexualidade.

Assim, o género é, aqui, encarado numa perspetiva multidimensional (Connell, 2009, p.75), ou seja, está ancorado nas instituições sociais que funcionam como agentes reguladores das relações de poder que o posicionam em distintos segmentos da ordenação social e política: ao nível da macroestrutura, ao nível intermédio e ao nível microsociológico das relações sociais. Esta abordagem, uma vez centrada na radicalidade do género derivada da sua relação com o conceito biológico de sexo, resultante da dualidade masculino/feminino, permite a problematização com vista à identidade de género enquanto atributo da identidade individual de cada ser humano, neste estudo dos movimentos sociais enquanto dispositivo pedagógico.

De entre várias perspetivas sobre o género a que consideramos mais adequada para pensar a mudança social e a produção de conhecimento nas ações dos movimentos sociais consiste na identidade de género enquanto atributo flutuante entre os vários níveis da interação social. Compreender o carácter performativo do género é indispensável para pensar a forma como a interseccionalidade atua diferentemente em distintos patamares e em diversas dimensões, ora desconstruindo ora reificando a ordem de género (Aboim, 2008; Connell, 1992, 1995; Klein, 1990). As tensões entre a estrutura e a ação impulsionam a transformação de onde resulta o objeto que dá título a este projeto, ou seja, a visão do ativismo feminista e queer como um dispositivo pedagógico.



A transformação da ordem de género através dos movimentos sociais enquanto sujeitos coletivos que funcionam como dispositivos pedagógicos, constitui um motor de oposição à reprodução cultural que permite observar o género como um processo. Esta transformação resulta num modo de agência performativa que impulsiona a continuidade permanente de redefinição do género a partir do processo de socialização, das interações sociais e da ação redefinidora a partir da qual se cria a autonomia.

Neste capítulo vão ser dirimidas perspetivas diferentes e por vezes divergentes sobre género, incluindo uma breve viagem histórica para compreendermos como chegamos a esta abordagem performativa interseccional. Várias autoras e autores são fundamentais para compreender esta complexidade. Segundo Connell (1987, 1995, 2002), no campo social, existe uma arena reprodutiva da diferença sexual, i.e., uma arena de produção de significados baseada em afastamentos e proximidades que replicam as categorias do sexo (masculino e feminino). Neste trabalho, importa-nos estabelecer uma primeira intersecção entre género e sexualidade, a que se seguem outras como a de género, “raça” e classe social. Os discursos sobre sexualidade e género não se referem apenas a homens e a mulheres mas a discursos sobre masculinidades e feminilidades e relações de poder e controlo, reclamando que uma concetualização do género para compreender o conhecimento produzido nos movimentos sociais nas suas tensões com a estrutura exige uma relação dialógica com a teoria queer, nomeadamente com os conceitos butlerianos de performatividade e subversão (Butler 1990, 1993, 1997a; Lovell, 2003; Hey, 2006).

Como adiante desenvolvemos neste capítulo com mais pormenor, o género é, deste modo, atualizado através da performance que usa o corpo biológico como modelo de práticas e discursos que o identificam e o atualizam no quotidiano e nas interações sociais. A proposta da teoria queer (Butler, 1990, 1993, 1997a) ajuda-nos a estabelecer que os conceitos sociológicos de género, homem ou mulher e demais identidades de género não binárias, não se podem reduzir à diferença sexual. A proposta butleriana remete-nos para a ideia de transgressão/subversão, uma ideia que nos permite desconstruir as noções históricas de que os corpos sexuados seguem um ideal normativo de concordância expectável entre o sexo, o género e a orientação sexual. É pela transgressão que o conceito de subversão da identidade permite inferir que a orientação sexual, a identidade de género e a expressão do corpo sexuado não têm necessariamente concordância essencialista entre si. A partir deste conhecimento sobre o que é social, torna-se possível aceder à emergência enquanto agentes políticos de vários grupos que historicamente vinham sendo invisibilizados ou discriminados

por não seguirem o normativo da ordem de género vigente num determinado momento, como por exemplo as mulheres, a população LGBTI ou as expressões queer.

O género, na perspectiva da teoria queer, permite, pela performatividade e pelo uso de modos possíveis de subversão, visibilizar, agregar ou fluidificar identidades e expressões de género que destabilizam mecanismos de poder e de controlo que atuam nos discursos sobre o género que, por sua vez, atuam na reprodução social e cultural, desafiando-a. A teoria queer (Butler, 1990; Louro, 2001, 2004; Gamson & D. Moon, 2004; Martins, 2018; Santos, A., 2013a, 2013b, 2016; Saleiro, 2013; Trujillo, 2015) permite-nos, em geral, desconstruir a naturalidade em que assenta a normatividade da construção do género (cisnormatividade) e da orientação sexual (heteronormatividade), que, por sua vez, derivam de mecanismos de poder e de controlo que emanam de campos como o Estado, a economia (divisão sexual e social do trabalho) ou a comunidade.

Na próxima secção iremos clarificar o conceito de género, no que se refere à forma como o mesmo é produzido e reproduzido na interação, na qual assentam as relações sociais. Será uma secção em que procuraremos descrever a forma como o conceito de género foi sendo redefinido nas ciências sociais ao longo do tempo, desde a sua formulação na biomedicina e nos estudos sobre trans-género, nos anos 1950, passando pela sua enunciação nas ciências sociais, por Scott (1986), nomeadamente a partir da crítica à suposta simetria com a distinção entre os sexos. Iremos também remeter-nos à emergência da teoria queer (Butler, 1990), que veio colocar em evidência o carácter identitário e determinista da concetualização inicial. Esta secção constitui-se como estruturante para compreender a articulação entre a construção social dos géneros num determinado lugar e tempo histórico com a estrutura da divisão social e sexual do trabalho e respetivas formas de produção e reprodução social. Esta articulação é complexificada nas últimas secções com a conceptualização da interseccionalidade e da violência de género. Iremos nesse contexto elaborar sobre o contrato social (Pateman, 1988) e a forma como o capitalismo explora corpo e o género para acumular mais-valia, explorando trabalho emocional e erótico em contratos análogos aos do casamento para alimentar a aliança reprodutora onde alicerça a aliança entre capitalismo e patriarcado com vista à reprodução da ordem de género.

### **1.1 Revisitando o conceito de género e a emergência da teoria queer**

As primeiras definições do conceito de género surgiram numa tentativa de distinção face ao conceito de sexo em meados dos anos 50 do século XX, decorrentes de tentativas médicas

e psicológicas para compreender os fenómenos associados ao trans-género (Saleiro, 2013, p. 19) e à intersexualidade. Podemos destacar, nestas primeiras abordagens ao termo género, os trabalhos na Johns Hopkins University para tentar substituir a antiga designação de “sexo psicológico”. O termo género acabaria por entrar definitivamente no léxico da ciência com a obra do psicanalista Robert Stoller “Sex and Gender” (1968) sobre o hermafroditismo e a transsexualidade. A partir deste projeto, nasceu o primeiro estudo sociológico sobre transsexualidade produzido por Garfinkel (1967). Etnometodologia de Garfinkel (1967) surgiu nas ciências sociais numa abordagem paralela à das ciências médicas e psicológicas para tentar compreender o “estatuto do sexo” (Saleiro, 2013, p. 37) nomeadamente do trans-género. Garfinkel estuda as exceções em termos de género para identificar as suas regras silenciosas, sendo que é através destas exceções que identifica como se comporta socialmente cada um dos géneros. Esta abordagem vai de encontro à forma como os valores simbólicos estruturam a realidade social e representam uma abordagem alternativa ao funcionalismo de Parsons. Sem nunca nomear o termo género, ao escrever sobre uma pessoa intersexo que gere a sua aparência, Garfinkel reconheceu, no entanto, que o género e a sexualidade são construções reguladas socialmente, tendo a sua obra adquirido interesse relevante para os estudos de género nos anos subsequentes.

Paralelamente, Parsons (1956) trabalhou na sociologia com o conceito de papel sexual, tendo-o concebido numa perspetiva funcionalista, isto é, funcional e instrumental, tanto para a estrutura familiar como para o processo de socialização. Segundo a abordagem que desenvolveu, ainda muito longe das conceções feministas que acabariam mais tarde por ser desenvolvidas na academia com o emergir do conceito de género, homens e mulheres eram socializados para desempenhar, na sociedade, funções distintas e socialmente vincadas. A mulher era socializada para desempenhar o *papel expressivo*, isto é, de educadora das crianças e gestora dos papéis familiares, função que iria garantir a unidade e a integração familiar; por sua vez, o homem era socializado para garantir o sustento da família, o que Parsons designou como *papel instrumental*. A teoria dos papéis sexuais desenvolvida por Parsons acabava por assentar numa perspetiva de complementaridade e distinção dos papéis sociais do masculino e do feminino, segundo o autor, necessárias para o desenvolvimento social e familiar. Esta teoria que se tornou dominante na sociologia e nas ciências sociais de cariz funcionalista tentava homogeneizar as relações sociais de acordo com o modelo de família hegemónico dos Estados Unidos da América (Connell, 1997) e assentava em pressupostos androcêntricos e etnocêntricos. A dicotomia dos papéis sexuais desenvolvida por Parsons a partir da análise da família *nuclear* da classe média burguesa estadunidense foi

generalizada para um modelo familiar e para as outras classes sociais. Neste modelo, as tarefas assentes na divisão sexual do trabalho parecem ser resultantes dos papéis sexuais e não de um modelo de organização social capitalista assente em desigualdades sociais e de género, como avaliaremos na segunda secção deste capítulo sobre a divisão sexual do trabalho.

Diferentemente de Parsons, para Lígia Amâncio (1994), o papel sexual não representa apenas um guião através do qual orientamos os nossos comportamentos, constitui, antes, uma norma que determina uns comportamentos e restringe outros. É na relação entre papéis sexuais e estereótipos de género que os atores e as atoras sociais acabam por ser sancionados/as quando representam papéis não consonantes com o papel sexual que lhes foi socialmente atribuído. Neste contexto, os estereótipos são vistos como um conjunto de imagens e atitudes recorrentemente negativas e depreciativas em relação a um grupo que foge aos padrões normativos que lhe foram socialmente determinados. Neste sentido, tal como Amâncio (*idem*) argumenta, o que a teoria dos papéis sexuais nos apresentou foi uma estrutura de ideologização do masculino e do feminino, ou seja, uma variável mediadora do universo simbólico que objetifica a divisão sexual do trabalho e diferencia as esferas de ação para homens e mulheres pela assimetria de papéis sexuais que estes lhes viram atribuídos.

Para além da perspetiva funcionalista, nas ciências sociais, o género surgiu enquanto conceito para operacionalizar o que são papéis sociais associados às conceções biológicas dos sexos (Scott, 1986), i.e., como um conjunto de expectativas de comportamentos baseadas nas características fisiológicas das pessoas divididas entre masculino e feminino, enquanto atributos constitutivos do que é ser homem e do que é ser mulher, respetivamente. O género distingue-se da classificação biológica do ser humano sexuado, emergindo como um processo que desconstrói o poder estrutural e histórico, evidenciando as funções de vigilância e controlo que regulam as relações sociais de produção e reprodução na sociedade, estabelecendo uma ordem de género (Aboim, 2008; Connell, 1992, 1995; Klein, 1990).

A proposta de Connell (1992) vem complementar a de Scott (1986) ao abordar o género numa perspetiva de lugar e de efeito. O lugar de género representa a estrutura, e a estrutura é complexa porque o género é complexificado nas instituições sociais onde se reificam as ordens de género. A reificação é um conceito crucial quando se analisa o género a partir de um dispositivo pedagógico, uma vez que este dispositivo atua como uma forma de agência performativa (Butler, 1997a, 2010; Pereira, 2012b) que impulsiona a redefinição constante desse processo de reificação da ordem de género, resultando num motor que se opõe à

reprodução cultural (Bourdieu & Passeron, 1975) que, por norma, visa a renovação dos mecanismos de dominação.

A intersecção entre as possibilidades de categorizações do género e de expressão da sexualidade permite-nos subverter teoricamente as noções de masculino e feminino, ou seja, perceber além do que é socialmente determinado como homem ou mulher. As expressões da sexualidade tornam possível subverter os discursos sobre sexo e transformar as categorias de género num discurso sobre masculinidades e feminilidades por meio de uma relação dialógica com a teoria queer, nomeadamente com o conceito de performatividade na forma como este é trabalhado por Butler (1990).

O género resulta, assim, como uma entidade em processo, ao atuar através da performatividade que utiliza o corpo biológico como dispositivo de práticas e discursos que o identificam. A proposta queer estabelece, deste modo, que os conceitos sociológicos sobre o género, homem ou mulher não se reduzem à diferença sexual. Verifica-se, por exemplo, que a inclusão da orientação sexual, enquanto dimensão, cria a possibilidade de viabilizar e visibilizar as identidades LGBTI que permaneceram historicamente marginalizadas e vieram questionar o carácter normativo da heterossexualidade - o heterossexismo. No entanto, apesar da crítica queer e dos estudos feministas e de género ao determinismo biológico, assistimos regularmente a um reforço contínuo de um binarismo sexual assente no fundamento da diferenciação biológica.

O movimento *queer* surgiu para atuar num contexto concreto, para ultrapassar o carácter imóvel e essencialista da ação coletiva característica dos primeiros anos após o aparecimento do movimento gay e lésbico. Os movimentos feministas e LGBTI adaptaram as suas performances mobilizadoras aos contextos dos novos movimentos sociais. O corpo passou a ser usado no espaço público como elemento de resistência, assistindo-se ao emergir das antigas tradições de ação-direta que aconteciam, por exemplo, no movimento ACT UP (Butler, 2012), bem como a uma série de novas formas de mobilização de rua, surgidas da crise económica e social de 2008, caracterizadas por um conjunto de alianças que visam recusar a precariedade quer das vidas, quer dos corpos. São exemplos destas alianças os movimentos Occupy (Butler, 2015), caracterizados por uma aliança de corpos reunidos em assembleia no espaço público, reivindicando um futuro diferente daquele codificado pelo Estado e pela lei.

Estes movimentos reivindicam uma cidadania mais ativa, na medida em que se encontram fora da política institucional. Pérez-Ladesma (1994) refere que estas formas não institucionalizadas de protesto focam uma atenção marginal de que existe socialmente um

princípio dominante de que o sistema político-democrático já dispõe de vias suficientes para a ação política e social organizada.

Se a inclusão da dimensão orientação sexual no conceito de género, pelos estudos gays e lésbicos, permitiu questionar o heterossexismo e a heteronormatividade, a teoria queer e os estudos transgéneros (Johnson, 2013; Saleiro, 2013; Stryker, 2008) vieram confrontar a ideia de que apenas existe o original (heterossexual) e o seu oposto (homossexual), evidenciando a fluidez das identidades e multiplicando as expressões de género. Cria-se, deste modo, a possibilidade de transgredir os mecanismos de controlo e subverter o poder em que assenta a naturalização do que Rubin (1993) designou de sistema sexo/género. A teoria queer permite-nos desconstruir a normatividade, quer no que se refere à construção do género (cisnormatividade), quer à orientação sexual (heteronormatividade).

O género é fluído, depende do lugar e do tempo, no entanto, os sistemas capitalistas e patriarcais convergem para o estabelecimento de um ordem de género, que é binária e assente em papéis de género hierarquicamente definidos. Embora incorporando constantemente novos elementos, uns recentes, outros transformados, e mudando as relações de poder associadas ao género, não apagam os esquemas de dominação em que as suas categorias operam. Às categorias associadas aos significados do masculino e do feminino estão associados significados que ultrapassam o contexto onde ocorre a interação (Amâncio, 1994; Bourdieu, 2003). A performatividade (Butler, 1990, 1993, 1997a) permite-nos analisar a interação, partindo da ideia de que a identidade não prefigura ação, mas é constituída de discursos construídos a partir das palavras, comportamentos e práticas.

A teoria queer fundamenta que as relações de género e as sexualidades são performativas e trazidas à existência por meio do discurso, onde as condutas assumidas estão sujeitas a contínuas avaliações de género (Pereira, 2012b) que o produzem e reproduzem constantemente na interação contextual.

Hoje, o conceito de género ganha novas polémicas teórico-filosóficas, pelo perigo de reificação da distinção entre sexo e género, e de potenciar a cristalização do que pretendia evitar — um mundo dividido rigidamente entre homens e mulheres. Todavia, desde a sua formulação nas ciências sociais numa perspetiva feminista, por Joan Scott (1986), até aos nossos dias, o termo género pretende designar a diferenciação de características atribuídas às pessoas em função daquilo que é percebido enquanto sexo biológico. Terá, aliás, sido inicialmente empregue nos anos 1960, em algumas tentativas de explicar o fenómeno da transsexualidade. Desde a sua formulação em resultado dos movimentos feministas radicais e do lesbianismo político do feminismo de segunda vaga, que género engloba igualmente uma

crítica à heterossexualidade compulsiva (Rich, 2003) e uma noção de que a homofobia (e transfobia) é uma arma do sexismo (Pharr, 2000). No entanto, nos anos mais recentes, estudos sobre a violência de género ou sobre a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres tendem a negligenciar expressões de género fora da heteronormatividade (Magalhães *et al.*, 2011).

Este posicionamento, em que o género passou a ser estudado não só a partir dos papéis sociais de género, mas também numa perspetiva feminista emergente nos anos 1970, decorrente dos movimentos sociais da época, gerou controvérsias na neutralidade e objetividade a que aspirava o mundo académico dominante (Oliveira, 2011, 2012; Pereira, 2012a; Santos, A., 2012). As categorizações epistemológicas do que é ser mulher, homem, LGBTI ou queer, por exemplo, são categorias políticas e não um guião das suas práticas, uma vez que estas categorias, por si só, não adquirem protagonismo nem referência na esfera pública, intelectual e cultural da sociedade.

Segundo Smith (1987, 2005), temos de pensar o que temos em comum e também o que não temos com pessoas que partilham connosco a mesma leitura social de género e orientação sexual, enfatizando as diferenças e as semelhanças, ou seja, subvertendo a conceção sociológica clássica do mapeamento da igualdade e da diferença em que assentavam as conceções macrossociológicas sobre o género ou a classe social.

A crítica às formas normativas de fazer sociologia, levou Smith (1987, 2005) a criar uma conceção ontológica do social que deve propor não só mudanças epistemológicas, como também metodológicas. O marco concetual feminista proposto presta atenção a realidades concretas que serão o ponto de partida da investigação, superando assim as formas normativas que substituem o conhecimento sobre o social por conceitos que descartam a realidade assumindo construções teóricas sem base empírica. Smith retoma o materialismo histórico proposto por Marx (Yañez, 2011), referindo a necessidade de a sociologia expressar a forma como as relações sociais emergiram historicamente, defendendo que são estas relações que devem ser objeto de investigação, por apresentarem o social como um processo histórico em movimento. As ações das pessoas encontram-se entrelaçadas numa relação dialética entre ações iniciadas e outras em resposta.

Hill Collins (1992) refere, a este respeito, que é importante pensarmos o género não subvalorizando os conhecimentos locais, produzidos por grupos subordinados, porque essas ideias são suprimidas por grupos dominantes, uma vez que podem proporcionar uma base potente de resistência às ideias do grupo dominante. Torna-se, assim, relevante analisar as dimensões particulares do confronto entre a cultura subjacente a um sistema de dominação

patriarcal, assente em dicotomias de sexo /género / “raça”, e a emergência de novas formas de cultura igualitária, não heteronormativa, não sexista e não racista.

Sem esquecer o racismo, para se falar de dominação em termos de género, é importante retomar o conceito de masculinidade hegemónica (Connell, 1992, 1995; Connell & Messerschmidt, 2005), onde assenta no pressuposto da heteronormatividade, na medida em que, para a sua manutenção, pressupõe papéis de género bem definidos, do que é um homem e do que é uma mulher, não permitindo espaço para a livre expressão de outras orientações sexuais e múltiplas identidades de género que contestem o carácter estático do masculino e do feminino, pondo em causa essa hegemonia. A masculinidade hegemónica enquanto conceito é definidora do poder pelo género e manifesta-se em vários campos da ordem de género: relações de intimidade, trabalho doméstico, trabalho sexual; expressão social das mulheres, homofobia, transfobia, trabalho assalariado.

O cruzamento entre variáveis, por um lado, relativas ao capital simbólico (Almeida, 1996) e estrutural e, por outro, ao poder emocional, sexual e físico, configuram relações de dominação e subordinação que propiciam o exercício de uma violenta ordem de género, tanto nos espaços públicos quanto nas relações privadas. Para esta compreensão, o trabalho de Bourdieu (1977) torna-se claro na perspectiva de que a submissão à autoridade implica o reconhecimento da mesma por quem lhe está submetido (Lovell, 2003).<sup>34</sup>

A teoria do género centrada na identidade reivindica como central a desconstrução da matriz heterossexual e cisgénero da distinção entre sexo e género, ou seja, assente em dois distintos corpos-tipo que foram naturalizados e precedem as práticas discursivas. Butler (1990) afirma exatamente o contrário, que é o discurso que cria a ilusão de identidades pré-discursivas.

Como ressalta Postl (2009), para Butler o género não é um “efeito” do que somos, mas sim do que fazemos, e pode ser entendido como uma repetição de atos discursivos e reiterados de uma norma ou conjunto de normas. A matriz heterossexual-cisgénero pode ser entendida como intencional, ritualizada, repetida, de uma série de normas que regulam as relações de género para o caminho de desejo e sexualidade socialmente esperado, em termos

---

<sup>3</sup> BO(U)NDS - Laços, Limites e Violência: Estudo longitudinal de programas de prevenção da Violência de Género em contexto escolar (O projeto é promovido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). A coordenação está a cargo de Maria José Magalhães.)

<sup>4</sup> Embora Weber (2001) concetualize a autoridade de diversas formas, legítimas e ilegítimas, também apontava este processo de submissão, ao referir que o exercício da autoridade implica uma posição de status e de reconhecimento para que esse exercício possa ser efetuado.



de gestos, comportamentos e olhares. Esta associação dominante entre sexo, género e desejo não deixa espaço para que outra combinação possa ser formada.

É uma noção de performatividade que mantém aberto, no campo da interpretação, um sentido discursivo que requer uma conceção fechada da linguagem, da postura, dos gestos e da ação corporal [displays of the body] (Postl, 2009, p. 90). O corpo e a linguagem não podem ser separados, porque o “fazer” do género é discursivo e performativo ao mesmo tempo. A mesma performatividade que naturaliza a matriz heterossexual-cisgénero, pode também desnaturalizá-la. Butler (1990) dá como exemplo a performance dos transformistas, que jogam uma distinção entre a anatomia do/a performer e o género que está a ser performatizado. Esta performatividade do género construído ajuda-nos a pensar as naturalizações das diferenças de género em cada contexto histórico e social.

A questão do potencial transformativo da modificação corporal é frequentemente enquadrada na linguagem da transgressão. O conceito de transgressão (Klesse, 2007), tal como os de dissidência, subversão ou resistência, transportam conotações de oposição. A transgressão é, assim, algo que excede as fronteiras e os limites num clima de confronto e tensão, e que contribuindo para definir ou para visibilizar definem a normatividade como um terreno também de crítica e ação transformativa.

A visibilidade, a subjetividade e o prazer são centrais nas estratégias queer para a transgressão, assim como as marcas corporais visíveis se constituem cruciais para trabalhar a posição de uma postura radical anti assimilação. A transgressão é uma das maiores estratégias da teoria queer e do ativismo (Klesse, 2007, p. 287) que questiona as divisões baseadas no género. A teoria queer, como precursora de uma categorização da performatividade desconstrutiva, analisou nas últimas décadas as dificuldades materiais com que se deparam as pessoas transsexuais e transgénero, incluindo travestis, drag kings, drag queens e outros rebeldes de género, inclusive, dentro das subculturas LGBTI em que participam. O conceito performativo de género representa-se de forma transgressora, mostrando as pessoas transgénero como universalmente subversivas. No entanto, Klesse (2007, p. 287) nota que, no que se refere às identidades das pessoas transsexuais, tende a existir um discurso que as toma como essencialistas, ou seja que que podem permanecer para além das fronteiras da teoria queer [beyond the limits of queerness]. Este discurso que por vezes surge tomando as pessoas transsexuais como essencialistas repousa na ideia que as pessoas transsexuais valorizam nas cirurgias e na modificação corporal uma autenticidade que as torne tão próximas quanto possível do sexo biológico que procuram ter.

Klesse (2007) aponta ainda como exemplo o facto de essa transgressão não ser apontada

nas lésbicas “butch” e “femme” do mesmo modo, à semelhança do que acontece com pessoas transgênero com uma identidade mais essencializada. A “butch” é vista como transgredindo o heterossexismo, quebrando as normas de feminilidade e desempenhando um papel sexualmente ativo, ao contrário das “femme”, que são vistas como desempenhando os papéis de gênero passivos que o patriarcado reproduz como associados ao gênero feminino.

Preciado (2011) desenvolve o conceito de “multidões queer” para falar dessa enormidade de corpos que se enunciam, quer para além dos gêneros, quer para além dos segundos e terceiros sexos. A multidão queer faz-se na apropriação das disciplinas de saber/poder em que a biopolítica cria corpos “normais” e corpos “desviantes”. Na obra de Preciado, a multidão queer surge por oposição às políticas “feministas” ou “homossexuais” quando estas afirmam a suposição de uma identidade natural (homem/mulher), ou a definição de práticas (heterossexual/homossexual), para fundamentar regimes que constroem ora como “normais”, ora “anormais”. Preciado reivindica, neste sentido, para a multidão queer o que chama de “uma política dos anormais” como forma de desidentificação com o processo de naturalização dos gêneros e das práticas sexuais que naturalizam os regimes de saber/poder sobre os corpos.

A transgressão na esfera pública é menos evidente quando representa os papéis de gênero e orientação sexual socialmente “conformados”, ao contrário das afirmações das pessoas transgênero ou dos “anormais” (Preciado, 2011) que performatizam uma multidão queer através das contradições dos limites definidos para o corpo e, conseqüentemente, para o gênero. Pensarmos a transgressão da esfera pública implica desnaturalizarmos os discursos baseados na imagem do homem branco, heterossexual e ocidental construídos a partir da imagem do discurso da modernidade. Neste sentido o gênero deixa de ser um fator adicional para analisarmos a esfera pública e passa a ser um fator central para a análise da mesma.

Nancy Fraser (1995) aborda o conceito de esfera pública numa perspectiva crítica feminista à abordagem desenvolvida por Habermas (1987), sugerindo que este falhou ao ignorar as dimensões de gênero nas esferas da vida social o que o levou a remeter para a esfera pública um espaço mais democrático, incluindo aí o lugar da vida íntima e familiar, o que ele designou como “mundo da vida”. Para Fraser (1995), a existência de uma única esfera pública não fortalece a democracia uma vez que oculta as vozes de públicos subalternos ou, dito de outra forma, as relações de poder que aí se inscrevem. Ao ocultarmos da esfera pública as dimensões do gênero e da sexualidade, bem como as nossas relações de intimidade, estamos a excluir diversos segmentos da sociedade, como as mulheres ou as pessoas LGBTI, de uma prática discursiva contestadora. Fraser argumenta que as ciências

sociais devem procurar perceber como ocorre a formação das esferas públicas subalternas, ou seja, entender como ocorrem diferentes espaços de sociabilidade onde os grupos subalternos se procuram organizar. As esferas públicas relacionam-se permanentemente, quer de forma dialógica, quer de forma conflituosa, e é preciso reconhecer as relações comunicacionais que entre elas deram historicamente origem ao discurso hegemónico.

Neste sentido, segundo Lúcia Amâncio (2003a, 2003b) ou Pereira (2012a), existe a possibilidade de a nossa prática científica, se não for performativa, contribuir de forma mais ou menos direta para reforçar estereótipos de género, legitimando desigualdades ou reproduzindo os binarismos do género sexuado, mesmo quando se propõe problematizar. Estudar as categorias das quais fazemos parte, mas tendo em atenção as formas de resistência que se comprometem com a mudança social, constitui uma forma de minimizar os efeitos da nossa condição sobre a prática científica que pretendemos abranger.

Giddens (1995) interpreta a sexualidade e a intimidade como o lugar de enunciação dos dilemas próprios do *self* no contexto da modernidade e propõe uma leitura da relação entre os sexos a partir de uma posição das diferenças entre homens e mulheres. Para Giddens, quanto maior a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, mais estas diferenças associadas às categorias sexo/género tendem a diminuir as desigualdades estruturais, que seria o que estaria a acontecer nas sociedades modernas ocidentais com o desenvolvimento do capitalismo e o acesso da mulher ao mercado de trabalho formal e aos direitos sexuais e reprodutivos. Giddens, no fundo, ressalva a importância de ideias e valores que produzem impacto na transformação social, nomeadamente no campo do Estado e da economia, que seriam, de acordo com a sua teoria, os agentes de regulação do poder. Deste modo, Giddens (1995) apresenta vários dualismos inerentes à transformação social: unificação/fragmentação; impotência/apropriação; autoridade/incerteza. A esfera da intimidade, de onde emerge a sexualidade, é fragmentada, e o género aparece como o lugar de enunciação dos dualismos. Para Giddens, a esfera da intimidade (onde inclui o amor romântico e a sexualidade plástica que implica a sexualidade sem fins reprodutivos) impõe uma democratização das relações interpessoais que seja compatível com a democracia na esfera pública, de modo a acautelar uma possível subversão das instituições modernas no seu todo.

Dentro das propostas enunciadas por Fraser e por Giddens, posicionamos-nos dentro da abordagem defendida por Fraser. A esfera pública, como Fraser a enunciou, centra em si a esfera da intimidade e inclui uma multiplicidade de discursos políticos que se podem estender a novos espaços, que podem ser de contestação, de luta e de resistência perante os poderes instituídos. A esfera pública deve ser um lugar de inclusão de públicos subalternos que de

forma dialógica nela interagem com o objetivo de fortalecer a democracia. Ao contrário de Giddens que acredita na democratização das relações interpessoais até que estas se tornem compatíveis com a democratização da esfera pública, nós defendemos o modelo proposto por Fraser, no qual esta propõe que devem ser eliminadas do Estado todas as formas que impedem a igual participação dos grupos subalternos (mulheres, pessoas LGBTI, pessoas racializadas). Sejam essas formas de impedimento ligadas à questão financeira, cultural ou de pertença (que determinam critérios de inclusão/exclusão), ou seja, é necessário segundo Fraser representação política.

Pereira (2012b), que usa o conceito de “fazer gênero” para falar da forma como a intimidade e o gênero se constroem e negociam constantemente, afirma que esta transformação social é inevitável, uma vez que o sexo é [quase] sempre encarado como dimensão estruturante e relevante da interação. No entanto, a perspectiva de Pereira afasta-se da de Giddens (1995) na medida em que, para Pereira, “fazer gênero” não implica necessariamente atuar segundo expectativas genderizadas, antes que as condutas dos indivíduos são suscetíveis de contínuas avaliações de gênero.

Bauman (2004), por sua vez, aborda o conceito de amor líquido, numa relação crítica com o conceito de sexualidade plástica de Giddens, ao referir o avanço tecnológico e a emergência de redes sociais estabelecidas através da internet que salientam a proliferação de vozes, multiplicando e trazendo à tona uma série de interesses que o conceito de sexualidade plástica, tal como apresentado por Giddens, não contempla. A proliferação de *iphones*, *tablets*, telemóveis pode ajudar a disfarçar o antigo medo da solidão em que assentava o amor romântico, sendo que o contacto via rede social tomou o lugar de boa parte das relações, cuja marca principal é a ausência de comprometimento. As formas de vida contemporâneas, ancoradas na sociedade de consumo, fragmentaram o conceito de comunidade [sociedade líquida] e tornaram-se incapazes de manter a identidade, sendo daí que advém o estado [mais] temporário das relações.

Neste capítulo, na primeira secção, começamos por introduzir a obra de Judith Butler (1990, 1993), que concetualiza o gênero enquanto um conjunto de performances cuja repetição e cristalização ao longo do tempo produz a ilusão da existência de uma identidade de gênero natural, real e verdadeira. Segundo a autora, as feminilidades e masculinidades não existem substantiva e autonomamente, mas apenas enquanto representações na interação, e o gênero como construção contingente e contextual só se torna «real» na medida em que é sistemática e ativamente produzido na interação.

Centraremos inicialmente esta análise no gênero enquanto resultado de uma negociação

performativa coloca a agência em primeiro plano e implica perspectivarmos as pessoas como produtores/as ativas/os do género. Isto não significa que as pessoas criam performances de género a partir do “nada”, de forma totalmente original e livre. Às categorias “feminino” e “masculino” estão associados significados e valorizações que ultrapassam o contexto particular de cada situação de interação (Amâncio, 1994; Bourdieu, 2003). Por um lado, as regras (formais ou informais) que regulam a interação em cada contexto fazem com que, nesses espaços, determinadas performances sejam mais eficazes, vantajosas ou perigosas do que outras. Por outro, existem estruturas de desigualdade (de género, mas também de classe, «raça», etnia, etc.) que tendem a limitar as oportunidades e recursos a que os indivíduos podem aceder, bem como as feminilidades e masculinidades que podem assumir. O género enquanto dualidade do masculino e do feminino não deve ser uma última análise nem considerado como terreno exclusivo dos corpos sexuais. Não se trata de fazer desaparecer as categorias, mas sim de pensar o género enquanto negociação dos espaços através de práticas que podem diluir as fronteiras que separam o masculino do feminino.

Na próxima secção, iremos enquadrar teoricamente a forma como a divisão social e sexual do trabalho foi pensada nas ciências sociais, e como a mesma contribuiu historicamente para a opressão das mulheres no sistema de produção e reprodução das sociedades capitalistas.

## **1.2 A sexualidade como trabalho**

O conceito de género problematizou a forma como se constroem os significados do masculino e do feminino, ou seja, como se performatizam as identidades homem e mulher (e outras que não abordamos nesta investigação) face aos constrangimentos sociais impostos na sociedade em que vivemos. O conceito de género problematiza as diferenças entre o que é ser homem e o que é ser mulher, diferenças essas marcadas pelo sexo e pelas contradições biológicas que nele encontramos socialmente inscritas. Entre as contradições biológicas inscritas no conceito de género, está a divisão sexual do trabalho, ou seja a forma como atribuímos a homens e a mulheres tarefas distintas na sociedade, que colocam a mulher enquanto trabalhadora numa posição distinta. Na divisão sexual do trabalho, é socialmente reservado à mulher a posição de reserva da força de trabalho, ao ter para si destinado o trabalho não pago, como sejam o trabalho doméstico e o cuidado das crianças. O conceito de género está deste modo intimamente relacionado com as noções do que é ser trabalhador e trabalhadora na sociedade, uma vez que é através dos fundamentos da divisão sexual do

trabalho que poderemos evidenciar que, tal como o género, também o sexo é discursivo e socialmente construído. Pensar o género implica abrir caminhos para uma crítica ao que são as características e os comportamentos tidos historicamente como masculinos ou como femininos, assim como uma reflexão acerca de pressupostos sobre diferentes habilidades a partir das quais se organiza a esfera pública para homens e mulheres e acerca da posição na ordem de género que ambos os sexos ocupam no mercado de trabalho e face ao trabalho doméstico.

Estudar o género na sua origem implica começar por estudar a divisão sexual do trabalho, ou tal como afirmou Engels (data), ter em conta que a primeira divisão do trabalho que se fez foi entre homem e mulher para a procriação dos filhos, evidenciando formas de género complementada pela dominação de classe, a partir do estabelecimento da propriedade privada.

Compreender as relações sociais de género contribui para revelar relações de poder e desigualdades existentes na sociedade. Ao evidenciar essas desigualdades, o género revela a base onde o poder assenta para a opressão da mulher e de outras minorais sexuais que não correspondem aos padrões da masculinidade hegemónica, não pela biologia, mas por uma ordem que é histórica e política.

O poder, enquanto garante da manutenção da ordem de género, atua em vários níveis da organização social. O Estado atua na dimensão pública do género mantendo um papel determinante em campos institucionais da sociedade como a economia, o trabalho ou a comunidade (família, meios de comunicação social, etc.). O Estado é o nível macro da organização de género, em que as instituições são agências de controlo das relações sociais de género ao nível intermédio. Por sua vez, é na matriz onde os indivíduos atuam que o género se pode pensar, ou seja, é nas relações quotidianas e práticas sociais que são expostos os mecanismos da igualdade formal e da discriminação subtil, i.e., que o simbólico se transforma em agência.

Em Portugal, nos últimos anos, as políticas de igualdade de género têm-se focado na desconstrução da imagem tradicional associada à mulher, passando a incidir numa lógica de conciliação entre as responsabilidades familiares e carreiras profissionais para ambos os sexos. Novos modelos de família foram reconhecidos e, no plano jurídico, o acesso ao casamento e parentalidade por duas pessoas independentemente do sexo e da orientação sexual são protegidos legalmente, quer na Constituição da República Portuguesa, quer no Código do Trabalho, completando, no plano jurídico, o campo da cidadania plena no acesso ao trabalho (Tavares, 2008; Santos. A., 2005, 2013a).

No entanto, entre o quadro legal e as práticas sociais, mantém-se uma distância considerável que, apesar de ser menor em anos recentes, tem sido alvo de retrocessos em resultado da emergência de períodos cíclicos de crise económica e social, característicos do capitalismo. Assim, a divisão social e sexual do trabalho continua a constituir-se através de uma série de indicadores que se tornam fundamentais na explicação das conceções de masculinidade e feminilidade que desafiam os discursos legais das sociedades contemporâneas. A operacionalização das categorias de género na divisão sexual do trabalho permite um enquadramento contextual para analisar as relações de poder e de controlo que não só binarizam o género, como o hierarquizam através da acumulação e especificação de funções em que a mulher assume o papel de sujeito subalterno (Spivak, 1988).

A divisão sexual do trabalho é o indicador que nos permite situar o trabalho a partir das categorias de trabalho pago/trabalho não pago e trabalho reprodutivo, bem como os lugares que mulheres e homens ocupam no sistema de reprodução capitalista. Para Rubin (1993), a divisão sexual do trabalho assenta na divisão entre os géneros, na família e na heterossexualidade obrigatória, em que as mulheres emergem como produto de consumo (porque são passíveis de troca) com base na sua posição social enquanto esposas ao serviço da heterossexualidade compulsória e não das suas especificidades biológicas. Segundo Rubin, é a partir do nascimento que se dá a culturalização do sexo e da libido a partir da qual as crianças aprendem, por referência ao conceito de pai e mãe, a viver em meio de opressão e a reproduzir, posteriormente, o sistema de sexo/género assente nas relações de parentesco.

Com a emergência dos sistemas sociais e políticos capitalistas, as mulheres ficaram responsáveis pelo trabalho doméstico, reprodutivo e do cuidado das crianças, garantindo o pleno funcionamento do processo de reprodução do capitalismo. Conforme aponta Federici (2004), a separação entre o trabalho de reprodução (trabalho não pago) e o trabalho de produção ocorreu muito lentamente e, como consequência, também ocorreu lentamente a hierarquização da divisão sexual do trabalho. O trabalho produtivo, na transição do feudalismo para o modo de produção capitalista, no ocidente colonizador, ficou a cargo dos homens, e o trabalho reprodutivo a cargo das mulheres, modificando as relações patriarcais até aí existentes e produzindo novas formas de patriarcado – patriarcado *moderno*. Assim, a origem do capitalismo encontra-se intimamente ligada ao patriarcado que não foi abolido antes modificado, no qual assentam as relações de opressão históricas dos homens sobre as mulheres. Segundo Federici, para o capitalismo,

*“ela [a mulher] era uma mercadoria fragmentada cujos sentimentos e escolhas raras vezes eram consideradas: sua cabeça e seu coração estavam separados de suas costas e mãos, e divididas de seu útero e vagina. Suas costas e músculos eram forçados no trabalho do campo [...] às suas mãos se exigia cuidar e nutrir o homem branco [...]. [S]ua vagina, usada para o prazer sexual dele, era a porta de acesso ao útero, lugar para os investimentos dele – o ato sexual era o investimento de capital, e o filho, a mais-valia acumulada. [...]”*  
Barbara Omolade, *“Heart of Darkness”*, 1983. (Federici, 2004, p. 108)

Federici (2004) defende que o conceito de acumulação primitiva inserido por Marx no Livro I da sua obra *O Capital* serviu para descrever a resposta da classe dominante europeia à crise económica e social, em que os/as trabalhadores/as foram separados/as dos meios de produção de forma a que os ricos pudessem acumular a riqueza capitalista e controlar a reprodução. Embora reconheça a utilidade do conceito de acumulação primitiva, Federici aponta que o mesmo foi criado do ponto de vista do proletariado industrial enquanto protagonista e sujeito revolucionário, negligenciando a “Caça às bruxas” ocorrida nos séculos XVI e XVII que, enquanto guerra às mulheres levada a cabo pelo Estado, foi fundamental para a expropriação do campesinato. Deste modo, a acumulação primitiva não foi apenas a acumulação da mais-valia extraída aos trabalhadores explorados pelo capitalismo, mas foi também a acumulação de diferenças de género, “raça” e idade (Federici 2004, p. 113).

Não foi apenas o campesinato o alvo das transformações sociais no início da transição para o capitalismo. Magalhães (2005), numa aproximação à comunidade cigana, refere que a passagem do nomadismo para o sedentarismo provocou alterações na noção de família e nos cuidados de socialização das crianças, que, em conjunto com o processo de globalização, reforçaram a naturalização da aceitação da exploração capitalista por esta comunidade. No entanto, apesar da sedentarização, a demarcação de funções e atribuições mantém-se bastante vincada, no que se refere à circunscrição dos papéis de género e aos cuidados das crianças. Segundo Spivak (1988), a mulher é um sujeito subalterno que é duplamente apagado pela historiografia colonialista, enquanto trabalhadora e enquanto mulher. A participação feminina na insurgência contra o capitalismo, bem como na divisão sexual do trabalho, não surgem como evidentes, mantendo-se o homem como sujeito dominante. O subalterno no contexto colonial não tem história e, portanto, não pode falar, sendo que este silêncio é ainda mais evidente nas mulheres. Para Spivak (1988, p. 287), existe uma violência epistémica que assenta na neutralização do/a outro/a, invisibilizando-o/a e expropriando-o/a de qualquer possibilidade de representação, ou seja, silenciando-o/a.



Conforme refere Mitchell (1999), as condições económicas da nossa vida [state system] levam-nos a pensar que o Estado existe anteriormente a nós [state idea] ou seja, pensamos no Estado sem pensarmos na dimensão ideológica do Estado que vem sendo historicamente construída. Deste modo, não é possível equacionarmos os processos e as atividades que desempenhamos sem um Estado que atua sobre nós através da sua dimensão ideologizante e reguladora. A dimensão ideológica do Estado, para Mitchell, assenta na separação histórica entre sociedade e Estado. Se, através da ideologia, o Estado se separa da sociedade, então o mesmo Estado, através da ideologia, também se separa da economia, em que assentam as bases das políticas de trabalho decorrentes das alterações na vida privada. Neste sentido, é através da regulação do Estado que entendemos o trabalho não pago, incluindo o trabalho doméstico e o cuidado das crianças, como parte de uma noção de *lazer* que encaramos como fonte de utilidade individual, e o trabalho assalariado como fonte de utilidade social porque é dele que resulta o aparente sustento familiar. As mudanças nas políticas de emprego e de planeamento familiar um pouco por toda a Europa deveram-se por um lado às transformações na ordem de género e por outro às mudanças legislativas oriundas dos centros de decisão política. Estas mudanças centraram-se num maior equilíbrio dos tempos entre a vida familiar e laboral vista aparentemente como uma decisão do casal, embora estas transformações não tenham passado a maior parte das vezes do quadro legal.

Algumas pesquisas, em diferentes partes do mundo, por ex., Aboim (2008) e Brasão (2012), permitem-nos pensar estes processos de mudança. Aboim (2008) refere que as tensões geradas pela transformação da ordem de género que ocorriam na cidade de Maputo são semelhantes às que ocorrem na Europa, nomeadamente, atuando na divisão sexual do trabalho, que tem gerado uma mudança na masculinidade e nos poderes tradicionais associados ao homem e à subordinação da mulher. A mulher vem tendo uma participação mais qualificada no mercado de trabalho, em que o homem deixa de ser “grande” sustento da família. A maior participação da mulher no trabalho igual com salário igual gerou no homem o “complexo de ganha-pão” (Aboim, 2008, p. 285). Isto é, segundo Aboim, a perda do seu estatuto simbólico leva a um desapego da família e do emprego, bem como à vivência de uma sexualidade sem compromisso, afastada da ideia de chefe de família. A ideia de chefe de família aparece, aliás, no trabalho de Aboim como uma ideia pré-colonial e colonial. A mudança na ordem de género quanto à divisão sexual do trabalho pode, assim, ser vista como um reflexo de uma alteração na forma como se processam as masculinidades numa mudança não só dos poderes pré-coloniais, como dos poderes coloniais, que se reflete na forma como o homem organiza a família e a sobrevivência, passando a perseguir o reconhecimento

simbólico da sua masculinidade por via de uma sexualidade predatória. Por sua vez, a mulher enfrenta o trabalho como uma força para transformar as alternativas possíveis na organização social e sexual do trabalho, bem como alterar as concepções tradicionais associadas à família e à conciliação do trabalho com a vida familiar.

Por sua vez, Brasão (2012), que analisa a condição das criadas de servir durante o Estado Novo em Portugal, nota que as mudanças na divisão sexual do trabalho no país decorreram dos fluxos migratórios do campo para a cidade, que se apresentavam como imaginário de igualdade e ascensão social para a população feminina. Este fenómeno de mobilidade das mulheres para a cidade representava, para o discurso oficial fascista, uma degradação moral e social, ao mesmo tempo que os patrões se interessavam por estas mulheres com baixa escolarização que prestavam trabalho não especializado a troco de uma baixa remuneração ou de compensações não monetárias como a proteção e, raras vezes, a alfabetização. Por sua vez, estas mulheres enviavam para as famílias até metade da remuneração, potencializadoras de uma economia informal não contabilizada pelas estatísticas oficiais (Brasão, 2002, p. 51) circulava entre o campo e a cidade. Esta economia informal associada à ascensão da classe média urbana levou o Estado a regular o trabalho doméstico, onde se vinham concentrando algumas formas de protesto e resistência à exploração, decorrentes da grande intensidade de fluxos migratórios para a cidade.

Para refletir sobre estas mudanças, recorremos a Young (2005, p. 17) que nos traz a noção de “corpo vivido” como um conceito justificado pela importância de analisar como os corpos vivenciam a sua posição estrutural na divisão do trabalho, nas hierarquias do poder e nas normas da sexualidade (ver também Biroli, 2013). Esta análise permite considerar, ao mesmo tempo, os constrangimentos estruturais e as reações a esses constrangimentos, isto é, a vivência diferenciada desses constrangimentos e das oportunidades existentes. A partir desta noção, a experiência de identidade de muitas mulheres pode ser vista a partir de uma atividade que dá sentido à casa como espaço de preservação da identidade e da memória, em que a casa se torna como um espaço próprio marcado pela trajetória das pessoas. A casa é o espaço revelador da consideração negativa do trabalho doméstico para as mulheres e é vista, na voz de muitas mulheres, como o espaço das experiências consideradas tipicamente femininas, como resultado de convenções sociais que precisam de ser questionadas de modo a que as relações de género possam vir a ser organizadas de forma menos desvantajosa para as mulheres.

A afirmação feita por Simone de Beauvoir de que “toda a história das mulheres foi feita pelos homens” (2008 [1967], p. 200) orientava a crítica para algo que viria a estar presente no

feminismo posteriormente: a noção de que valores universais são valores masculinos e é a partir desses valores que se codificaram as experiências das mulheres. A crítica aos valores universais tornou-se numa crítica que procura resgatar a(s) história(s) das mulheres e expor as relações de dominação.

Explicitar, nos seus próprios termos, a dominação das mulheres não esgota as possibilidades de as conhecer de outro modo ou considerá-las como experiências compartilhadas por um grupo social. Mas essa constatação, de que houve e há obstáculos para que as perspectivas das mulheres se afirmem, está presente, também, na consideração de que as identidades assim constituídas tendem a reproduzir padrões convencionais que, por sua vez, justificam a ordem de género e as posições hierarquizadas que os indivíduos nela ocupam.

Outra das formas de pensar a intersecção entre sexo, género e trabalho é pensar essa relação através do trabalho sexual e do trabalho não-pago vistos historicamente como desempenhados por mulheres. Conforme refere Pateman (1999), esta intersecção é essencial para questionarmos a idealização do trabalhador como universal masculino. Ao encararmos a prostituta enquanto trabalhadora, estamos a subverter a noção histórica do homem operário e revolucionário (Federici, 2013), pela transgressão que significa o emblema da fêmea trabalhadora no questionamento da masculinidade hegemónica. Segundo Pateman (1999), as ligações sexuais casuais e o viver junto foram perdendo a carga moral que tinham até aos anos 70 do século XX, todavia quer a prostituição, quer a família continuam alimentando o ciclo de reprodução capitalista. No capitalismo, a regra absoluta torna-se, por um lado, a produção de bens sob a forma de mercadorias e, por outro, um contrato sob a forma assalariada ou social (o casamento). Um grande número de funções e atividades consideradas como fins em si mesmas, uma vez que são exercidas por um vínculo que é regulamentado por convenções sociais (o namoro), ou se pagam indiretamente (como os profissionais liberais), são transformadas em contratos, independentemente da existência ou não de mecanismos legais que regulamentem o acordo entre as partes (Pateman, 1988, p. x). Para Pateman, o contrato sexual pode ser explicado em três expressões fundamentais: o contrato social, o contrato de trabalho e o contrato de casamento.

Como afirmou Beauvoir (2008 [1967], 324), numa perspectiva que se tornou slogan no feminismo radical dos anos 70, “entre as que se vendem pela prostituição e as que se vendem pelo casamento, a única diferença consiste no preço e na duração do contrato”.

Há diferenças entre o ato sexual e a sexualidade. Embora ambos resultado parcial da construção social, a sexualidade consiste numa dimensão da vida humana, enquanto a

construção do sexo (expressa na realização de atos sexuais) é, também ela, numa construção social: a penetração "consensual" é um ato reconhecido há séculos como forma de reprodução; no entanto, esta pode não ser consensual na expressão do prazer e do afeto.

O ideal do amor romântico coloca a sexualidade como uma forma de expressão da afetividade assente na conjugalidade, regulada por uma ordem moral que impõe a compulsividade da monogamia, da fidelidade e da procriação pelo casamento (Rubin, 1993). Quando as práticas sexuais são vividas através da expressão do prazer pelo prazer, seja através do ato sexual, seja da obtenção de benefícios, de forma consciente, abalam o sistema monogâmico instituído (Edlund & Korn, 2002, p. 184), ou seja, quando abolidos os pressupostos da fidelidade e da conjugalidade, a visão religiosa da sexualidade atua e pune por via da moral dominante. A moral é o reflexo das normas sociais e a mulher idealizada pelo patriarcado capitalista e colonial é conceptualizada num dualismo entre o ideal (Fraser, 2013; Rigat-Pflaum, 2014) de mulher que é esposa e é trabalhadora, podendo, enquanto trabalhadora, conjugar o ideal burguês com o trabalho ou executar o trabalho não-pago; e o seu oposto, a mulher perversa, isto é, que não respeita os limites da moral burguesa.

O trabalho doméstico e/ou os cuidados das crianças representam, deste modo, uma forma escondida de trabalho sexual, atuando na reprodução do capitalismo através da divisão sexual do trabalho. Por sua vez, a heterossexualidade e a homossexualidade são ambas condições de trabalho, mas a homossexualidade neste contexto pode ser entendida como o controlo operário da produção e não o fim do trabalho (Federici 2012, p.15). A prostituição, tal como a homossexualidade, são vistas como desvios, um estigma, relacionado com o sistema de valores da sociedade que controla a ordem de género e a sexualidade, ao passo que o capitalismo se alimenta dos privilégios dados ao consentimento na vida privada e na intimidade. Já o casal monogâmico burguês torna-se num par de pessoas em que cada um/a é um "bom cidadão", ou seja representam um ideal que é a heteronormatividade. A homonormatividade (Duggan, 2003) surge neste contexto como uma influência política que não contesta os pressupostos da heteronormatividade e do reforço das instituições, antes pelo contrário, as reformula e as reforça.

A perseguição das prostitutas terá iniciado no século XVII com a emergência do sistema capitalista (Federici, 2004), para o qual o trabalho reprodutivo da mulher era e continua a ser essencial. Foi nesta época que emergiu o conceito de misoginia com a famosa "caça as bruxas", que justificou a emergência de um sistema regulamentar (legal, social e governamental) de controlo do corpo.

O corpo mulher é uma ferramenta de produção e de reprodução da força de trabalho e, como tal, é controlado tanto pelo Estado, como pelo patriarcado. O trabalho doméstico é um dos principais denominadores onde se esconde parte da história da vida das mulheres. O trabalho doméstico esconde exigências físicas, mentais e emocionais que foram historicamente invisibilizadas, enquanto gerador de dinheiro que sustenta o capital sob a forma de trabalho não pago. O capitalismo lucra com as tarefas da casa, com a sexualidade e até com os sorrisos que evitam o conflito e garantem a alienação que esta segunda jornada de trabalho a cargo das mulheres implica.

O trabalho doméstico, enquanto trabalho maioritariamente desempenhado por mulheres, é trabalho sexual, pois inclui serviços sexuais, regulados por lei e reiterados pelas instituições, incluindo religiosas. É explorado pelo capitalismo e controlado pelo patriarcado enquanto motor de um processo íntimo de alienação que atua por via do essencialismo de género, travestido de “natureza sexual”. Este essencialismo, por oposição ao queer, pode ser visto como a expressão da sexualidade concordante entre os papéis sociais esperados da pessoa em função do género, da identidade de género e da orientação sexual. Mas, do mesmo modo que não há trabalho essencialista, também não há experiências queer essencialistas. Há performatividades que se podem analisar a partir de ideais de liberdade, sexo e economia.

Almeida (2009) apresenta-nos uma abordagem ao essencialismo, referindo que as categorias identitárias se podem aliar momentaneamente com vista à ação coletiva. Este tipo de solidariedade, a que Spivak (1999) chamou de “essencialismo estratégico”, traz para o debate a necessidade de muitos movimentos identitários oscilarem entre rejeitar as categorias socialmente construídas que os identificam e, ao mesmo tempo, depender das mesmas para se movimentarem em público. Almeida (2009) usa como estudo de caso para desenvolver o conceito de essencialismo estratégico a reivindicação do casamento entre pessoas do mesmo sexo em Portugal: a comunidade LGBTI teve de reivindicar o casamento monogâmico na sua conceção burguesa e monogâmica como forma de alterar a estrutura de onde emergem as relações de dominação (do mesmo modo que têm existido transformações no casamento heterossexual). A fragmentação das identidades não faria sentido neste contexto, uma vez que a abolição da instituição casamento representaria uma realidade distante e inexecutável nas próximas gerações.

Entendemos que, na mesma estrutura de onde emergem as categorias de opressão que constroem as mulheres ou as pessoas LGBTI emerge também a ação transformadora. Torna-se, assim, essencial continuar a pensar o género e a sexualidade na perspetiva radical e rejeitar as conveniências impostas pelo patriarcado sob a forma de moral: a moral-patriarcal,

mesmo que se reivindique liberal. O género emerge da repetição de uma série de atos que, atuando ao longo do tempo por via do discurso e da linguagem de forma performativa, criam a ilusão de se terem naturalizado pelas normas sociais que o mesmo impõe.

Questionar a divisão social e sexual do trabalho é reivindicar a inclusão social das pessoas que ficam excluídas ou subalternizadas nessa divisão. A genderização das profissões continua a ser marcante para a reprodução social, na medida em que as mulheres continuam a ser mães, filhas, professoras, educadoras de infância (Arnot, 2002) e esta intersecção entre género e classe representa um catalisador para podermos analisar os diferentes posicionamentos em que homens e mulheres representam na reificação da ordem de género.

Com a progressiva liberalização do trabalho, e a sua conseqüente desregulamentação houve um aumento crescente da precariedade e da informalidade no mundo do trabalho e da produção. O Estado e sindicatos deixaram de ser os elementos centrais para pensar a divisão social e sexual do trabalho e estas transformações vieram de forma muito violenta abalar o trabalho desempenhado por mulheres, que entrou em crise devido às características do emprego feminino, desde sempre muito vincado por acumulações de duplas e terceiras jornadas de trabalho. Mas foi neste contexto de contestação laboral e sindical, em que se procuravam alternativas jurídicas às propostas pelos movimentos sociais, para responder a esta crise que propunha mais trabalho flexível e precarização, que os movimentos feministas passaram a ter a necessidade de incorporar, na esfera pública, o domínio da autorrepresentação (Spivak, 1990), que neste contexto, é diferente de autodeterminação. A autodeterminação implica o ato de pensar, sentir e agir, e a autorrepresentação implica o espaço social para falar e ser ouvido, não só dos sujeitos que assumem protagonismos políticos e sociais, mas também de quem permanece invisível na genderização, colonialidade e exploração de funções sociais e sexuais, contornando, deste modo, o determinismo e a casualidade que definem as mais variadas formas de trabalho.

As pessoas têm um espectro limitado de opções para escolher a sua liberdade. A escolha é uma ilusão dentro do capitalismo e o que escolhemos é o tipo de trabalho e de exploração que preferimos dentro de uma série limitada de opções. É aquilo que Pateman (1988) chama de contrato social.

No entanto, há uma contradição no capitalismo: impõe que transportamos no nosso corpo o trabalho por um salário, mas precisamos de nos separar do meio de produção, que tem de ser exterior ao corpo para obter a criação de mais-valia. Davidson (2002) refere que a propriedade na pessoa não pode ser separada da pessoa, embora a luta pelo trabalho,

atualmente, envolva uma transferência de poderes e comandos sobre a pessoa, ou seja, por um determinado valor, o empregador pode acumular poderes sobre a pessoa.

O casamento monogâmico, pela sua relação com a reprodução, é a instituição que maior proteção legal e moral tem na sociedade (Ericsson, 1980), para o grupo social masculino e heterossexual, juntamente com o cuidado e educação das crianças. Por outro lado, a prática sexual com outro fim que não o reprodutivo acaba por se situar no extremo de uma escala de desaprovação social e moral – é a imoralidade. Uma escala que visa preservar a moral-patriarcal-capitalista assente na conjugalidade, na fidelidade, na monogamia, na procriação e na heterossexualidade. A desaprovação legal e moral das práticas sexuais atua mais incisivamente sobre a mulher de forma a preservar o seu papel na divisão sexual do trabalho, nomeadamente, a responsabilidade pelo trabalho doméstico e cuidados com as crianças, ou seja, o trabalho não pago.

A noção de imoralidade acaba por trazer a discussão para uma base de classificação como errada, em que a moral de classificação é a do patriarcado. O argumento do afeto e do sentimento é um ato de moralismo, como se o afeto devesse nascer primeiro ou fosse uma condicionante do prazer sexual das mulheres. A culpa e a moralidade associadas ao sexo sem amor são uma construção social que o patriarcado criou em nós - como se fosse uma escolha. Em sociedades de maioria católica ou protestante, o casamento rege-se por simetrias de classe e, muitas vezes, de conveniência, com a diferença de que a esposa não precisa de sair de casa, mas implica a convivência sexual, o trabalho doméstico e os cuidados dos filhos.

A reprodução sexual não se limita a produzir crianças, passando igualmente pelos cuidados, trabalho doméstico e todas as formas de trabalho invisível, mas implícitas na estrutura capitalista e patriarcal (McIntosh, 1994). Numa perspetiva *queer*, quer o sexo, quer o ato sexual não devem ser encarados politicamente como dependentes, privados ou por amor. O sexo e o ato sexual carregam consigo implicações políticas, e reprodutivas, que estão separadas do afeto mesmo quando o acompanham.

A fluidez da categoria mulher é sexual, profissional e pessoal e leva-nos a pensar o lugar da mulher na divisão sexual do trabalho. O seu trabalho performatiza, no ato sexual ou erótico, um comportamento que não tem de ser coincidente com a identidade de género e a orientação sexual expressivas de cada pessoa na sua vida privada (Rubin, 1999). Como todos os trabalhadores, a mulher assume, na divisão sexual do trabalho, um comportamento que é contratualizado na gestão das expectativas da oferta e da procura (McIntosh, 1994). Ou seja, todos os trabalhadores são também "operários afetivos", na medida em que não exercem só uma atividade mecânica e intelectual, como referia Gramsci (1979), mas também

emocionalmente expressiva (por exemplo, o/a empregado/a de mesa que não serve apenas os/as clientes distribuindo mecanicamente a refeição, mas deve também ser simpático/a e mostrar-se disponível naquilo que se chama popularmente de "fazer a casa").

Como refere Davidson (2002), o empregador tem o direito de exigir do empregado determinadas performances, tarefas, pensar sobre determinados problemas ou prestar determinados serviços aos seus clientes.

A sexualidade como trabalho é um conhecimento situado (Haraway, 1988) em quatro dimensões: a ordem social; a performatividade económica, centrada nos padrões de consumo, e da oferta e da procura (segmentação de mercado); a estratificação económica, correspondente aos tipos de profissão e hierarquia de negócios na sociedade industrial avançada; e a comunidade e parentesco (Brewis & Linstead, 2000, p. 248), a qual sustenta que os grupos profissionais nas sociedades ocidentais contemporâneas sejam apoiados por formas organizadas de neoparentesco e pelo trabalho emocional e/ou erótico.

A opressão que sexualiza o trabalho é assente também na ordem de género, ou seja, na relação de poder do homem sobre a mulher (Pateman, 1988). Mas, concebermos a divisão sexual do trabalho como uma forma de sujeição ao homem cria uma reflexão determinista de subordinação da mulher, essencializando o género e negando a capacidade da mulher performatizar o masculino ou formas de objetificação e classificação pelo outro.

A teoria queer e o marxismo têm-se complementado numa crítica ao neoliberalismo, ou seja, ao sistema económico e social que visa a acumulação e reprodução de capital através de uma divisão social e sexual do trabalho. A teoria queer reclama a necessidade de interseccionar as categorias históricas do materialismo dialético com categorias de género, "raça" e sexualidade, como forma de quebrar os silêncios que se verificam nesta análise histórica. Na próxima secção, iremos prestar atenção às diferenças de classe, género e étnico/raciais que cruzam o género e explorar a teoria da interseccionalidade enquanto abordagem metodológica.

### **1.3 A teoria da interseccionalidade na categorização das diferenças**

Entre os anos 60 e 80 do século XX, as teorias e os movimentos feministas centraram o debate na crítica ao determinismo biológico por via do construcionismo social, ou seja, a perspectiva de que o género estabelece uma relação com o corpo biológico, a sociedade e a cultura. Para Haraway (1991), este debate foi fundamental na oposição às teses que apontavam um determinismo biológico, mas podiam ter ido mais além nas críticas ao



binarismo natureza/cultura. Também Butler (1990) aponta neste sentido ao referir o surgimento da distinção entre sexo e gênero que existe uma espécie de relação de causa efeito entre os conceitos de sexo e de gênero. O sexo surge como fixo e o gênero como construído, estando a sua relação imersa na relação casual entre o biológico e o cultural. Deste modo é possível interpretar o sexo sem necessidade de restringir o gênero à teoria do binarismo sexual. Para Butler, o sexo pode ser submetido a uma análise genealógica que permitiria vê-lo enquanto construção social, uma vez que se intersecciona com as categorias de identidade e de gênero que atuam historicamente submetidas aos efeitos da repressão através de instituições, nas práticas e nos discursos, com pontos de origem difusos.

Haraway (1991), por sua vez, argumenta que o feminismo dominante de segunda vaga, tal como Marx e Engels (1986), tornaram a divisão sexual do trabalho como algo natural. Marx e Engels não politizaram o conceito de gênero, quer porque viam a subordinação da mulher como consequência da divisão sexual do trabalho primitivo, quer porque pensaram a repressão apenas em termos económicos e de classe e a partir de uma historização que tem como pressuposto uma heterossexualidade ‘natural’.

A compreensão da divisão sexual do trabalho surgiu como uma proposta para combater a desigualdade entre homens e mulheres, mas apresentou uma noção de gênero essencialmente binária associada à divisão de social de gênero entre homens e mulheres. No sistema patriarcal, as experiências de subalternização das mulheres burguesas brancas eram apresentadas como exclusivas não são idênticas à das mulheres negras que ficaram desconsideradas no processo de visibilidade das suas experiências de colonização nas sociedades modernas. A interseccionalidade surgiu como um marco que permite compreender as posições que as diferentes mulheres ocupam na sociedade e dar visibilidade a grupos que até então eram invisibilizados da perspectiva feminista e académica quando construída a noção de “ser mulher” de forma homogénea. A interseccionalidade trouxe para a academia e para os feminismos a noção que a divisão sexual do trabalho não é apenas de gênero mas é também de classe e de “raça”, entre outras.

O conceito de interseccionalidade não é operacionalizado neste trabalho com o intuito de trabalharmos todas as desigualdades de gênero, classe, “raça”, orientação sexual enquanto um somatório de opressões, mas sim para avaliarmos que as discriminações relatadas no decorrer da experiência ativista e as que ocorrem na escola onde desenvolvemos este trabalho, são sempre espaços de intersecções complexas.

O poder é interseccional e as relações de gênero onde assenta a divisão sexual do trabalho também são interseccionais na medida em que o patriarcado e o capitalismo não atuam do

mesmo modo sobre todas as mulheres. Introduzir a questão da “raça” e pensarmos as desigualdades de género como imersas em relações de classe e género, pode ser o ponto de partida para pensarmos a interseccionalidade como o elo que liga marxismo e feminismo que historicamente pareciam correr em perspetivas teóricas e materiais opostas.

O feminismo de segunda vaga veio colocar em causa a categoria "mulher" como identidade universal reclamando a interseccionalidade na análise dessa categoria. A interseccionalidade enfatizou que a categoria mulher resulta de uma experiência que cruza opressões de “raça”, sexo, género, classe, sexualidade, idade, entre outras.

Butler (1990) reclama que é possível fazer ação política na crítica às próprias categorias de identidade, que as torna, então, abertas a diversas possibilidades. A interseccionalidade no trabalho de Butler aparece na noção de que uma pessoa não é apenas o seu género pois está inserida em contextos políticos e culturais em que esse género é produzido. Pelos estudos que se conhecem até este momento, a estrutura de dominação patriarcal e masculina é comum a todas as sociedades (Amâncio, 2017; Butler, 1990; Haraway, 1991; Nogueira, 2011; Oliveira & Amâncio, 2017; Rubin, 1999) mas as categorias de intersecção não operam do mesmo modo nas diferentes sociedades existindo formas de dominação coloniais, homofóbicas, neoliberais, heteronormativas e transfóbicas (criticam o "colonialismo" de género). Para Butler (1990), o movimento feminista de segunda vaga, ocorrido nos anos 1970, nos países centrais, e em décadas próximas noutros lugares do mundo, assumiu a mulher enquanto uma identidade que reclama representação no espaço político, no entanto, este essencialismo estratégico acabou por normativizar uma identidade feminina para as mulheres. A teoria feminista deve, deste modo, para Butler ou Fraser, questionar as noções identitárias do sujeito, afirmando que o mesmo pode ser usado na ação política, embora tendo presente o questionamento das estruturas de poder que estão relacionadas com a sua produção.

Em termos metodológicos, no entanto, não se torna necessário observar todas as categorias da interseccionalidade, mas sim aquelas que se tornam mais relevantes e a forma como se interseccionam com outros marcadores históricos, geográficos e políticos, consoante o contexto em que decorre a análise.

Oliveira (2011, 2017) vê como evidente o potencial desconstrutivo, reconhecido até pelas forças que lhe são opostas em termos políticos, que os estudos de género possuem ao articularem quer as estruturas de dominação (questionadas pelo feminismo marxista), quer a heterossexualidade hegemónica (questionada pelos feminismos pós-estruturalistas). Devemos, segundo Fausto-Sterling (2000), operacionalizar as diferenças dentro dos grupos

de sexo para além das diferenças entre os sexos, de modo a verificarmos que outros fatores existem a influenciar o comportamento humano.

O comportamento humano é influenciado por uma condição de potência do sujeito que está na sua subordinação, uma vez que é na subordinação que o sujeito ressignifica as suas práticas e as suas experiências. O poder que dá origem ao sujeito e modifica o seu estatuto converte-o em potência numa posição que é social e é hierárquica. A potência do sujeito deriva do poder que o forma e ao qual ele se opõe e ressignifica as possibilidades de organizar a sua vida e as suas relações sociais. O poder acaba por ser anterior ao sujeito e age sobre ele mas é também algo que o sujeito constitui por agir por meio dele.

A naturalização do género corresponde a uma naturalização de relações sociais assimétricas e hierárquicas. As relações entre sexo, género e desejo, implicam uma mudança nas conceções apresentadas até aqui que assentam no pressuposto do homem, branco, heterossexual e cisgénero (Butler, 1990). Tornar as categorias dualistas acabou por ocultar uma série de realidades de onde estas categorias emergem. Neste sentido, não existem identidades, mas sim alianças (Butler, 2015), visto que a identidade é performativamente constituída a partir de expressões vocais e corporais que se articulam não como essência, mas como consequência.

Oliveira (2017) refere que Butler explica a genderização através da recusa da identificação com o outro sexo como pré-condição para a heterossexualização do desejo, ou seja, para integrar determinadas normas. O sujeito fecha e torna inadmissíveis outras possibilidades de desejo para além do desejo heterossexual. O processo de ressignificação (Biroli, 2013; Oliveira *et al.*, 2009) sustenta no termo *queer* a evidência da apropriação de um insulto (Butler, 1993), um projeto político cuja finalidade não é inteiramente clara à partida, recusando quer o fundacionalismo, quer a própria noção de identidade, quer ainda a antecipação das utilizações políticas do termo. Por outro lado, o corpo surge, também, como uma arena de intersecção política em que os sujeitos agem através dele de forma intersubjetiva e posicionada de insurreição à insuficiência histórica dos modelos de atuação política que respondem às demandas das mulheres e outros grupos sexuais subalternizados, nas dimensões de género, “raça”, classe e sexualidade, denominando aquilo que Martins (2018, p. 237) chama de “corporificação da política feminista”.

Oliveira (2009) refere, ainda, que o poder e as normas que nos constroem enquanto sujeitos possibilitam resistências que podem ser estudadas do ponto de vista da ressignificação, ou seja, a partir da mudança dos significados pelos contextos e pela comunicação. A ressignificação dos sujeitos não resulta de um atributo do sujeito, mas sim de

uma multiplicidade de modos de vida, contextualmente situados (Butler, 2015; Laclau & Mouffe, 1985; Martins, 2018; Preciado, 2002).

Nogueira (2011, p. 68) refere que as desigualdades entre homens e mulheres são um facto, verificável em todos os relatórios oficiais que se apresentam sob a forma de índices e taxas, quer de sucesso, quer de desigualdades, numa dimensão mundial. A desigualdade familiar e profissional continua patente: as mulheres continuam sub-representadas nos lugares de poder e de tomada de decisão, nomeadamente as mais velhas ou com filhos menores. Existem desigualdades entre homens e mulheres, mas também privilégios ao longo dessas categorias, ou seja, existem desigualdades entre as próprias mulheres resultantes de pertenças a padrões grupais distintos que, caso sejam interseccionados, permitem compreender um padrão de desigualdade mais complexo e mais crítico do que sugerem, por norma, os dados estatísticos oficiais. Para ultrapassar esta situação, Nogueira (2011) propõe que as ciências sociais respondam não apenas com questões teóricas, mas também com questões metodológicas e de estratégia política.

A interseccionalidade, que joga com a ambiguidade e muitas vezes com a contradição, é uma resposta teórica que tem surgido nos últimos anos dentro dos feminismos (McCall, 2005). Um feminismo crítico tem de assumir um compromisso com a política e as possibilidades de mudança reais, devendo, para isso, estar aberto a dialogar com novos compromissos teórico/metodológicos. Um novo vocabulário, que inclua a questão da interseccionalidade, as hierarquias de poder e as estruturas sociais de opressão/privilégio, é fundamental. A identidade social é interseccional e está associada à “raça”, à classe, à orientação sexual, à capacidade física, à nacionalidade, à idade, ao estatuto migratório e a muitos outros ingredientes identitários que constroem as pessoas enquanto sujeitos.

A teoria da interseccionalidade pretende examinar como as várias categorias (social e culturalmente construídas) interagem a múltiplos níveis para se manifestarem em termos de desigualdade social. Hirata (2014, p. 62) refere que a teoria da interseccionalidade surgiu da crítica do feminismo negro ao feminismo dominante nos anos 1970, protagonizado por mulheres brancas de classe média-alta, tendo, enquanto movimento político, remetido para as suas margens as experiências das mulheres africanas, hispânicas, indianas e pobres, nomeadamente nos EUA. As experiências de opressão de uma mulher negra são diferentes das de uma mulher pobre ou das de uma mulher deficiente (Nogueira, 2011). Inicialmente, a teoria da interseccionalidade permitiu teorizar as experiências vividas por mulheres afro-estadunidenses e, posteriormente, serviu também para pensar todas as mulheres e homens ou outras pessoas oprimidas em diferentes dimensões da prática social, fazendo parte integrante

de uma perspectiva crítica à noção de identidade feminina baseada numa comunidade de semelhantes (Amâncio, 2017).

Crenshaw (1989) enfatiza o termo “multidimensionalidade” das experiências vividas pelos sujeitos marginalizados, referindo que quem acredita que a identidade existe em camadas removíveis e separadas acaba em generalizações abusivas. Os ingredientes que constituem a noção mulher branca heterossexual não surgem de forma separada. Deste modo, pode fugir-se ao essencialismo que vê uma determinada categoria como única, e é-nos permitido ver uma pessoa não só como diferente, mas também como transgressora ou desviante. As experiências de ser e fazer mulher, resultantes da interseccionalidade, variam também em função dos contextos, fluidos e dinâmicos, permeáveis à mudança, sendo que o que é opressão num contexto pode não ser opressão noutra contexto. Segundo a autora, devemos teorizar privilégios e opressões como estatutos fluidos e dinâmicos, permeáveis à mudança, quer nas opressões, quer nos privilégios, quer nos contextos.

Esta visão veio contribuir para uma reflexão mais focalizada nas categorias identitárias de classe, género e “raça”, sem que as mesmas tenham de ser observadas de forma aditiva, mas sim integradas nas configurações dos sistemas de poder. Hill Collins (1991, p. 276) usa o conceito de “matriz de dominação” para relacionar os domínios estruturais do poder articulados com o contexto social, económico e político. Um contexto em que a interseccionalidade de Crenshaw (1989, 2002, 2005) ganha sentido enquanto abordagem crítica, teórica e metodológica que permite conhecer os efeitos da “raça”/etnia, da classe e do género nas identidades permite diversificar as experiências de resistência e de subordinação das mulheres e de outras pessoas subalternizadas pelas relações sociais de género, e desconstruir a perspectiva binária da concetualização do sexo/género.

Hirata (2014) aborda a interseccionalidade por via do conceito de “consustancialidade”, isto é, tendo em conta os arranjos históricos que determinaram as categorias de classe, género e “raça”, em termos de tempo e lugar. A noção de consustancialidade é usada como abordagem crítica a algumas teorias feministas que analisam a interseccionalidade a partir de pressupostos de neutralidade e universalidade da ciência, ciência essa que foi criada por homens brancos, ocidentais e pertencentes às classes dominantes.

Hirata (2014) refere que a teoria da interseccionalidade que trata todas as categorizações com a mesma substância, multiplicando pontos de entrada, pode apresentar perigos de fragmentação das práticas sociais que conduzem à violência. Por outro lado, não é certo que todas as categorizações remetam as relações sociais para o mesmo plano, sendo que os teóricos da interseccionalidade continuam a privilegiar uma ou outra categoria sem proceder

ao processo de historização que as precede. Deste modo, a autora propõe ultrapassar as limitações da interseccionalidade e da consubstancialidade através do que chama de “interseccionalidade de geometria variável” (Hirata, 2014, p. 66), ou seja, historizando as relações sociais de dominação no que se refere não só ao género, classe e “raça”, mas também a outras relações sociais como a orientação sexual, a idade ou a religião.

A interseccionalidade conduziu a novos problemas metodológicos, na medida em que limita o leque de opções em que se pode estudar a forma como emergem as categorias socialmente construídas de diferenciação social que criam a hierarquia social. As metodologias feministas privilegiam o estudo da complexidade e rejeitam outras por serem demasiado simplistas ou reducionistas. No entanto, diferentes metodologias produzem diferentes tipos de conhecimento. Segundo Nogueira (2011), para se compreender a interseccionalidade, a abordagem deve ser holística, ou seja, analisar o problema do ponto de vista das múltiplas interações que o caracterizam, em que o todo resulta de modo diferente da soma das suas partes.

Na perspetiva de McCall (2005), as abordagens metodológicas à interseccionalidade, por norma, ora privilegiam uma abordagem anticategorial, ou seja, que rejeita em absoluto a categorização, ora privilegiam a abordagem intercategorial, em que as categorias são usadas de forma estratégica (McCall, 2005, p.1774). Um ponto intermédio, em que se pode ultrapassar as limitações das abordagens anticategorial e intercategorial, é a abordagem intracategorial. A abordagem intercategorial reconhece os limites e poucos resultados das categorias sociais existentes e questiona as maneiras como estas definem as fronteiras que marcam as suas posições. Ao reconhecer o fundamento das categorias sociais para a abordagem e compreensão das experiências, a análise intracategorial não rejeita em absoluto a existência de categorias identitárias e a realidade social que estas produzem, mas também não celebra uma política de identidade que não tenha uma aceitação crítica da diversidade de sujeitos que integram as categorias que as compõem, ou seja, a abordagem intracategorial prevê uma interseccionalidade inclusiva.

Como exemplo de uma abordagem interseccional, temos o trabalho desenvolvido por Meyer (2012), que constatou que a maioria dos estudos que exploram a violência anti LGBTI a analisam como resultado de sistemas de poder. No entanto, ao aplicar 47 entrevistas em profundidade na comunidade LGBTI/queer negra e latina, em Nova Iorque, verificou que os sujeitos percecionam a violência anti queer também através daquilo que de negativo percecionam na sua própria comunidade. Ou seja, a homofobia é analisada de uma forma interseccional e não apenas decorrente do heterossexismo e da homotransfobia, dependendo

de um determinado posicionamento social de cada um destes sujeitos. Gays e lésbicas percecionavam mais a violência quando a mesma era física do que quando era verbal ou não baseada na sua sexualidade, o que remetia para a conformidade das identidades dos sujeitos à naturalização da homofobia e transfobia por via do discurso. Por seu lado, o insulto verbal é experienciado na comunidade LGBTI - predominantemente composta por pessoas brancas -, e incide nomeadamente sobre aspetos da sua comunidade e da sua cultura. Esta situação decorre da procura do *espaço seguro* - *safe space* - onde a proteção face à violência física lhes permite procurar a sua autodeterminação (Meyer, 2012: 863).

Para Meyer (2012), não existe um, mas sim múltiplos sistemas de opressão que ajudam a população LGBTI a qualificar as suas experiências de violência. Lésbicas e homens gays afirmavam, em estudos anteriores (Herek, 1990), que experienciavam a violência como decorrente da violação das normas heterossexistas de onde emergia o ódio homofóbico (a homofobia), ignorando as expressões do sexismo e da misoginia na violência contra as mulheres lésbicas. Meyer (2012, p. 851) afirma que, do seu ponto de vista, o género e a orientação sexual se complementam em vez de se oporem enquanto sistemas de desigualdade. O foco numa teoria da interseccionalidade permite analisar os grupos oprimidos a partir do mapeamento das diferenças entre os seus membros. Meyer (2012, p. 868) conclui que as formas como são percecionadas as noções de violência e o que se considera violência não são uniformes na comunidade LGBTI, tal como as fronteiras entre o que é considerado físico, verbal ou psicológico. As diferentes noções do que é considerado violência na comunidade LGBTI tornam-se ainda mais complexas quando se aborda a violência doméstica, a violência no interior da comunidade LGBTI ou por motivos raciais.

Para Hill Collins (1991), há uma tendência para hierarquizar o trauma da violência contra as pessoas LGBTI, partindo do pressuposto de que os crimes de ódio magoam mais que outras formas subtis de violência homofóbica e transfóbica. Uma teoria da interseccionalidade, focada nos conceitos de “raça”, classe, género e orientação sexual, permite evitar a distorção dos pontos de vista expressos pelos grupos mais marginalizados.

A interação e a ação que caracterizam atualmente as performances dos movimentos feministas e queer surgem mais como um espaço de construção da autonomia sexual e de género e não apenas uma mera expressão de traços identitários, como o foi nos anos 1960/70 do século passado (Fraser, 1995, 2013; Rigat-Pflaum, 2014). A performatividade é um processo de reinterpretação que tanto implica a produção de um sujeito num ato de resistência, como a sua sujeição às normas que o/a produziram.

Oliveira (2014, 2017) questiona o efeito das normas de género na vida das pessoas

através da forma como a violência tem uma relação direta com o *modus vivendi* de quem não se enquadra nas expressões de género socialmente impostas. A respeito do assassinato de Gisberta Salce Júnior no Porto, em 2006, escreveu:

*“Pensamos em Gisberta Salce Junior, mulher trans assassinada no Porto em 2007 e entendemos como a nossa exclusão lhe reservou o efeito do necropoder: a morte. Sem-abrigo, portadora de HIV, brasileira, trans, trabalhadora sexual, emigrante – um emaranhado de matrizes de opressão que a tornaram vulnerável a tal ponto que um grupo de jovens (na sua maioria institucionalizados numa instituição ligada à Igreja Católica) a torturou, violentando-a e penetrando-a com um pau, até que foi atirada para dentro de um poço, onde acaba por morrer afogada. Alguns jornais «matam-na» outra vez, tratando-a como «um» transexual. O masculino usado post-mortem é outra forma de erradicá-la como pessoa da esfera pública.”* (Oliveira, 2014, p.76)

A área dos estudos de género deve, para Oliveira (2014, 2017), estudar estas vidas desconformes e não apenas a formação da masculinidade e da feminilidade. Segundo Haraway (1991), o género surgiu para reivindicar e desconstruir a categoria política mulher, para nos indicar o que conta e o que não conta como mulher. Neste sentido Haraway (1991, p.147) sugere uma política da diferença, pela qual a "subjectividade dominadora" (masterful subjectivity) seja desconstruída. Com esta subjectividade que anseia o universal novos sujeitos são concebidos em práticas autónomas que obedecem a especificidades interseccionais. Esta desconstrução remete-nos para as categorias da interseccionalidade e é, a partir daí, que se criam novos sujeitos, ou seja, múltiplas subjectividades atuantes em autoconstrução.

Por sua vez, Butler (1990, p.14) invoca que é necessária uma ação política através do que chama *política de alianças*, (*coalitional politics*), ou seja, o encontro dialógico de mulheres diferentemente posicionadas. No entanto, é necessário questionar as relações de poder nas alianças, uma vez que as relações de poder que identificamos quando analisamos a interseccionalidade não são idênticas para todos os grupos.

A sexualidade e o género não estão separados, sendo que as identidades são contingentes e historicamente determinadas, não correspondendo com as categorias estruturais de sexo ou da “raça”. É preciso recorrer-se à interseccionalidade das identidades e subordinações, como os feminismos negros dos anos 1970, que representam uma opressão específica (hooks, 1981, 2000), interseccionando as categorias de negra e mulher.

Na próxima secção iremos analisar a forma como o feminismo e o movimento LGBTI se articularam enquanto agentes de ação coletiva para a produção de narrativas políticas



transformadoras. Iremos pensar a forma como se articularam para tornar visíveis as suas ações no espaço público e disputar a imagética social, quer através de formas organizadas de protesto que disputam a rua, quer das que disputam a visibilidade pelo poder transformador das instituições sociais.

#### **1.4 A construção coletiva do género**

Os conceitos de identidade e de interseccionalidade ajudam a refletir sobre a forma como a performatividade de género pode atuar de modo diferente ao nível macro, intermédio ou microsociológico das relações sociais. O conceito de género entra numa relação operativa com as estruturas que sustentam a divisão social e sexual do trabalho, com os espaços onde atuam as relações de poder (escolas, família ou saúde), e com os mecanismos de controlo (linguagem, discurso oficial, discurso mediático ou discurso feminista), a partir do qual se dá o processo de reconfiguração da ordem de género.

A caracterização de algumas transformações do trabalho pago e não pago avançam a discussão sobre a relação entre precariedade e ação coletiva e salientam a falta de confiança na “classe política”, tornando-se uma característica definidora dos “novos movimentos sociais” (Offe, 1985). Os novos movimentos sociais, emergentes no final do século XX, foram-se constituindo fora das estruturas institucionais do Estado ou dos sindicatos, e distinguem-se dos movimentos sociais tradicionais que eram centrados na dialética entre trabalhadores e proprietários dos meios de produção. São exemplos dos novos movimentos sociais o movimento LGBTI, o movimento feminista, o movimento negro, entre outros.

O movimento feminista tem uma série de especificidades que o distingue dos movimentos sociais tradicionais, por ter sido contruído contra a lógica da política hegemónica que sempre foi caracterizada por um universo de práticas discursivas sexistas, racistas e predominantemente masculinas. É a partir destas práticas hegemónicas que se percebe como os movimentos sociais, que representam movimentos pela autodeterminação do género, se apresentam com visões que são sempre marcados por práticas de lutas sociais.

Os novos movimentos sociais não se caracterizam só pelas diferenças na sua composição em relação aos movimentos sociais de cariz tradicional, mas também no que se refere à imagética da sua ação na produção de narrativas políticas. A sexualidade aparece nos movimentos feministas e LGBTI separada da reprodução (Martins, 2018, p.191) afirmando que os direitos sexuais não se referem apenas a liberdades individuais. A visibilidade do corpo provocada pela “Marcha das Vadias” procura revelar as negligências do Estado e a sua

responsabilidade na violência contra as mulheres. Estas ações não visam apenas expor o sentido negativo da participação do Estado, mas também estimular a responsabilidade de políticas positivas de combate à desigualdade e à discriminação.

Martins (2018) analisou o movimento feminista “Marcha das Vadias do Distrito Federal”, ocorrido em Brasília em 2012, tendo caracterizado a visualização da mesma do seguinte modo:

*“...todos os cartazes são escritos à mão e que não há, na imagem, nenhuma menção a partidos, sindicatos ou outras organizações, a não ser a própria Marcha das Vadias. Também não há pessoas em destaque em relação às demais, tampouco se identifica alguma liderança no grupo. Percebe-se um número bastante superior de pessoas brancas em relação a pessoas negras. Também não se identifica a presença de mulheres indígenas ou de outras etnias. Não há, aparentemente, representatividade de pessoas transexuais.”* (Martins, 2018, p.189)

Os movimentos de mulheres por mais igualdade são movimentos que têm origem no passado ao reivindicarem uma luta que é histórica e constroem-se no quotidiano num processo de avanços, recuos e algumas contradições. Estes movimentos procuram superar as formas de organização tradicionais assentes em lideranças e hierarquias (Martins 2018). Os movimentos feministas, hoje, tornaram-se movimentos sociais atuantes quando identificam formas de opressão que vão além das relações de produção e abrangem desde a luta ambiental à qualidade de vida, a crítica à cultura patriarcal e às identidades de género. Ou seja, os movimentos feministas atuais centram-se numa crítica à estrutura social e as restrições que esta lhes impõe.

O movimento LGBTI, e o subsequente *queer*, com semelhanças entre si, surgem na lógica do *coming out*, em que a orientação sexual e a identidade de género deixam de ser apenas aspetos privados do indivíduo e passam a reivindicar um carácter político de reconhecimento da diferença por parte das instituições e da sociedade (Almeida, 2004). Neste contexto de democratização, as instituições públicas assumiram cada vez mais um compromisso de justiça social; todavia, refletem pressupostos heteronormativos e homofóbicos, muitas vezes presentes nas suas estruturas de compreensão e orientações práticas, fazendo com que a heterossexualidade e o cisgénero sejam apresentados como privilegiados (Roseneil, 2006).

Portugal vive uma memória de constrangimentos de violência de género impostos por 40 anos de ditadura que abrangeram a sociedade e os media em temas como o divórcio, a pílula

contracetiva ou a perseguição a dissidentes sexuais, como foram a criminalização do comportamento interpretado como homoerótico (Santos, A., 2016). Estes exemplos representam a forma como a nação portuguesa foi construída, num contraste entre uma história que os/as portugueses/as não desejam mais abraçar como sua e outra que permanece oculta numa memória de um passado em que parecia não haver pessoas LGBTI, que portanto esconde o quanto foram maltratados e perseguidos às mãos do Estado. Foram os movimentos LGBTI dos anos subsequentes que procuraram resgatar esta memória histórica. À medida que se adquiriam direitos civis e celebrava a sua conquista, como o direito ao casamento ou à adoção, os movimentos LGBTI em Marchas anuais e ações de protesto abriam a memória de todo um processo de luta. O processo que culminou na conquista direitos civis para as pessoas LGBTI não foi um processo de celebração conquistado nos bastidores de uma secretaria mas sim um processo de luta face a condições de opressão e sofrimento.

Portugal surge como um dos poucos países a incluir, na sua lei fundamental, o princípio da igualdade e não discriminação com base na orientação sexual, conforme previsto na Constituição da República Portuguesa desde 2004 (Rosa, 2010). Só em 2007, nas comemorações do Ano Europeu para a Igualdade de Oportunidades para Todos, o Estado Português inclui na Comissão Cidadania e Igualdade de Género (CIG) o apoio às pessoas LGBTI, sem, no entanto, ter na sua dependência um órgão específico que se dedique a questões de orientação sexual e identidade de género (Rosa, 2010).

A investigação de Rosa (2010) evidencia que o combate à discriminação LGBTI na esfera pública se torna mais visível a partir da intervenção das instituições públicas na sociedade, do que pela visibilidade das ações do movimento LGBTI. Ao analisar o discurso em dois jornais diários portugueses, em 2010, aquando da aprovação do casamento entre pessoas do mesmo sexo, verificou que a opinião de representantes dos partidos políticos do eixo da governação adquiriu especial relevância no destaque das notícias sobre os projetos de lei apresentados, comparativamente ao discurso do associativismo LGBTI. Por seu lado, o contraponto ao discurso institucional era mantido através da opinião de representantes da igreja católica (Rosa, 2010). As dinâmicas institucionais apresentadas pelos meios de comunicação tradicionais surgem na esfera pública como comprometidas com o combate à discriminação e à violência de género, sendo um entrave à denúncia, por parte dos movimentos LGBTI, das práticas heteronormativas pelas quais o discurso institucional ainda se guia. Ou seja, os meios de comunicação social seguem formas de regulação emanadas do Estado, e mesmo nas suas campanhas de prevenção da violência promovem muitas vezes práticas heteronormativas e homonormativas de representar a violência, deixando de fora

dessa arena de representações não hegemônicas da violência de gênero ou homotransfóbica (Rosa et al., 2018).

Também o movimento feminista trouxe para a agenda política a violência contra as mulheres, e a teoria em torno do conceito de gênero abriu novas possibilidades para a compreensão acerca da genderização da violência (Pence & Paymar, 1993). Nas décadas de 1980 e 1990, assistimos a um aumento significativo de estudos acerca da dominação masculina e controle sobre as mulheres (LaViolette & Barnett, 2000), mas foram os estudos em torno da construção social das masculinidades (Connell, 1987, 2002) e das feminilidades que permitiram fazer a ponte entre a violência contra as mulheres e outras formas de violência atravessadas pela hierarquia e hegemonia (Gramsci, 1988) instituídas pela ordem sexo/gênero (Rubin, 1993).

As formas de violência direta, como atentados aos direitos humanos em geral, ou das mulheres e pessoas LGBTI em particular, têm-se feito acompanhar de medidas de direito internacional, habitualmente focadas no compromisso dos governos nacionais em produzirem políticas públicas (Bunch, 1991; Lacey, 2004). Na Convenção de Istambul (2014), surge a explicitação da importância da comunidade sobre o modo como as relações entre pessoas se estabelecem com base nas diferenças socialmente atribuídas aos sexos, distanciando-se de posições que atribuem, explícita ou implicitamente, a violência a causas do foro patológico, biológico ou estritamente individual (Rodriguez-Castro *et al.*, 2011). Estas medidas confrontam-se, na sua aplicação prática, com culturas sexistas, homofóbicas e misóginas, articuladas com outras formas de poder (classe social, “raça/etnia”) que as transformam, eventualmente, em apenas retórica que não se consubstancia nas vidas, experiências e subjetividades dos grupos sociais dominados.

Segundo Magalhães (2005), o conceito de violência contra as mulheres surge no seio dos novos movimentos de mulheres em oposição a conceitos mais técnicos como violência no casal ou violência familiar. É um conceito que surge nos movimentos sociais para denunciar o carácter patriarcal que estes conceitos anteriores abarcavam. A noção de violência contra as mulheres veio denunciar a forma como padrões como o a violação e o espancamento têm uma conotação patriarcal e têm de ser pensados numa perspectiva de gênero. A violência contra as mulheres nasce assim no centro da sociedade, nas relações entre homens e mulheres, nos fluxos familiares, através de relações de socialização que propiciam a sua reprodução.

Torna-se, assim, relevante analisar as dimensões particulares do confronto entre as práticas sociais subjacentes a um sistema de dominação patriarcal, assente em dicotomias de

sexo/género, e a emergência de novas formas de relacionamento igualitárias, não heteronormativas e não sexistas.

Será a maior ou menor intervenção pública dos movimentos sociais (Htun & Weldon, 2012), particularmente feministas ou LGBTI, que poderá fazer a diferença no que diz respeito às possibilidades de mudança. Alguns estudos apontam os diversos e complexos processos a partir dos quais as masculinidades são socialmente construídas para o exercício da violência e controlo, como ocorrendo através da configuração em torno de diversas assunções de virilidade e de uma masculinidade dominante (Connell, 1987; Almeida, 2000; Hearn, 1998).

Neste contexto, a noção de masculinidade torna-se perigosa porque é construída a par da concomitante produção das feminilidades enfatizadas, masculinidades dominadas e grupos sociais vulnerabilizados (Hollander, 2001). Outros estudos mostram como as identidades masculinas são construídas através de atos de violência, exercida ou sofrida (Anderson & Umberson, 2001). Segundo Foucault (1988), o género reproduz-se através da disciplina produzida pelo controlo biopolítico do corpo, ou seja, o poder disciplinar cria as normas que regulam a submissão que define a conformidade sexual, mas também a resistência à autoridade. Conforme já referimos neste capítulo, Butler (1990) refere que o género se reproduz através do discurso e da performance e pode levantar-se a hipótese de que a transformação das formações discursivas e performatividades de resistência poderão configurar processos de mudança social. Isto é, se o género se vai fazendo no quotidiano, também se pode ir desfazendo, nomeadamente, através de uma ação cultural (Freire, 1979), que explore dissociações entre sexo, género e desejo (Postl, 2009). A apropriação dos discursos que ilustram a construção social do corpo, da abjeção e do “desvio”, reconfiguram caminhos fora da heteronormatividade e do binarismo de género (Preciado, 2002).

A forma como os indivíduos performatizam o género num espaço político, em que os papéis socialmente atribuídos ao género e à sexualidade são negociados continuamente, remete-nos para a ideia que temos de juntar a este debate a ação pela busca de autonomia, que não está dissociada das noções contemporâneas de democracia e de cidadania.

O género tornou-se num conceito que nos permite demonstrar as crenças e os saberes sobre o sexo, permitindo um confronto de argumentos sobre a falsa neutralidade biológica onde assentam as diferenças entre os sexos. O conceito de violência de género que trabalhamos aqui, está diretamente ligado ao patriarcado e à dominação masculina, ou seja aos fundamentos da masculinidade hegemónica, pelo que o feminismo é fundamental no combate ao flagelo, uma vez que paira a ameaça da agressão sobre todas as mulheres e sobre todos os homens que não performatizam a sexualidade e a masculinidade hegemónica.

Podemos entender a violência de género como o exercício do poder e do controlo, quer de modo direto quer indireto, por parte de um grupo ou uma pessoa individual sobre outro(s) grupo(s) ou pessoas individuais, com base nas relações sociais de género, que tem como pressupostos garantir a masculinidade hegemónica assente na heteronormatividade e numa separação bem delimitada do que é o masculino e o feminino.

O poder, para Foucault (1988, 2006), não é, necessariamente, uma coisa negativa, em que o conhecimento desempenha um papel crucial, pois, para o autor, saber é poder. A democracia e a cidadania produzem e foram reproduzidas por relações de poder onde assentam os papéis sociais de género e os direitos à autodeterminação sexual, reprodutiva e afetiva, condicionando a ação do feminismo e dos movimentos LGBTI. Ou seja, as mudanças efetivas que têm potenciado a transformação das relações de poder que regulam o género e as sexualidades estão associadas às mudanças políticas e económicas que têm marcado o desenvolvimento do Estado.

O Estado tem uma influência considerável na dimensão pública do género, não só pelo seu papel histórico, mas pelo seu papel político na atualidade e pelas relações “privilegiadas” que mantém com os campos da economia e da comunidade (família, meios de comunicação social). O Estado é, deste modo, o nível macro da organização de género, em que instituições como a família, a comunicação social, o mercado de trabalho e a escola se constituem agências de controlo das relações sociais de género ao nível intermédio. Por sua vez, é na matriz onde os indivíduos interagem que o género se pode pensar enquanto mecanismo de construção, ou seja, é nas relações quotidianas e práticas sociais que são expostos os mecanismos da igualdade formal e/ou de discriminação subtil, ou onde a opressão se transforma em resistência e/ou em ação.

Ao longo deste capítulo, desenvolvemos o conceito de género bem como a forma como o mesmo ocupa várias dimensões estruturais da sociedade, passando pelo nível macro, intermédio e micro da dimensão social. Neste sentido, pensamos a forma como o patriarcado pode exercer funções de vigilância e controlo na sociedade regulando as relações sociais de produção e estabelecendo uma ordem de género que pode ser estudada numa perspetiva de lugar e de efeito. Desconstruímos a forma como se dão os mecanismos cisnormatividade e heteronormatividade, que assentam numa ordem de género essencialmente binária, em que a identidade performativa se constrói em discursos, comportamentos e práticas. Neste capítulo, pensamos ainda a forma como a divisão sexual do trabalho se torna um indicador para situarmos o género a partir das intersecções entre género, sexualidade e trabalho, nomeadamente do trabalho não pago e do cuidado das crianças. Desenvolvemos, por fim,

uma reflexão sobre a teoria da interseccionalidade que nos permitiu pensar as intersecções que categorizam as diferenças, nomeadamente as de raça/etnia, classe, género e orientação sexual, onde desenvolvemos não só pensamento metodológico como vocabulário analítico. Finalmente, o capítulo terminou com um breve desenvolvimento sobre os pressupostos da ação coletiva feminista e LGBTI, e também sobre a conceptualização da violência de género e homotransfóbica. Nomeadamente no que se refere à forma como se desenvolve a sua imagética social, o que nos serviu como ponto de partida para pensarmos a forma como iremos introduzir uma prática pedagógica que é, por norma, ancorada na visibilidade pública, seja ela político/institucional ou do espaço público.

No próximo capítulo, iremos procurar abordar a pedagogia dos movimentos sociais, ou seja, a forma como os movimentos sociais no seu todo, e os movimentos feministas e LGBTI em particular, se podem constituir enquanto dispositivos pedagógicos. Iremos desenvolver o conceito de autonomia enunciado por Paulo Freire (1996), que pensa a aprendizagem como um processo de questionamento das condições históricas de subalternização dos povos pelos grupos dominantes. Através deste questionamento incidente nas razões dos/as próprios/as excluídos/as, abrimos o diálogo para um conceito de agência feminista e queer que exploraremos também no capítulo 2, bem como para o conceito de ação coletiva LGBTI. A ideia é pensarmos como os movimentos feministas e LGBTI podem, também, transportar o conhecimento e a prática pedagógica. O capítulo 2 inicia assim espaço para explorarmos o conceito de educação cidadã, abrindo a hipótese de que os movimentos feministas e LGBTI nos fornecem experiências, factos, dados, colaborações, interpretações, inspirações e fontes que se articulam com a educação formal de modo a tornar o conhecimento sobre o género e a sexualidade uma experiência apoiada em práticas e contextos localizados.

## **Capítulo 2 - Criando autonomia: Os movimentos sociais e a pedagogia feministas/queer**

No capítulo anterior procurou-se clarificar o conceito de gênero, no que se refere à forma como o mesmo é produzido e reproduzido na interação, na qual assentam as relações sociais. Procurou-se descrever a forma como o conceito de gênero foi sendo redefinido nas ciências sociais ao longo do tempo, desde a sua enunciação, por Scott (1986), nomeadamente a partir da crítica à suposta simetria com a distinção entre os sexos e à emergência da teoria queer (Butler, 1990), que veio colocar em evidência o caráter identitário e determinista da concetualização inicial. As relações de gênero assentam numa relação de poder hierárquica e binária entre os sexos, bem como na noção de heterossexualidade obrigatória que, por meio de mecanismos de poder e de controlo que emanam dos campos do Estado, da família, da economia ou da comunidade, dão origem a relações de dominação, mas também de resistência à ordem de gênero historicamente estabelecida.

Neste capítulo pretende-se explorar o contributo teórico dos movimentos de resistência enquanto dispositivos pedagógicos (como os movimentos feministas ou LGBTI), tendo como ponto de partida o conceito de autonomia. A autonomia surge neste contexto, enquanto forma de pensar e agir sobre o mundo a partir de problemas, necessidades ou mesmo de um projeto de vida que pode ser individual ou coletivo. Ao trabalhar na alfabetização das camadas populares do interior do Brasil, Freire (1996) apresentou-nos a autonomia como um dispositivo pedagógico, que funde a aprendizagem com um movimento social impulsionador de uma visão crítica e de uma participação política das pessoas sobre as condições históricas e hegemónicas (Gramsci, 1988; Green, 2002) da sua subalternização.

A autonomia surge como conceito fundamental para a compreensão sobre o modo como a agência individual se relaciona com a ação coletiva no seio dos movimentos feministas e LGBTI. A autonomia permite pensar o ativismo, não só enquanto mecanismo de resistência e combate às condições de opressão das mulheres e pessoas LGBTI, também enquanto impulsionador do desenvolvimento da criatividade, das escolhas, dos percursos e do sentido atribuído nas ações (Caetano, 2011). A autonomia reflete-se assim, quer nas intenções, quer nas razões e motivações para agir, que refletem e projetam os poderes casuais.

### **2.1 Autonomia como prática pedagógica**



Os movimentos sociais têm-se apresentado enquanto espaços educativos (Arroyo, 2003) das classes populares face aos constrangimentos que, mesmo na atualidade, retomam sempre a ação coletiva para as lutas mais básicas por trabalho, terra, moradia, saúde, escola, alimentação, sobrevivência e, claro, autorrepresentação sexual e de gênero.

Freire (1996, 1999, 2005), desenvolve uma pedagogia que implica a prática da liberdade, referindo, para tal, que o mais importante não é a alteração dos métodos e técnicas pedagógicas, é o desvio do foco. Enquanto na educação formal há um foco nos conteúdos e nas instituições, na educação popular ou na educação promovida pelos movimentos sociais o foco passa a ser centrado nos sujeitos, ou seja, nas pessoas que estão em desvantagem, que são excluídas da pedagogia oficial e são chamadas a construir saberes, conhecimentos, valores e cultura.

Os movimentos sociais podem ser vistos enquanto espaços de produção de autonomia, uma vez que é nestes espaços que ocorre a reciprocidade que reconhece que os/as outros/as tanto reconhecem como são também capazes dessa autonomia. Numa publicação do coletivo socialista utópico *Notes From Nowhere* (2003), citada por Brown (2007, p.195), pode ler-se que “ser autónomo não é estar sozinho ou agir de qualquer modo – criar uma lei para nós mesmos – mas sim agir com respeito pelos outros, sentindo responsabilidade pelos outros [trad. minha]”.

A autonomia resulta nesse sentido, de uma “crise de fé” com a democracia representativa, liderada pelo capitalismo que se apropria do consumo de experiências que lhes permitem confirmar a sua identidade, apontando Brown como exemplo a hegemonia mainstream da cultura gay. É neste conceito de autonomia apresentado a partir de uma perspetiva radical queer que Brown pensa a forma como os coletivos LGBTI mais radicais ocuparam a cidade numa perspetiva da geografia humana, e afirma que os mesmos vieram das margens para o centro. Ou seja, a cultura queer radical formou-se nos subúrbios, no que chama de zonas underground, nas okupas, e acabou por estabilizar no centro da cidade, à medida que a hegemonia do capitalismo apropriou as suas identidades e as mercantilizou enquanto produto de consumo. Neste sentido, para Brown, pensar o conceito de autonomia numa perspetiva queer está ligado a uma forma de fazer política eminentemente radical, bem como a formas de resistência ligadas à ação direta, à ocupação do espaço público, à visibilidade. Para Brown, a autonomia está ligada a uma crítica à política de identidade, no sentido em que esta é apropriada pelo capitalismo e pelo patriarcado e lhe retira a ética da responsabilidade para esses outros que são citados pelo coletivo *Notes From Nowhere*.

Ao estudar os movimentos sociais emergentes nos anos 1970 e 1980 na América Latina, Arroyo (2003) afirma que as sociedades modernas pretendem criar indivíduos para participarem nessa sociedade ativamente, fazendo parte do aparelho de reprodução através do trabalho. Ao olharmos para o sistema educacional do Estado, temos sem dúvida de pensar a educação a partir da desumanização provocada pelo capitalismo e dos sujeitos excluídos da (e pela) divisão de classe, sexo/gênero e “raça”/etnia, enquanto consequência das restrições historicamente colocadas pela organização produtiva. A partir da pedagogia crítica de Freire (1996, 1999), trabalhamos o conceito de autonomia como um novo modo de participação política a partir do diálogo com a teoria queer (Butler, 1990, 1993, 1997a). Queer é pensado a partir da performatividade de discursos construídos decorrentes da interação nos contextos onde “se faz” (Pereira, 2012b) o gênero, ou enquanto movimento social a partir da emergência de novas formas de participação política, onde corpo e voz se tornam agentes de reivindicação (Butler, 2012, 2015; Brown, 2007) do comum.

Freire (1996, 1999) pensa o conceito de autonomia através de uma relação dialógica entre cultura e a individualidade, que emancipa grupos excluídos da ética capitalista num compromisso assente no equilíbrio entre liberdade e autoridade. O modelo proposto por Freire assenta nas tradicionais formas de participação política dos movimentos de classe, que Canário (2006) desenvolve como espaços educativos, a partir dos movimentos pós-25 de abril, que reivindicam autonomia nas lutas coletivas, ativas contra o capitalismo pressupondo uma sociedade de base igualitária. Por sua vez, depois da Primavera Árabe, Occupy Movement e manifestações anti-austeridade, emergiram novas teorizações sobre a noção de “povo” (Butler, 2015; Spivak, 1985, 2016), na medida em que esta autodenominação estabelece regras sobre quem pode, ou não, ser “o povo”.

A performatividade deixou de operar apenas no gênero ou na classe social e passou a operar nas demonstrações de massas, passando a consciência da liberdade de expressão e do corpo como objeto de subversão a recorrer à agência (Archer, 2007) para explicar redes de relações sociais e convergências fundamentais para se viver o comum. A autonomia, neste sentido, opera a partir das margens, assentando na ética responsável em que os/as outros/as, além de reconhecerem a nossa autonomia, são capazes de agir autonomamente também.

Os movimentos sociais podem abrir portas ao diálogo, entre o que representa o conhecimento socialmente construído e a própria vivência do ser humano, enfatizando as lógicas não reconhecidas do pensar e de intervir, quer na ação escolar, quer na intervenção política.

Ao desenvolver trabalho sobre a reprodução, Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1975) posicionou-se contra todas as formas de dominação e de mascaramento da realidade social nos hábitos culturais dos franceses através da escola. Acentuou que, no interior de uma sociedade de classes, existem diferenças culturais e que as classes dominantes possuem um patrimônio cultural que é constituído por formas de falar, normas de conduta ou valores próprios (Bourdieu, 2007). Por sua vez, as classes trabalhadoras possuem características culturais que lhes têm permitido a sua manutenção enquanto classe, desenvolvendo o seu próprio habitus que não se subjeta ao habitus da classe dominante.

O conceito de habitus é central no pensamento de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1975; Bourdieu, 1977, 1989, 1996, 2008), ao desenvolver a ideia de que a forma como vemos o mundo, e o sentido que atribuímos às situações com que nos defrontamos, no contexto da aprendizagem, carregam consigo o peso da socialização. Agimos a partir das experiências vividas, das identidades sociais que expressamos e da forma como incorporamos essas experiências. Na obra “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (2014 [1960]), embora não desenvolva o conceito de habitus, Bourdieu já havia verificado que a origem social, nomeadamente a família e a classe social influenciavam a forma como a aprendizagem decorria na escola. Ou seja, havia em parte um determinismo cultural que potenciava a continuação das desigualdades, mesmo para quem tinha acesso à educação formal.

*“Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas- o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.”* (Bourdieu, 1996, p. 22)

O conceito de habitus conjuga deste modo determinadas orientações que o indivíduo carrega consigo e que, por sua vez, são influenciadas não só pelas identidades sociais, como também pelas trajetórias biográficas individuais. O que Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1975; Bourdieu, 1977, 1989, 1996, 2008) vem argumentar é que a escola ignora as diferenças culturais, perpetuando deste modo a manutenção de classes sociais ou de grupos identitários dominantes e dominados, uma vez que mantêm na sua teoria e prática manifestações e valores culturais das classes dominantes. A hegemonia da classe dominante, mantida a partir da intervenção da escola, ocorre por meio do que Bourdieu (1989) chamou de violência simbólica, uma forma de dominação que ocorre sem a presença de coação física e com o consentimento de quem está dominado. Um tipo de violência emana das estruturas sociais,

por intermédio de codificações culturais que atuam no campo onde os indivíduos se inserem e incorporam o seu habitus, e que implicam um reconhecimento nem sempre consciente da autoridade, quer de quem a ela está subordinado, quer de quem a exerce.

Os movimentos estudantis dos anos 1970-80, um pouco por todo o mundo “ocidental”, vieram questionar exatamente o trabalho que se afigura apenas como defensor das relações capitalistas e não como uma dimensão educativa. A aprendizagem dos direitos poderia ser colocada numa dimensão educativa a partir do momento em que os movimentos sociais colocaram a luta pela escola pública nesse campo. Através da defesa da escola pública emergiram uma pluralidade de outras lutas por direitos, como: o direito à saúde, à habitação, à segurança, à proteção da infância, à cidade, à igualdade de género e aos direitos sexuais e reprodutivos.

Arroyo (2003, p. 31) refere, a este respeito, que estamos no domínio do que chamou “ampliação da consciência”, referindo que na América Latina “os movimentos sociais não deixaram de ter um papel pedagógico, formaram lideranças e contribuíram para educar as camadas populares nem sempre tocadas pela mobilização operária” (Arroyo, 2003, p. 31). Os movimentos sociais, por emergirem dos interesses da comunidade, situam as suas lutas na “*produção mais imediata da existência*”, sendo, sem dúvida, importantes agentes no repensar de currículos, conteúdos e métodos pedagógicos ou programas educativos que a educação formal ou informal tende a ignorar.

Os movimentos sociais permitem ter em conta, as formas de socialização concretas subjacentes à aprendizagem dos “educandos”, uma vez que na comunidade onde estes movimentos emergem, estes são protagonistas no processo de aprendizagem (mulheres, crianças, homens, diversidade etária, pessoas racializadas, entre outras), que a socialização pela escola não contempla.

Retomando uma reflexão acerca da existência do que é ser mulher, gay, negro, precário, é possível recuperar da memória coletiva o habitus subjacente às condições de sobrevivência, de adaptação e de convivência, lembrando que milhares de pessoas não saíram desse princípio e que a pedagogia formal não abrangeu todas as possibilidades formais de sermos humanos. Deste modo, os movimentos sociais recuperam uma centralidade na ética pedagógica que assenta numa busca constante de justiça, igualdade e dignidade dos indivíduos, grupos ou da sociedade (Arnot, 2010).

Os movimentos sociais em geral, e os feministas e LGBTI em particular, são espaços de produção de conhecimento na medida em que possibilitam a experiência da autonomia (Freire, 1996, 1999) através do diálogo e da ação. No entanto, também o são porque

desenvolvem formas muito particulares de pesquisa e evidenciam a vivência e o conhecimento crítico permanente, em que seus agentes são os protagonistas de um conhecimento que não se ensina, mas que se constrói em comunidade.

Com um cunho teórico baseado no método dialético proposto por Marx (2013), Freire (1996, 1999) diz-nos que, para superar o processo de alienação na sociedade onde se encontra inserido, o indivíduo deve produzir autonomia. A autonomia é o ponto de equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, e constitui-se como projeto dialético que constrói a subjetividade individual e depende das relações interpessoais nos espaços em que vivemos.

As tradicionais formas de participação política presentes em toda a Europa na segunda metade do século XX, como os sindicatos, as associações cooperativas, ou outras formas de auto-organização dos operários, que se assumiam como movimentos de classe (Bernardo, 2003; Canário, 2006), transformaram-se decorrentes da emancipação social, nomeadamente a partir do autogoverno e da autoeducação decorrente da interação entre pares numa base igualitária. A autonomia surge para romper com a heteronomia instituída. Segundo Canário (2006), a heteronomia é o oposto de autonomia e torna-se um conceito útil para explicar a dinâmica dos conflitos sociais. A heteronomia refere-se ao Estado capitalista que tem por função acumular mantendo a divisão social e sexual do trabalho, já a autonomia refere-se às lutas coletivas e ativas contra o capital [e o patriarcado] com o pressuposto de criar uma sociedade diferente.

O estudo da autonomia é fundamental quando articulada com o género e a orientação sexual. O conceito de género começou por ser inicialmente estudado na sociologia a partir de modelos de socialização muito baseados no estrutural-funcionalismo proposto por Parsons (1956). Nesta ótica, as diferenças biológicas e anatómicas entre os sexos eram convertidas em género e usadas para explicar ideologicamente a dominação masculina, em que o homem era visto como a força de trabalho e sustento da família e a mulher desempenhava o trabalho emocional e doméstico. A autonomia, enquanto conceito direcionado para o agir procura questionar os valores simbólicos experienciados pelos indivíduos em interação (Goffman, 1974) face aos constrangimentos estruturais masculinos ou femininos.

É neste contexto que se “faz o género” (Pereira, 2012b), a partir da negociação de papéis sociais, partilha de experiências e percursos biográficos que se performatizam nas identidades homem ou mulher.

Para Connell (2002), o modelo estrutural-funcionalista não nos fornece elementos para compreendermos como se formam as resistências aos modelos de género impostos – por exemplo, a homossexualidade, a transsexualidade e o transgénero, as feminilidades

subalternizadas e masculinidades não hegemônicas. Guach (2005) chama a atenção para os limites sexuais das identidades de gênero, na medida em que as suas fronteiras são marcadas pelo discurso, e este é refletido na linguagem. Para Guach (2005, p. 26) a palavra “maricas” marca a fronteira entre os bons e os maus homens, tal como a categoria social “puta” marca a fronteira entre as boas e as más mulheres, divididas entre decentes e imorais [por referência às trabalhadoras sexuais].

Os movimentos queer são substancialmente portadores de autonomia, na medida em que os seus ativismos atuam num contexto concreto de resistência à autoridade e à identidade. Perderam o caráter imóvel e essencialista da ação coletiva que caracterizava o surgimento do movimento gay e lésbico dos anos 1970 na América do Norte e Europa Ocidental. Vários autores e autoras têm mostrado como os novos movimentos sociais surgiram para questionar os valores e as normas tradicionais no que se refere à igualdade e identidade de gênero, à conceção de família, ou aos direitos sexuais e reprodutivos, através de formas de participação política, não convencional (Trujillo, 2008; Touraine, 1981 ou Santos, A., 2013b).

Já na sua emergência, no final dos anos 60, o movimento LGBTI (inicialmente denominado movimento gay e lésbico) careceu de falta de credibilidade política e social, nomeadamente por assentar exclusivamente em ações diretas de afirmação de contracultura e estar marcado pela ausência de ações de intervenção institucional. As ações de intervenção institucional foram mais características dos movimentos dos anos 1990 e 2000, que tornaram os movimentos LGBTI dependentes das instituições do Estado com vista à obtenção de alterações legislativas no que se refere aos direitos de cidadania sexual. Os novos movimentos sociais, mais concretamente no que se refere ao feminismo de 3.<sup>a</sup> vaga [a partir dos anos 1990] e ao movimento queer, distinguem-se dos anteriores, não necessariamente pela diferença nas reivindicações de alterações legais, mas pela assunção da autonomia, que é pedagógica, por procurar uma transformação que é não só material, mas também cultural.

Os novos movimentos sociais não atuam apenas ao nível da mobilização de rua, mas também através de um trabalho contínuo, onde podemos enunciar a produção de campanhas, manifestos, eventos vários, marchas, *prides*, *workshops*, reuniões e ação direta, entre outros (Esteves, 2008). Estes produtos sociais são o que causa impacto comunitário, tonando-se relevantes numa sociologia que estuda a relação entre o ativismo e mudança social.

Partindo do pressuposto de que a identidade social é derivada de um discurso pedagógico regulado no contexto de relações de poder que ocorrem em redes sociais de interação, o gênero e a sexualidade socialmente construídos fazem parte da identidade social, e resultam de uma performatividade experienciada pelo próprio indivíduo. O/A ativista queer e/ou

feminista ou LGBTI, inserido/a em movimentos sociais, forma deste modo uma percepção sobre o mundo a partir das interações que estabelece nesse contexto, sendo a sua percepção focada num modelo de resistência em detrimento da dominação (Connel, 1987).

Retomando a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996, 1999), torna-se essencial pensar um novo modo de participação política a partir do diálogo com a teoria queer (Butler, 1990, 1993; 1997a). O queer pode ser pensado, quer na sua natureza performativa da identidade, em que o género se reitera em cada momento pela interação, quer enquanto movimento social que trouxe para o centro da arena política novas formas de protesto, nas quais o corpo e a voz se tornam agentes de reivindicação do comum (Butler, 2012, 2015).

Freire (1996, 1999) propõe um modelo de educação que respeite a cultura, mas também as características individuais das pessoas, de modo a desenvolver nelas um compromisso com a emancipação de grupos excluídos da ética da educação, a que Freire (1996, p. 57-96) designa “educação bancária”. O conceito de educação bancária é usado por Freire (1996) para descrever uma educação que privilegia a sonoridade da palavra em detrimento da sua força transformadora. É uma forma de educação em que os seus métodos e conteúdos tendem a levar os educandos a fixar, memorizar e repetir o que lhes é transmitido pelo educador, sem perceber criticamente o seu significado. Freire aponta como exemplo a repetição da expressão “quatro vezes quatro” numa aula de matemática para memorizar a tabuada, ou o que significa “capital” na afirmação “Pará, capital é Belém”. Estas performances associadas à narração repetida de que o/a educador/a é o sujeito da enunciação, conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados, funcionando a educação como um banco, onde os educadores são depositários e os educandos são recetores dos depósitos dos educadores que têm como função receber, arquivar e zelar pela sua conservação. A educação bancária toma assim como validade absoluta a ignorância dos educandos, ou seja, a noção de que a ignorância está sempre no outro, e é a partir daí que o educador passa a ver a sua existência apenas em razão da ignorância do outro, sem se problematizar enquanto produto da sua própria ignorância. Por sua vez, de uma forma dialética, os educandos reconhecem na sua ignorância a razão da existência do educador, resultando esta visão estática (carente de agência) no facto de os educandos nunca se chegarem a ver enquanto educadores do educador. A educação bancária é apresentada por Freire como uma forma de educação opressora que tem como finalidade transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. A conceção bancária da educação é caracteristicamente rígida, imóvel e conservadora. Neste sentido, Freire propõe uma educação problematizadora, que veja os seres humanos como seres históricos e inacabados, em que o fomento da consciência da sua

inconclusão irá reforçar a mudança que enfrenta as situações de oprimido a que se encontra submetido.

Estas duas vidas dos indivíduos, com educação bancária ou com educação problematizadora, supõem os princípios antagónicos de duas sociedades inteiramente opostas. Uma sociedade assente na desigualdade e na exploração, e outra onde se (re)produzem e amplificam os elos de solidariedade, de igualitarismo e de espírito coletivo característicos das manifestações de lutas mais avançadas, que forçosamente tiveram de aspirar a ultrapassar a modalidade de luta centrada exclusivamente na reivindicação económica ou na reivindicação identitária. A educação problematizadora, conduz-nos à autonomia, cuja conceção é fundamental para pensarmos a intersecção entre a agência política e o conceito de fluidez individual ou coletiva, quer das identidades sociais, quer dos corpos, que por via dessa mesma autonomia se unem em alianças e redes que problematizam a mudança social.

## **2.2 A ação coletiva e movimentos feministas e LGBTI**

Os movimentos feministas de 2.<sup>a</sup> vaga e o movimento gay e lésbico dos anos 1970, foram o ponto de rotura entre duas formas de fazer política a partir dos movimentos sociais, tendo passado das lutas por igualdade a centrar a sua ação também na reivindicação do direito à diferença (Almeida, 1996; Almeida, 2007; Bento, 2011; Caetano & Costa, 2013; Dean & Aune, 2015; Hall, 2003; Louro, 2001; Marche, 2015; Rosa, 2010; Santos, A., 2005, 2016; Taylor, 1999).

Os movimentos feministas reivindicaram a identidade mulher e transportaram para a esfera pública a luta por igualdade formal, no que se refere ao trabalho pago e ao reconhecimento do trabalho não pago, bem como a contestação de uma melhor distribuição de recursos sociais e materiais (Aboim, 2006; Norsigian *et al.*, 1999; Tavares, 2008). Esta época foi essencialmente marcada por reivindicações e alterações na estrutura da família, da reprodução e saúde sexual, no trabalho, no salário e na educação.

No que se refere ao movimento LGBTI, inicialmente movimento gay e lésbico, centrava-se na afirmação da identidade, pela normalização que abriria portas à reivindicação de direitos civis, como o direito ao casamento ou à adoção por casais do mesmo sexo.

*“A forma particular de dominação simbólica de que são vítimas os homossexuais, marcados por um estigma que, à diferença da cor da pele ou da feminilidade, pode ser*



*ocultado (ou exibido), impõe-se através de atos colectivos de categorização que dão margem a diferenças significativas, negativamente marcadas, e com isso a grupos ou categorias sociais estigmatizadas. Como em certos tipos de racismo, ela assume, no caso, a forma de uma negação da sua existência pública, visível. A opressão como forma de “invisibilização” traduz uma recusa à existência legítima, pública, isto é, conhecida pelo Direito, e por uma estigmatização que só aparece de forma realmente declarada quando o movimento reivindica a visibilidade.” (Bourdieu, 2003, p. 143-144)*

Quer o movimento feminista, quer o movimento gay e lésbico reivindicaram uma igualdade formal na sociedade, que se efetivaria por via da afirmação da diferença e surgiria a partir da lei (Rosa, 2010). No entanto, os avanços legais que transportaram as mulheres ou a população gay e lésbica um pouco por todo o mundo ocidental para o plano de igualdade perante a lei, não foram totalmente conseguidos no plano social e apresentaram uma série de contradições.

No que se refere ao feminismo, as primeiras contradições surgiram das mulheres negras estadunidenses, que foram as primeiras a acusar o feminismo de segunda vaga de elitismo e de exclusão. O *black feminism* (Crenshaw, 1993; Petzen, 2002) acusava o feminismo de segunda vaga de ter silenciado vozes que são marginalizadas por outras razões além do género e que, por isso, têm reivindicações feministas distintas, como a questão “racial” ou a da classe social, bem como o conflito de interesses que existia nas lideranças dos respetivos movimentos feministas.

A teoria crítica feminista (Oliveira, 2014) é, desta forma, um instrumento valioso, ao buscar outras formas de fazer política a partir de formas não hegemónicas de representação, mostrando que a inclusão de umas pessoas não implica a exclusão de outras, ou seja, que criar identidade de dominação é uma tarefa ilusória, quer no que se refere aos fundamentos que legitimam essa dominação, quer nos que recorrem à identidade das pessoas dominadas.

No que se refere ao movimento gay e lésbico, as críticas surgiram inicialmente à noção de identidade de género, uma vez que o movimento era representado hegemonicamente por homens brancos de classe média que ocultavam as especificidades do movimento transsexual e transgénero. Quer o movimento trans, quer o movimento gay e lésbico iam-se sobrepondo, mas os episódios mais emblemáticos do movimento trans ficaram sempre associados ao movimento gay (Saleiro, 2013). Destas críticas resultou a fragmentação do movimento que passou a adotar a sigla LGBT, ou LGBTI, e o movimento trans acabou por resgatar algum protagonismo assumindo-se como movimento próprio.

Os movimentos queer surgem na sequência da identitarização LGBTI, ou seja, como forma de crítica à heteronormatividade e à homonormatividade que surgiam como motores da organização social (Berlant & Warner, 1998; Santos, A., 2005), nas quais os movimentos LGBTI assentaram uma resposta à homofobia e à transfobia, mas também à crise da Sida nos anos 1980. A teoria queer veio fluir as identidades sociais que o movimento LGBTI tinha solidificado, trazendo para o debate dos movimentos sociais LGBTI as discriminações dentro da própria comunidade, como o racismo ou a discriminação com base na classe social, bem como a crítica à moralização dos comportamentos sexuais com base nos pressupostos da conjugalidade e da heterossexualidade normativa.

Teóricos políticos como Della Porta e Diani (2006), Offe (1985, 1988), Taylor (2004) ou Touraine (1981) afirmam que a história dos movimentos sociais se divide em duas fases, o que denominaram de velhos movimentos sociais e novos movimentos. Os primeiros, caracterizados por reivindicações de uma maior igualdade na (re)distribuição da renda económica, e os segundos por reivindicarem o reconhecimento das diferenças e, com isto, eliminarem as injustiças sociais geradoras da desigualdade. Deste modo, os movimentos sociais na categorização acima enunciada também podem ser vistos enquanto movimentos de redistribuição e movimentos de reconhecimento, como enunciaram Fraser e Honneth (2003).

Os novos movimentos sociais – como dizia Alain Touraine, já nos anos 1980 - englobam novas táticas, que configuram identidades coletivas orientadas para a mudança de modelos culturais [e económicos] dominantes, bem como o reconhecimento de novos estilos de vida. No entanto, as suas condições de efetivação estão muito dependentes de oportunidade política. Deste modo, os novos movimentos sociais são distintos quanto às reivindicações e formas de atuação, podendo apresentar-se enquanto movimentos de mudança social ou de integração, sendo os primeiros incidentes na crítica do sistema e das estruturas que geram a desigualdade dentro do Estado (radicais) e os segundos centrados na obtenção de direitos dentro das instituições do Estado previamente existente (reformistas).

Offe (1988) entende que os novos movimentos sociais são uma resposta racional a um conjunto de problemas aos quais as instituições do Estado não são capazes de responder. O que caracteriza os novos movimentos sociais é campo da política não-institucional onde se luta por direitos humanos, pela ecologia e contra as discriminações, que estes novos movimentos veem como aspetos de autonomia individual e da identidade. A reivindicação central destes movimentos é serem interlocutores e o que apresentam de realmente novo, para Offe (1988), são as suas formas de fazer política e de atuação.

Vários estudos nas ciências sociais têm demonstrado que os movimentos sociais e as suas organizações se constituem como as principais unidades de análise sobre ação coletiva (Nunes *et al.*, 2016; Olson, 1998; Santos, A., 2006, 2013b). Os movimentos sociais são o resultado da ação de uma série de indivíduos, que isoladamente procuram responder às suas preocupações últimas (Archer, 2014) na sociedade onde são socializados e sobre a qual agem. Esta mobilização ativa dos indivíduos pode ser observada em vários níveis da intervenção social, resultando a ação coletiva como um fenómeno multidimensional (Nunes *et al.*, 2016). Neste processo, antes de partirem para a ação coletiva, os indivíduos fazem uma avaliação estratégica dos seus interesses individuais, avaliando perdas e ganhos, resultando, segundo Olson (1998), os pressupostos que validam a ação coletiva à volta do “dilema do prisioneiro”<sup>5</sup>.

Por seu turno, as teorias dos novos movimentos sociais destacam novas arenas de conflito e a diversificação de movimentos de novo tipo, quer aqueles ligados a categorizações sociais de tipo identitário (Castells, 2012; Touraine, 1998; Wieviorka, 2012), quer os movimentos de cariz performativo, que funcionam em rede através do estabelecimento de alianças que reclamam o corpo como arma e a rua como o espaço privilegiado para o fazer da ação política (Butler, 2015; Martins, 2018; Preciado, 2011). Estes movimentos sociais atuam em distintos pontos da ordem social, podendo, por um lado, ser instrumentalizados pelo Estado, pela economia e pela política institucional, por outro, apresentam a capacidade para formar espaços autónomos (Brown, 2007) assentes numa ação comunicativa. É na criação destes espaços autónomos que surgem novas formas de comunicação entre os movimentos e as instituições - em que se estabelece uma solidariedade assente no discurso por intermédio da linguagem - voltadas para o estabelecimento de laços sociais entre os indivíduos, a que Habermas (1989) chama de “mundo da vida”.

A conceção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu (1996) torna-se um importante referencial no estudo dos movimentos sociais, na medida em que permite observar os indivíduos enquanto construtores ativos da ação coletiva e percetores sociais do mundo que os envolve, enquanto mobilizadores de recursos decorrentes do seu processo de socialização.

---

<sup>5</sup> Dois suspeitos, A e B, são presos pela polícia. A polícia tem provas insuficientes para os condenar, mas, separando os prisioneiros, oferece a ambos o mesmo acordo: se um dos prisioneiros, confessando, testemunhar contra o outro e esse outro permanecer em silêncio, o que confessou sai livre enquanto o cúmplice silencioso cumpre 10 anos de sentença. Se ambos ficarem em silêncio, a polícia só pode condená-los a 6 meses de cadeia cada um. Se ambos traírem o comparsa, cada um leva 5 anos de cadeia. Cada prisioneiro faz a sua decisão sem saber que decisão o outro vai tomar, e nenhum tem certeza da decisão do outro. A questão que o dilema propõe é: o que vai acontecer? Como o prisioneiro vai reagir?

Cada ser humano representa um percurso biográfico próprio, mas também um processo coletivo que é histórico e social (Crossley, 2002, 2003). Crossley define a partir desta premissa a noção de habitus militante, para definir a forma como a própria ação coletiva influencia os modos de vida dos indivíduos, exercendo influência sob o modo como estes apreciam o mundo social. A ação coletiva é, deste modo, quer um reflexo das escolhas dos indivíduos, quer das suas trajetórias biográficas, a partir das quais se dá a estruturação social e a representação dos valores que caracterizam a comunidade. Segundo Costa (1999), a estruturação e a representação dos valores acontecem por meio da interação. É na interação que se dá a inscrição das participações individuais na ação coletiva.

Para Fraser (Fraser, 2002; Fraser & Honneth, 2003), as reivindicações de reconhecimento e de redistribuição, embora se justifiquem ambas em função da correção da injustiça, são diferentes e devem permanecer separadas, mas articuladas, no que se refere à política da ação coletiva. A redistribuição refere-se a recursos materiais e à distribuição justa da riqueza, as demandas relacionadas ao reconhecimento referem-se aos movimentos “culturais”, como o movimento feminista, o movimento LGBTI, o movimento negro, entre outros. O argumento de Fraser (1995) em resposta à proposta desconstrutivista – e queer - enunciada por Butler (1990, 1993) que relaciona as desigualdades como eminentemente interseccionais, acaba por ocultar determinados indicadores de desigualdade. Embora concordando, por exemplo, que as minorias sexuais são afetadas por uma má distribuição de recursos materiais, Fraser (1995) afirma que não o são do mesmo modo que outros grupos cuja luta primordial é a luta contra a exploração de classe, e, deste modo, inscrever todas as reivindicações numa mesma matriz pode levar a uma falsa conclusão de que a solução para todas as injustiças é a mesma.

A proposta teórica de Fraser teve oposição de outras teóricas feministas, como Young (1994) e Butler (1997b). Ambas criticaram o dualismo proposto por Fraser, que cria uma oposição entre economia e cultura, mas concordam que a solução para as injustiças não é única.

Butler (1993, 1997<sup>a</sup>, 1997<sup>c</sup>) preocupa-se com a identificação do movimento gay e lésbico com uma agenda exclusivamente cultural, que ignora de algum modo as discriminações raciais ou de classe, bem como a exclusão das minorias dentro da minoria, onde se enquadram indivíduos com expressões de género ou práticas sexuais não-hegemónicas. Para Butler, os movimentos queer desafiam o funcionamento da economia política, ou seja, quando os movimentos LGBTI [mesmo os mais identitários] justificam a sua ação coletiva com a necessidade de melhores condições de trabalho ou o acesso a direitos sexuais e reprodutivos, estão também a reclamar por mais justiça na economia.

O argumento de Young (1994), por sua vez, critica a distinção entre redistribuição e reconhecimento [que vê como a oposição economia e cultura], por entender que este modelo excludente não abarca as injustiças, tanto do reconhecimento, como da redistribuição. Esta análise teria de abarcar uma terceira dimensão que é a da justiça [ou seja, a cidadania], que surgiria numa dimensão social onde se encontra a autoridade e a lei.

Fraser e Honneth (2003) chegam, no entanto, a afirmar que todos os grupos que sofrem injustiças sociais são bidimensionais, ou seja, sofrem de falta de reconhecimento e de redistribuição, exemplificando com “o gênero” e a “identidade racial” como casos típicos de bidimensionalidade. Por um lado, podemos ver que o gênero funciona como um princípio organizador da estrutura econômica da sociedade capitalista, e, por outro lado, também é possível identificar um padrão racial na pobreza. No entanto, Fraser afirma que uma política identitária nestes casos é problemática, porque a afirmação da diferença tende a excluir, ao supor homogeneidade do grupo, preferindo que os mesmos se foquem na redistribuição ou no reconhecimento, dependendo em cada momento da injustiça que pretendem ver reconhecida. Para isto, Fraser e Honneth propõem o conceito de “paridade de participação” no qual sugerem que:

*(...) justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros de uma sociedade interagirem uns com os outros como pares. Para a paridade participativa ser possível, duas condições devem ser satisfeitas. A primeira: a distribuição dos recursos deve ser tal que assegure independência e voz aos participantes. (...) A segunda condição requer que padrões institucionalizados de valores culturais expressem igual respeito por todos os participantes e assegure igual oportunidade para que adquiram estima social. (Fraser e Honneth, 2003, p. 36).*

Fraser (2007) deu como exemplo desta participação o fim do apartheid na África do Sul, onde a ênfase, num determinado momento, teve de ser colocada no reconhecimento, porque o não-reconhecimento negava a humanidade da comunidade negra sul-africana. A solução, que passou por garantir o reconhecimento, não esteve focada na valorização da identidade negra, mas sim na cidadania universal não-racializada [igualdade de oportunidades]. Ao contrário, quando o não-reconhecimento envolve a invisibilização daquilo que é distintivo de alguns participantes, deve-se reconhecer a especificidade.

Young (1997) argumentou posteriormente que há uma tendência nas teorias políticas e nos movimentos sociais europeus após a queda do muro de Berlim [pós-socialistas] a

privilegiarem o reconhecimento dos grupos sociais em detrimento do combate às injustiças na distribuição de recursos e na divisão social e sexual do trabalho. Para Young, a identidade social passou após este período a ser mais potenciadora de mobilizações do que a luta de classes, embora continuem, quer numa, quer noutra forma de mobilização, a identificar-se oprimidos dos grupos no seu interior. Para Young (2002) existe no multiculturalismo uma tendência para equacionar como um fim em si mesmo a representação de grupos discriminados, o que pode, por exemplo, potenciar o branqueamento histórico das situações que potenciaram as suas desigualdades [que são também redistributivas]. Young (1990, 1997, 2002) propõe, deste modo, a intersecção entre economia política e cultura, em vez de as opor, uma vez que entende ser mais produtivo pluralizar categorias de injustiça e entendê-las como diferentemente relacionadas a grupos ou questões sociais. Assim, segundo esta proposta, o feminismo, o movimento antirracista ou o movimento LGBTI devem assumir uma postura transformadora [distinta das lutas afirmativas ou reformistas] e incluir na sua agenda a eliminação radical das suas contradições, nomeadamente lutando por acabar com as distinções/injustiças resultantes da divisão social e sexual do trabalho.

Entretanto, esse objetivo de eliminar a posição estruturada do grupo conflitua com uma “política de identidade”, pelo que a ênfase pode ser colocada na carência de poder – que Fraser (Fraser & Honneth, 2003; Fraser, 1995, 2007) coloca do lado redistributivo -, mas, para Young (1990, 1994, 1997, 2002), pode ser descrita tanto em termos da divisão do trabalho como de afirmação da diferença pela identidade.

Para Young (1990, 1994, 1997, 2002, 2009) a conceitualização da justiça envolve a ideia de que o reconhecimento da identidade tem inevitavelmente fontes e consequências económicas, mas não se podendo reduzir as mesmas às dinâmicas do mercado ou à privação de bens e serviços para grupos ou indivíduos socialmente excluídos da ótica capitalista. Para Young, a economia política como é entendida pelo marxismo ortodoxo é inteiramente cultural sem, no entanto, deixar de ser materialista na sua produção, distribuição e efeitos económicos e sociais. Quanto à “raça” e ao género, Young (1990) argumenta que as formas de correção das injustiças são frequentemente contraditórias [ou de redistribuição ou de reconhecimento], se não se focarem na eliminação das estruturas que fomentam a divisão do trabalho e que colocam as mulheres brancas, e ainda mais as negras, como reserva da força de trabalho do capitalismo, constituindo uma subclasse marginalizada sobre a qual assenta o trabalho desvalorizado.

No entanto, esta proposta de eliminação das estruturas que fomentam as injustiças, levanta duas pressuposições retóricas: Devem os movimentos feministas [e LGBTI] reivindicar

a indiferença em relação ao sexo/género nas políticas laborais dos empregadores, nomeadamente no que se refere à gestão da maternidade, jornadas de trabalho, paridade? Ou devem os feminismos reivindicar que os empregadores levem explicitamente em consideração a posição das mulheres, como responsáveis pelos cuidados das crianças e dos parentes idosos?

A opção pela última estratégia [política do reconhecimento] corre o risco de solidificar a divisão social e sexual do trabalho onde assentam as injustiças de género de que as mulheres são alvo. A opção pela estratégia da indiferença [política da identidade de classe], permite que, sob a bandeira da igualdade, continuem a ser invisibilizadas as injustiças de que são alvo as mulheres, e a economia política continue a privilegiar os homens.

Esta suposição dualista conduz-nos de volta a Butler (1990), que procura desvincular as diferenças biológicas dos comportamentos esperados de homens e mulheres, sustentando que esses comportamentos não são resultado de um determinismo biológico, mas sim adquiridos pela reiteração constante de regras sociais que performatizam o conjunto de características que enunciam o género a partir do masculino e do feminino. A proposta de Butler (1990) define que a opressão das mulheres, a regulação das sexualidades e a estigmatização das inconformidades de sexo/género – no sentido em que Foucault (1988) as enunciou – resultam do decorrente crescimento populacional tornado político, que determinou a opressão – relacionada com a modernidade –, em que a ciência toma controlo dos corpos pela política. Isto é, para Butler (1990), a dicotomia sexo/género [vista como sinónimo da dicotomia natureza/cultura], que foi historicamente reprimida pela regulação biopolítica da sexualidade, pressupõe que o sexo enquanto conceito biológico seja facilmente perceptível socialmente. Deste modo, os dispositivos de poder que exercem controlo sobre a performatização do género, forçam uma identidade que corresponda à perceção social, na qual assenta o patriarcado para forçar uma expectativa de coincidência entre sexo/género e orientação sexual [heterossexual].

### **2.3 Agência feminista e queer**

Como o género é performativo, e a heteronormatividade (normas) também, é ocultado o carácter político da regra disciplinar que garante a opressão com base no género ou na orientação sexual. Ou seja, de tanto serem repetidas em toda a parte, as normas disciplinares, de poder e de controlo sobre o corpo, acabam por se naturalizar e universalizar. Apesar de se apresentarem como movimentos de transformação, o feminismo e o movimento LGBTI

acabam por estar, também eles, regulados, nas suas reivindicações de reconhecimento ou de redistribuição, pelas regras da divisão social e sexual do trabalho e do heterossexismo. A transformação pela ação crítica faz-se por oposição à normatividade [a norma] e à normalidade [a média] que regulam os comportamentos sociais. Desse modo, a conceção de uma “essência feminina” ou de uma “essência masculina” como determinantes de comportamentos do homem ou da mulher são o resultado de preferências culturais e identitárias socialmente construídas.

Butler (1993) desenvolve neste sentido a ideia de que a subversão da identidade deriva de uma agência de modificação da representação do feminino (o género oprimido). A agência resulta, para Butler (2010), de uma tensão articulada entre os limites que o poder disciplinar impõe e o desejo enquanto manifestação da intenção de transcender esses mesmos limites a partir da ativação da consciência. Como a agência é performativa, quando a subversão rompe a normatividade do binarismo de género e da heteronormatividade, as práticas reificadoras possibilitam a ressignificação de novas práticas sociais e novas subjetividades a partir das quais resultam as transformações socioculturais.

Butler (2012, 2015) tem indicado em trabalhos recentes que a ênfase do agir está no corpo:

*“Se os corpos temem é através do temor, por assim dizer, que agimos. O temor pode levar a submeter-se ou a agir, e qualquer um pode agir para acalmá-lo – primeiro, através da fantasia de que a observância da lei irá satisfazê-lo e nos deixar em paz; segundo, através da resistência que trabalha furtivamente sob a aparência do cumprimento da lei, ou desafiando abertamente e precisando suportar o que virá no futuro, que desencadeará consequências no futuro.”* (Butler, 2012, p. 25)

Referindo desde os movimentos de Wall Street aos da Turquia, de Moscovo ou da Palestina, Butler constata que as imagens captadas nesses contextos focam uma representação da violência e incitam a uma reflexão sobre a agência e os movimentos sociais. Ou seja, em todos estes movimentos, os corpos oprimidos, isto é, aqueles suscetíveis de violação (mulheres, queer, palestinianos, negros, entre outros) usam essa suscetibilidade como forma de subversão. Quando os corpos oprimidos se expõem às detenções, ao gás lacrimogénio, aos tanques militares que controlam a ocupação, tornam-se possíveis de mediatização, atuando como contra-máquinas que, por um lado, documentam a violência do Estado mas, por outro, contornam a parcialidade da imprensa controlada pelo capitalismo.



Por outro lado, para Butler (1990, 1993), uma “drag queen” é subversiva, não porque modifica a representação do feminino mas, pelo contrário, porque reproduz o feminino de modo completamente estereotipado e a sua performance vista como “regra” é feita num corpo anatomicamente masculino. É desta possibilidade de dissonância entre sexo, sexualidade e desejo que Butler (1990) lança a fundamentação em que assenta a matriz da teoria queer. A premissa de Butler quebra com o essencialismo de género e a identidade feminina ou masculina passam a poder ser vistas como ficção. Um agir o essencialismo é também um agir sobre o carácter hegemónico da dominação.

Para Butler (1990, 1993), uma identidade socialmente inteligível é obtida por meio da subordinação, uma vez que essa identidade carrega consigo papéis sociais rígidos e acaba por oprimir uma série de corpos cujas vidas não são importantes para a sua afirmação. No entanto, a autora acaba por colocar alguma responsabilidade nos sujeitos individuais sobre o processo de fechamento social em identidades fixas, bem como nas relações de opressão que nela, e em consequência dela, acontecem. As identidades fixam-se com a participação ativa do sujeito, o que faz deste [consciente ou inconscientemente], de certo modo, um agente corresponsável pela auto-opressão.

Dito de outro modo, a identidade é sempre uma forma de criar padrões à custa das complexidades do sujeito e a construção da identidade implica a repressão dessas complexidades. É nessa repressão que se pode formar o que chama de engajamento no processo de desobjetificação (Allen, 2008, 2014; Butler, 1997b, 1997c), ou seja, que ocorre a crítica ao processo de formação da identidade, dando origem à formação de uma identidade incoerente [como no caso das pessoas transgénero].

Não é linear a forma como entendemos a motivação da resistência, e precisamos, para tal, de compreender como decorre o processo de formação das identidades e como as mesmas vão gradativamente sendo remetidas para a opressão. Neste sentido, levantamos a hipótese de a produção das identidades resultar na necessidade de o sujeito se vincular às normas sociais e à normatividade, de a resistência surgir da tomada de consciência desse processo, e a agência, por sua vez surge da escolha dos sujeitos no contexto da interação com as estruturas de dominação.

Se retomarmos a *dual systems theory* (Young, 1997), proposta por Fraser (1995), somos levados a crer que uma crítica das concepções do reconhecimento e da redistribuição não pode mais ver os novos movimentos sociais enquanto uma identidade coesa, mas sim como movimentos descontínuos nas suas formas de atuação, que emergem para questionar a regra disciplinar que garante a opressão dos sujeitos pelas identidades.

Na sua obra *Can the Subaltern Speak*, Spivak (1988), unindo a teoria marxista com a desconstrução gramatical de Derrida, cria a possibilidade de um “outro” que é configurado de forma heterogénea. A intenção é ultrapassar o essencialismo da dialética marxista da pertença de classe, uma vez que os sujeitos, enquanto dotados de heterogeneidade, não podem ocupar uma categorização identitária única, por se encontrarem marginalizados de modos diferentes e, como tal, remetidos de forma diferente para as camadas mais baixas da sociedade. O termo subalterno é usado por Spivak para descrever os indivíduos marginalizados na sociedade, que tanto o podem ser por exclusão económica da sociedade capitalista, como por carência de representação política e legal ou pela impossibilidade de virem a tornar-se membros da normatividade social e dominante.

No contexto de subalternização, os atos de resistência do sujeito subalterno, quando “traduzidos” por sujeitos privilegiados do sistema, acabam por refletir as implicações do discurso do hegemónico (Spivak, 1985, p.12). Quando os intelectuais – em sentido foucaultiano (1979)<sup>6</sup> - desejam falar pelo “outro”, e por meio deste, abrir o caminho de resistência, acabam por reproduzir as estruturas de poder e opressão mantendo o subalterno silenciado. Para se construir o caminho de resistência, o subalterno precisa de um espaço onde se possa autorrepresentar, ou seja, onde tenha oportunidade de falar, ser ouvido e, acima de tudo, ser escutado.

Quando fala de representação do outro, Spivak (1985) distingue um sentido duplo na enunciação do conceito. Por um lado, refere-se ao outro enquanto conceção política da palavra que o vê como diferente, distante, o que não tem lugar. Por outro lado, o outro pode ser representado por uma ação estética, um lugar de performance e de encenação da sua identidade.

Hoje, as mulheres e as pessoas LGBTI são pensadas como sujeitos, ou seja, enquanto participantes que agem para a transformação do papel histórico da sua subordinação (Magalhães, 2003). Segundo Magalhães (2003, p. 193):

*“Não chega falar de autonomia das mulheres [e pessoas LGBTI]. É necessário ver a dessincronia da opressão, ou dito de outra maneira, ver como a autonominação e o poder de*

---

<sup>6</sup> Na obra *A microfísica do poder*, Foucault (1979) elabora sobre o facto do intelectual atuar num contexto localizado, e especializado, que assenta num regime de verdade e de poder. No entanto, os intelectuais, segundo Foucault, eram reconhecidos enquanto detentores exclusivos do conhecimento e, como tal, os únicos autorizados a falar sobre o que são as conceções de verdade e de justiça, sem nunca se terem colocado num plano de totalidade. Assim, para Foucault o intelectual devia deslocar-se na sua abordagem, destruindo as evidências e as universalidades, comprometendo-se com a prática que devia ser vista enquanto aplicação da teoria.

*algumas mulheres pode assentar na opressão de outras, negras ou pobres, empregadas domésticas, emigrantes, lésbicas, com deficiência. É, portanto, necessário olhar para a forma como as feministas agem em solidariedade, ou sororidade, com mulheres que sofrem ou que estão socialmente em desvantagem.”*

Precisamos deste modo olhar para a forma como os movimentos feministas ou LGBTI agem em solidariedade com outros que estão socialmente em desvantagem, desconstruindo a ideia preconcebida de que as práticas feministas dão primazia às mulheres e os movimentos LGBTI a dão à orientação sexual, em detrimento de outras formas de opressão, como por exemplo a desigualdade de classe ou a discriminação com base na raça/etnia. A agência feminista [e queer] é um processo que nos coloca fora da vitimação e do determinismo, enquanto nos impulsiona para o conflito necessário entre estrutura e ação - quer coletiva quer individual - do ser humano (Magalhães, 2003, p. 196), que nos permite lutar pela transformação social, considerar a atividade dos sujeitos e participar na definição da agenda política.

O conceito de sujeitos sociais em formação, proposto por Arroyo (2003), remete-nos para a ideia de que os movimentos sociais são portadores de dimensões educativas que nos reeducam constantemente para a noção de sujeitos em movimento. Segundo Arroyo, as análises dos movimentos sociais desenvolvidas até aos anos 1980, tinham um foco constante nas estruturas de desigualdade, bem como nas instituições do Estado, retirando o protagonismo aos sujeitos que compõem a ação coletiva. Atualmente, os sujeitos sociais atuam como atores em público, performatizando a ação dos movimentos sociais e adquirindo o protagonismo nas análises que surgem sobre os mesmos. Arroyo (2003, p. 33) destaca, como exemplo desse protagonismo dos sujeitos, os títulos dos media, notícias do dia a dia, de que citamos o seguinte exemplo: “os sem-teto ocupam as escadarias da prefeitura”. Estas notícias nomeiam os sujeitos e o movimento [a agência] como centrais na formação social do coletivo, bem como do público a quem se destina.

O conceito de sujeitos sociais em formação, pode deste modo, dialogar com o conceito de agência feminista, uma vez que ambos nos remetem para o campo da ação – individual ou coletiva -, uma ação que não é estática, que está constantemente em movimento e que é também criativa. Esta agência, característica dos sujeitos sociais em formação, representa atores sociais com perfil diverso: mulheres, negros, homossexuais, jovens, trabalhadores, entre outros, que são sujeitos coletivos, que se movem, e que transportam o seu processo histórico de resistência.

Para se poder equacionar uma agência feminista e queer, torna-se importante trazer para o centro da discussão a forma como a teoria queer e os próprios movimentos feministas e LGBTI podem fornecer elementos críticos que nos permitam contemplar formas de ultrapassar a velha questão da igualdade e da diferença, quer na teoria, quer na ação dos movimentos sociais.

Butler (1997, 2010, 2015) aborda as formas de ação de um movimento social queer, que se tem afirmado um pouco por todo o mundo e que se destaca, nas suas formas de atuação, dos movimentos feministas, LGBTI ou até mesmo de trabalhadores, por terem um carácter performativo nas suas ações e reivindicações, com o corpo como elemento político de afirmação e de resistência. Martins (2018, p. 53) define o conceito de corporificação como “um processo de ação política em que corpos estão implicados na constituição de si e do mundo social, o que ocorre de modo intersubjetivo e posicionado por dimensões históricas e geopolíticas de gênero, raça, etnia, classe e sexualidade”. Este processo é o que permite aos sujeitos, tanto na teoria como na prática dos movimentos feministas [e LGBTI], superarem as hegemonias que criam as hierarquias e invisibilidades de sujeitos marginalizados dentro do próprio movimento. O que Martins (2018) refere é que o movimento feminista contemporâneo – mais concretamente a *macha das vadias* - performatiza uma agência focada na compreensão e legitimação das diferentes formas de expressão – mulheres negras, mulheres pobres, trabalhadoras sexuais, entre outras.

O conceito de agência na sociologia tem sido apresentado de diferentes formas e muitas vezes investido de uma precisão aberta a ambiguidades (Caetano, 2011, p. 160; Emirbayer & Mische, 1998, p. 962). Uma das imprecisões mais comuns na abordagem sociológica da agência é o facto de a mesma ser muitas vezes apontada como sinónimo de ação individual. Esta concetualização da agência como sinónimo de ação assenta numa ideia de criatividade permanente dos sujeitos face às estruturas da ação, ou seja, a agência parte do pressuposto de que os sujeitos a praticam com efeito de inovação. Segundo Caetano (2011, p. 160) esta conceção que equipara a agência à ação não é sustentável, porque assumir que ambos os conceitos designam as mesmas dinâmicas implicaria admitirmos que as ações dos sujeitos derivam sempre da capacidade de inovarem face aos constrangimentos das estruturas. Ora, esta ideia é dificilmente sustentável se tivermos em conta os processos de reprodução social protagonizados pelos indivíduos.

Segundo Arendt (1958), a humanidade manifesta-se pela ação e pela fala que funcionam como um segundo nascimento (o primeiro nascimento foi o biológico) dotado de iniciativa do sujeito. A ação é para Arendt (1958, p. 157) a atualização da condição humana do

nascimento, onde o agir é a iniciativa e o recomeço, e a fala é a atualização da pluralidade humana, ou seja, é pela fala que nos tornamos um ser humano distinto a viver entre semelhantes. A ação, quando existe sem a fala, é uma ação muda, não permite a existência dos sujeitos do ato e da palavra. O que Arendt pretende aferir é que a ação cria localizações próprias dos sujeitos, quer em termos de tempo, quer em termos de lugar, surgindo o espaço público como o espaço da aparência, onde se dá o confronto entre estruturas, por ser o espaço onde os sujeitos fazem explicitamente o seu aparecimento.

No entanto, os poderes de agência dos indivíduos variam consoante o seu posicionamento no espaço social, os contextos onde se movem e as redes em que se encontram inseridos/as (Caetano, 2011). A criatividade ou passividade na ação política acontece por referência aos constrangimentos das estruturas sociais. “Diz-se que os indivíduos são passivos «devido a», e que têm liberdade «face a» (ou «apesar de»)” (Caetano, 2011, p. 160). Se a ação pode contemplar criatividade ou passividade, então as estruturas da ação não devem ser pensadas como opostas à agência dos sujeitos, mas sim como condição de onde emerge a capacidade de inovar face aos constrangimentos estruturais.

Para Archer (2003, 2007, 2014) a mudança social é originada nos próprios sujeitos devido às preocupações interiores que têm face à realidade com que se deparam. A agência ocorre, assim, num modelo antropocêntrico (Archer, 2014, p. 66) em que os sujeitos agem no mundo, mas o mundo não age nos sujeitos, apenas lhes anexa as perdas e ganhos quando se confrontam com as escolhas que têm de fazer no mundo que transformam. É a reflexividade (Archer, 2007). O conceito de reflexividade é o que, segundo Archer (2003, 2007), nos permite enunciar que é o diálogo interno dos agentes - a partir do qual estabelecem objetivos, definem prioridades, ponderam opções, avaliam constrangimentos e elaboram os projetos -, que nos possibilita ver os indivíduos como agentes ativos no espaço social. Deste modo, o agente, para Archer (2014), é ativo e reflexivo porque assenta a sua ação numa contínua conversação interna que manifesta nas circunstâncias em que se encontra. A escolha do agente não é só cognitiva, mas também emotiva, porque implica julgamentos de valor sobre a forma como vai viver com as escolhas que realiza.

Segundo Bourdieu (1977), os indivíduos são sempre agentes mediados pelo habitus em relação à estrutura. O campo é um conceito que surge na teoria de Bourdieu (2008) para referir o contexto da ação onde os indivíduos desenvolvem a sua capacidade criativa. Neste sentido, para Bourdieu (1996) a agência é uma questão ontológica, que permite ultrapassar a ortodoxia sociológica que consiste em explicar as práticas sociais pela linguagem que estabelece a regra, ou partir do pressuposto de que as mesmas práticas estão explicadas

sempre que esteja enunciada a regra previamente estabelecida. Os indivíduos são agentes posicionados involuntariamente em campo que adquirem uma percepção/apreciação [o cognitivo e o afetivo] sobre o seu posicionamento social, económico e cultural (Bourdieu, 2001; Caetano, 2011) a partir do qual constroem a realidade.

É a partir do compartilhamento do campo e conseqüentemente das significações impostas pelo habitus que os sujeitos [agentes] podem ser entendidos, quer na sua singularidade, quer na sua pluralidade. Segundo Bourdieu e Wacquant (2007) é no campo que assentam as vivências individuais, que se configuram como posições objetivas de dominação, subordinação ou homogeneidade, bem como as lutas de poder entre os agentes. O campo funciona assim como se fosse a sociedade, onde os indivíduos inserem os desajustes nas suas trajetórias biográficas, mas também as percepções de ação coletiva, que por sua vez podem ter diferentes impactos nas suas formas de pensar, de sentir e de agir.

O conceito de pluralidade cultural (cultural pluralism) desenvolvido por Spivak (2016) serviu para designar os diferentes sujeitos [ou agentes] que partilham o mesmo espaço, mas que estão divididos por diferentes religiões, línguas, estilos de vida, práticas sociais, entre outras características. Spivak (2016) enuncia a pluralidade cultural como forma de crítica aos movimentos sociais de carácter mais ortodoxo, que ocultam a diferença cultural em detrimento da classe e que por vezes acabam por não defender também a classe, se não tiverem em conta a contradição que existe entre liberdade e igualdade. Ou seja, para Spivak (2016), a forma como se cria um modelo de pluralidade cultural que permita o combate às desigualdades socioeconómicas e estabeleça um maior combate às injustiças com base na diferença [os subalternos], é desenvolvendo na comunidade o reconhecimento da necessidade de justiça social e fomentando a capacidade de se usar o direito ao trabalho intelectual e criativo.

De um ponto de vista da agência feminista, importa recuperar Butler (1998), que desconstrói as esferas potencialmente libertadoras da agência, como o feminismo liberal que, por vezes, oculta discriminações raciais e de género ou o ponto de vista situado, de “diferença” (Butler, 1998, p. 18), fundamental para se repensar radicalmente a subjetividade. Para Butler, o “eu” [que é diferente da individualidade do sujeito] não pode ser explicado na agência porque esta excede a possibilidade de se explicar, racional e exaustivamente, as condições em que o “eu” emerge (Guaraldo, 2007). Para Butler, a identidade é uma combinação complexa de estruturas normativas e o “eu” só pode ser explicado com a desconstrução da sua universalidade e nas suas ocorrências.

Ao analisar a performance das assembleias públicas no atual contexto da crise política e económica pós-2008, Butler (2015) refere que quando um grupo de manifestantes se auto-enuncia como “o povo”, está a performatizar uma identidade, num determinado contexto situacional, que estabelece a presunção de quem pode e de quem não pode ser incluído, ou seja, é uma comunidade a discursar sobre quem é ou quem não é “o povo”. Esta noção de “o povo” – enquanto identidade performatizada - exclui sempre algum povo, seja porque não está incluído nas ocorrências que levaram à afirmação da identidade, seja porque não está suficientemente representado para afirmar as condições da sua subjetividade. Butler (2015) propõe que as formas explícitas e implícitas de desigualdade, reproduzidas em categorias fundamentais de inclusão e reconhecimento, devem propor incorporar, pela via da luta democrática, a nomeação, renomeação e renovação do que é que significa “o povo”, e quem invoca esse termo.

O significado de autorrepresentação ganhou novas formas de expressão a partir do léxico democrático dos movimentos Primavera Árabe, Occupy, The 99 % ou das manifestações anti-austeridade. Estes movimentos caracterizam-se por formas de performatividade plural, marcadas por corpos, vozes e ideias, que ocupam o espaço público em assembleias, greves ou vigílias, criando novas configurações do que é [e quem é] “o povo”. Esta dimensão corporificada [embodiment] (Butler, 2015, p. 40) de questionamento do trabalho não está separada da liberdade de expressão, e é na performatividade plural - na multiplicação de “eus” sincronizados - que está a forte prerrogativa política do povo que transporta consigo a galvanização da sua precariedade.

A precariedade, para Butler, é mais do que uma verdade existencial, é a forma como encontramos em nós mesmos a privação, a injúria, a doença, a debilitação ou a guerra. No entanto, a moral neoliberal confronta-nos com um sentido reapropriado da noção de responsabilidade, sugerindo que “cada um de nós é responsável por nós mesmos e não pelos outros, nomeadamente a responsabilidade de sermos economicamente autossuficientes sob condições em que a autossuficiência está estruturalmente minada” (Butler, 2015, p. 25 [Trad. minha]).

As assembleias permitem a partilha das condições sob as quais se desenvolve a precariedade, a procura por justiça(s) e o que a(s) mesma(s) significa(m). O plural em “injustiças”, segundo Butler (2015), permite distinguir as pessoas da população, uma vez que o povo não produz nas suas expressões vocais apenas a possibilidade de surgimento no acústico, mas também no campo visual, já que as suas performances são corporizadas e procuram uma convergência no campo do comum. Em *Gender Trouble* (Butler, 1990),

verificamos que alguns atos tidos como individuais podem performatizar efeitos subversivos nas normas de gênero. Em *Notes Toward a Performative Theory of Assembly* (Butler, 2015), o conceito de alianças remete-nos para o sentido de que vários grupos minoritários estão a operar [ou podem operar] performances que outrora não poderiam ocorrer em comum, a não ser sob condições de suspeita e antagonismo. A hipótese de que a performatividade pode ser considerada linguística e o corpo performativo deixou de operar apenas no gênero e passou a operar nas demonstrações de massas. A formação do gênero aconteceu sempre de uma negociação com o poder, ou seja, não há gênero sem reprodução de normas, e a luta contra a construção normativa dos humanos é um ponto de partida para pensar o poder, a agência e a resistência.

#### **2.4 A escola e a educação cidadã**

Segundo Heater (1990), a cidadania é um conceito que define um estatuto social e político onde são enunciados os direitos e deveres de cada cidadão ou cidadã. O objetivo da cidadania é formar sujeitos que, sendo cumpridores das normatividades reclamadas pela cidadania, para o que define como bom cidadão, podem adquirir uma série de direitos e liberdades, aos quais quem está excluído da cidadania – o mau cidadão -, seja por incumprimento ou por impossibilidade, não pode aceder. A cidadania pode resultar num modelo que tanto pode ser de inclusão, como de exclusão, sendo os seus princípios regulados pelo Estado que, com recurso ao Direito – e à norma jurídica – visa [por norma] manter coesão social. A educação para a cidadania, surge neste contexto, para preparar os/as cidadãos/cidadãs para usarem o voto racionalmente, de forma informada, com vista a não perturbar a estabilidade conseguida por via do poder investido para o estabelecimento de relações (Heater, 1990, p. 76). Assim, a autonomia emerge no conceito de cidadania, no momento em que o “eu” busca o conceito de “nós”, mas, na tentativa de formar a identidade coletiva, depara-se com grupos que estão excluídos desse conceito, aos quais Arnot e Dillabought (2000) designam por “outros”. Os “outros” são vistos como cidadãos ou cidadãs de 2.<sup>a</sup> classe [ou não-cidadãos/cidadãs], por vezes mesmo nos programas curriculares oficiais que visam promover a educação para a cidadania – pessoas transgênero, pessoas que realizam trabalho sexual, migrantes, refugiados e refugiadas, entre outras. Por vezes, esta exclusão também acontece por via do que Bernstein (1984) chamou de pedagogias invisíveis, ou seja, formas informais de reproduzir assimetrias sociais, como por exemplo a genderização da profissão das professoras primárias e educadoras de infância, claramente uma consequência



da dominação masculina no contexto pedagógico da educação para a cidadania (Arnot, 2010, p. 586).

Seguindo o slogan mais visível dos movimentos feministas dos anos 1960 – *o pessoal é político* – evidencia-se que existe uma dominação da esfera pública sobre a esfera privada, sendo, deste modo, mantidas fora dos programas da educação cidadã a pluralidade de expressões de género, ou formas de expressão da orientação sexual não-normativas. Se a educação para a cidadania pretende contestar o poder de dominação nas relações de género, bem como os seus efeitos diferenciadores em ambos os sexos, precisa de encaminhar o conhecimento para os contextos onde as identidades de sexo/género se construíram (Less, 2000). Segundo Pinto (2007) assiste-se cada vez mais a um degradar das condições em que assenta o ambiente idealmente propiciador de condições de ensino e aprendizagem. Por um lado, tentam-se abolir [ou pelo menos reduzir] as condições que criam um ambiente de tensão permanente na comunicação pedagógica, como por exemplo: a hierarquia rígida entre os papéis de professores/as e alunos/as; entre o que é considerado conhecimento escolar e o que consideramos conhecimento popular; e, entre o conhecimento que deve ser adquirido na esfera pública e o que deve ficar no domínio da esfera privada. Por outro lado, surge uma ideologia subjacente ao conceito de “infância protegida” (Abrantes, 2011, p. 276), onde surgem novas tensões inibidoras da comunicação pedagógica: nas escolas de elite os alunos interiorizam uma noção de classe social que muitas vezes entendem ser superior à dos professores/as; a proliferação da masculinidade hegemónica cria barreiras à aceitação da autoridade pedagógica das professoras por parte dos alunos homens [e o mesmo pode ocorrer com estruturas raciais]; o mediatismo torna os jovens consumidores ativos de informação que ainda não tem o espaço de discussão que seria desejável no espaço escolar.

Ao analisar as identidades e sexualidades de jovens entre os 16 e os 19 anos nos novos media em Portugal, Cardoso (2016) verificou que a participação cívica online foi o tipo de atividade menos praticado pelos jovens, evidenciando nesta tendência uma conotação negativa associada à sugestão de “ativismo”. Os jovens assumem, com o incremento dos novos media, uma postura tendencialmente de consumidores e raramente de produtores de material informativo sobre a sua sexualidade. A orientação sexual surge neste contexto como uma variável fundamental, para se entender a relação que os jovens estabelecem com os novos média, onde os jovens não-heterossexuais são “os jovens que mais dizem necessitar do apoio que a participação cívica dá” (Cardoso, 2016, p. 330). Esta relação direta entre a participação cívica [e crítica] nos novos média parece assumir uma relação direta com as experiências de discriminação homofóbica que, por vezes, vem acompanhada de dificuldades

de comunicação, quer com a família, quer com os grupos de pares, no que se refere à intimidade.

A escola, no sentido em que Bourdieu e Passeron (1975) a apresentavam, era o motor num processo através do qual os jovens das classes dominantes mantinham a sua dominação social por via da herança cultural. Os/as jovens entravam na escola na expectativa de mobilidade social por via do trabalho, tendo como ponto de partida a referência familiar e comunitária. Acabavam reproduzindo o habitus operário que mantém a estrutura da classe dominante, ou seja, permaneciam como operários/operárias, dado que a função do campo escolar era formar trabalhadores e trabalhadoras que alimentavam [e alimentam] permanentemente o mercado de trabalho.

No entanto, assiste-se mais recentemente à emergência do conceito precariedade, para nos referirmos à vida familiar e laboral. A entrada no mercado de trabalho não é mais uma certeza, sendo as referências familiares também resultado do processo que foge a qualquer tipo de referência linear (Abrantes, 2011; Enguita, 2007). A escola já não pode ser definida apenas como o processo de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, porque a incerteza não permite a manutenção desse sistema cultural nos mesmos modos em que o analisaram Bourdieu e Passeron (1975), acabando por funcionar mais como um legitimador da violência simbólica. Neste sentido, temos de equacionar se a educação familiar “induzirá ainda a formação de um habitus operário, ou não será, na verdade, resultado de uma amálgama pouco consistente de representações, experiências, afiliações, expectativas, desilusões, ausências” (Abrantes, 2011, p. 11).

Embora de forma mais fragmentada, somos levados a crer que se mantém o habitus operário, porque o mesmo resulta das estruturas de poder que são emanadas dos campos do Estado, da economia e da comunidade, onde assenta a divisão social e sexual do trabalho. A formação do género e a educação para a sexualidade, ficaram historicamente a cargo da família, e nas últimas décadas foram sendo inseridas nos currículos escolares, ainda que timidamente e com um enfoque muito direcionado para os cuidados na saúde sexual e reprodutiva. A tecnologia veio substituindo a família, e os média, assim como os grupos de pares, passaram a ser estruturantes nas redes de afetos e relacionamentos que os jovens estabelecem, bem como na procura de informação sobre [e para] a sexualidade (Cardoso, 2016).

A sexualidade e o género funcionam como dispositivos regulados pela aliança que se estabelece entre o sistema de reprodução capitalista e o patriarcado. A escola surge neste contexto como a instituição que forma os trabalhadores, e a família (inicialmente) e mais

tarde também a tecnologia contribuem para a normativização da divisão social e sexual do trabalho.

Canário (2006, p. 19) classificou as formas de auto-organização surgidas no pós-25 de abril de 1974, como formas de criação. A formação de sindicatos, associações mutualistas ou cooperativas neste período, foi feita entre grupos de pares, numa base igualitária, acabando por funcionar como agências educativas ao romperem com a heteronomia instituída pelo Estado. As formas de auto-organização entre pares, neste período, podem ser vistas como características de uma sociedade mais avançada por assentarem nos princípios de reciprocidade e de igualitarismo (Bernardo, 2003), representando aquilo que Canário (2006, p. 19) descreveu como “uma explosão de autonomia”.

Young (2003) trabalhou o conceito de serialidade para concetualizar o que são mulheres entre si, ancorada no conceito de serialidade de Sartre, que referia que a classe social não é um sujeito coletivo pré-existente, mas sim algo que se vai construindo à medida que os/as trabalhadores/as se organizam. As pessoas podem não ter tudo em comum, mas partilhar os mesmos elementos “prático-inertes” (Magalhães, 2005, p. 365). Se tomarmos o exemplo dos/das trabalhadores/as, antes de serem uma classe de trabalhadores estes/as são uma série de pessoas alinhadas face ao sistema de produção. Por sua vez, deixam de ser vistos/as como uma série e passam a ser vistos/as como um grupo quando começam a ter práticas e objetivos em comum, como por exemplo, quando recorrem à utilização dos mesmos instrumentos ou ao objetivo de conseguirem o mesmo produto final com o seu trabalho. Mas só na medida em que se organizam coletivamente nas organizações sindicais é que passam a ser a classe operária.

Aplicando este conceito de serialidade ao feminismo, Young (2003) sugere que a noção de mulher (tal como a noção de classe operária em Sartre) não representa a unicidade individual [de cada mulher] no coletivo. Cada mulher, é individualmente representada no coletivo mulher apenas pelo seu lugar na série e pela possibilidade de poder trocar de lugar com outra mulher na mesma série. A mulher pode ver-se como “o outro” e pode ver outras mulheres como “o outro”, porque partilhando características em comum com as outras mulheres - como a gravidez, o parto, a possibilidade de amamentar, a objetificação sexual - pode ter a capacidade de se colocar no lugar do outro por via da empatia.

Young (2003) usa o conceito de serialidade de modo a tentar ultrapassar o essencialismo característico do feminismo liberal, que tende a ocultar as intersecções de “raça”/etnia ou de classe, e ao mesmo tempo a impossibilidade das mulheres se poderem representar enquanto categorização identitária, porque não é praticável um feminismo que represente todas as

mulheres. A serialidade deve assim ser apresentada como um facto anónimo que não nomeia os atributos das mulheres, nem constitui a sua identidade, mas determina as necessidades prático-inertes que condicionam as suas vidas e com as quais terão de lidar. A serialidade é, no nosso entender, aplicável à partilha de experiências preconizada pelas diferentes correntes feministas [e pelos movimentos LGBTI], postulando-se através de um processo pelo qual todas as mulheres partilham uma identidade, ainda que com maior ou menor grau de consciência.

Em *A negociação do género no espaço escolar*, Pereira (2012b) refere que a forma como a sociologia constrói o género deve ser usada como o ponto de partida para se tornar esse mesmo género em objeto de estudo. É crucial, neste sentido, procurarmos ultrapassar o carácter estático das generalizações evidenciadas nos estudos quantitativos, e partirmos para a observação das práticas simbólicas e discursivas em que o mesmo é construído. Assim, a observação das práticas simbólicas e discursivas em que o género “se faz” - no estudo em causa, no recreio de uma turma do 8.º ano - surge na figura de um espaço social e geográfico onde se performatizam as relações de poder prévias, socialmente construídas e associadas às expressões fisiológicas e comportamentais esperados do masculino e do feminino (papéis sociais de género).

Os jovens são sujeitos em formação, no sentido em que Arroyo (2003) define o conceito, uma vez que a forma como negociam os significados do masculino e do feminino no recreio por meio da performatividade ocorre em movimento, ou seja, interiorizam as estruturas de poder e dominação que também definem focos de resistência e podem abrir espaço à criatividade necessária para que ocorra a agência.

Diversos conteúdos importantes para a cidadania plena para todas as pessoas, estiveram - e em alguma medida continuam a estar - arredados dos currículos da educação formal, como por ex., a educação para as sexualidades<sup>7</sup>. Historicamente, a educação para as sexualidades esteve a cargo de instituições como a família, a igreja ou as instituições médicas, ou seja, permaneceu na esfera da vida privada, ainda que disciplinada pelo poder público do Estado (Foucault, 1988). Mesmo nos contextos, como o português, em que a educação sexual é apresentada em contexto escolar, a mesma é baseada num modelo consensualmente

---

<sup>7</sup> Na legislação Portuguesa é usado o conceito de “Educação Sexual”, desde a primeira lei sobre este tema em 1984 ([Lei n.º 3/84 - Direito à Educação Sexual e ao Planeamento Familiar](#)), que definiu a educação sexual nas escolas como uma necessidade e um direito das crianças, dos jovens e das famílias. Nesta lei, definia-se o papel do Estado como garante do direito à Educação Sexual e preconizava-se a inclusão de conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, adequados aos vários níveis de ensino. No entanto, só em 2010 viriam a ser aprovados os conteúdos programáticos adequados a cada ciclo do ensino básico e secundário.

desenhado pelo Estado, deixando de parte as fragmentações, a fluidez identitária na qual assenta a performatividade de género (Butler, 1990, 1993, 1997a). A educação para as sexualidades, neste contexto não estabelece a ponte com outras intersecções de direitos humanos ou de cidadania, como a classe social ou a “raça”, que se constituem como marcadores contextualizados das diferentes desigualdades a que estão sujeitas as mulheres ou as pessoas LGBTI. Nestas matérias, os movimentos sociais têm sido fundamentais para pressionar os poderes públicos no sentido da inclusão destes tópicos no currículo da escola — como parte importante do que importa ensinar e educar as novas gerações.

Os movimentos feministas e LGBTI afirmam-se como espaços autónomos de produção de saberes, na medida em que vêm questionando noções estanques do conhecimento produzido nas várias ciências, inclusive nas ciências sociais, bem como a dicotomia entre saber científico e saber popular. Ao mesmo tempo que têm pressionado para a inclusão da educação para as sexualidades no curriculum da educação formal, os movimentos feministas e LGBTI têm também questionado a influência das instituições do Estado enquanto dispositivos de controlo e disciplina do corpo sexuado e da repressão das expressões de género. Estamos num momento bastante fecundo para repensar o fazer do conhecimento sobre o social, deste modo, as teorias sociológicas sobre o género e a sexualidade tornam-se mais ricas quando estabelecem uma relação dialógica com outras formas de conhecimento, nomeadamente o conhecimento popular produzido a partir das perspetivas críticas dos movimentos feminista e LGBTI.

No que se refere ao género e à sexualidade, os movimentos feminista e queer têm reposto constantemente o questionamento da condição humana. Por outro lado, as ações e intervenções escolares são muito pontuais, demasiadas vezes não passam de intervenções pedagógicas pouco radicais (Louro, 2004). No sentido de dinamizar uma teoria pedagógica que fomente uma educação para a cidadania plena nos currícula escolares oficiais, isto é, focada em questões como a existência, a emancipação, a libertação, a igualdade, a diversidade, o convívio e a inserção, os movimentos feminista e queer desenvolvem ações que retomam a dialética entre o agir individual e o coletivo. Trata-se de uma ação sobre as estruturas que condicionam o processo de formação do género e da orientação sexual como parte central da identidade autónoma do ser humano.

A nível internacional, o discurso dos movimentos feministas e LGBTI tem produzido conhecimento pedagógico (ver, por ex., Arnot, 2004, 2010; Heater, 1990; Lewis, 1990; Middleton, 1994; Weiler, 1991; Weiler, 2000, entre outros/as). Todavia, a nível nacional, só muito recentemente esse diálogo tem sido estabelecido com maior sistematicidade. Uma

perspetiva de investigação que implique a compreensão do modo como os ativismos feministas e LGBTI ocorrem em contextos de produção de conhecimento e qual a natureza do conhecimento que ocorre mesmo contexto, implica articular um diálogo entre os movimentos sociais (feminista e LGBTI, neste caso), o sistema educativo e os sujeitos em formação. Torna-se também necessário incluir na análise uma teoria crítica que trabalhe nas tensões entre o conhecimento que é reproduzido pelo discurso académico, o discurso pedagógico (científico e oficial) e o discurso do quotidiano.

Na sociologia, esta aproximação tem sido explorada a partir do conceito de sociologia pública (Gans, 2002; Burawoy, 2005), que reivindica a responsabilidade de a ciência se articular com outros agentes de produção de conhecimento, desenvolvendo processos de aprendizagem recíprocos e não-hierárquicos. A sociologia deve, neste sentido, assumir também um projeto político-pedagógico comprometido com o combate a situações de injustiça e desigualdade, sem confundir objetividade científica com neutralidade moral e política (Santos, A., 2012, 2013b). A relação dialógica entre a sociologia e os movimentos feminista e LGBTI assume carácter reflexivo que deve procurar tornar visível o invisível e estabelecer uma racionalização e reflexão entre o público e o privado. O discurso das teorias queer-feministas (Butler, 1990) fragmenta o carácter identitário e massificador dos velhos movimentos sociais (Guzman-Concha, 2015; Martins, 2018; Offe, 1985; 1988; Santos, A., 2013b; Trujillo, 2008), tornando possível a emergência de uma sociologia que supera as grandes categorizações sociais que compõem o individual e ultrapassa a norma e a normatividade que validam o conhecimento tendencialmente pelo coletivo.

A própria distinção entre os conceitos de sexo e género, surgiram do questionamento de duas matrizes que inicialmente foram forçadamente simétricas, a primeira como eminentemente biológica e a segunda como eminentemente social, mas ambas assentes na ideia de uma suposta distinção binária entre o que são as expressões fisiológicas e comportamentais esperadas dos sujeitos em função do que é o masculino ou o feminino [os papéis sociais de género]. O desenvolvimento da autonomia criativa dos movimentos feministas e LGBTI possibilitou a emergência de ações que questionam as estruturas de poder e de dominação, transportando para o campo do conhecimento também o que é social e político, como a despatologização da homossexualidade, a igualdade entre homens e mulheres, o carácter performativo da identidade de género, entre outras condições.

Para Haraway (1991) a negociação dos significados do sexo e do género acontece descontextualizada em lutas sociais e simbólicas nas quais se posicionam não só as práticas sociais, mas também os discursos dominantes. Goffman (1952) afirmava que os indivíduos,

quando se apresentam perante outros, desempenham papéis sociais que, segundo a metáfora dramaturgica, funcionam como uma espécie de representação comportamental de modo a corresponder às expectativas dos outros assentes em constrangimentos estruturais. No entanto, se os papéis sociais de género resultam de uma negociação permanente, onde podemos por via da subversão ultrapassar os constrangimentos estruturais, deixamos de ter papéis sociais de género e passamos a ter uma agência performativa, conforme afirma Butler (1990; 2010).

A noções contemporâneas de democracia e de cidadania tornam-se pontos fundamentais para trabalharmos sobre a natureza e os modos de conhecimento que são produzidos pelos movimentos feministas e LGBTI, uma vez que as transformações nas relações de poder e dominação estão associadas às mudanças político-económicas que têm marcado o desenvolvimento dos Estados-Nação. Neste sentido, torna-se importante questionar porque adere um/a ativista a um movimento social, ou ao movimento feminista ou LGBTI em particular? Trujillo (2008) entende que é quase unânime que tem a ver com a construção de uma identidade coletiva, partilha de interesses comuns, experiências e solidariedades entre os seus membros. Já Santos, A. (2013b) refere que os novos movimentos sociais surgiram para questionar os valores e as normas tradicionais através de formas de participação política, não convencional. Quer uma, quer outra abordagem remetem para o ativismo feminista e LGBTI como espaços de autonomia marcados pela autorrepresentação de género e pela liberdade para a afirmação da fluidez das suas expressões da sexualidade, ultrapassando a ideia da mera afirmação de traços identitários.

Se observarmos as marchas LGBTI (Santos, A., 2013b), as marchas das vadias (Martins, 2018) ou ainda os movimentos Occupy (Butler, 2015), verificamos que a apropriação do espaço público é uma das marcas mais características destas formas de participação política, que funcionam como impulsionadoras de novos modelos de tomada de decisão, negociação coletiva e representação de grupos discriminados, com impacto social e político na vida das pessoas. A cidadania que os movimentos feministas e LGBTI reivindicam a partir de formas não institucionalizadas de protesto é certamente portadora de mais autonomia coletiva, porque é resultado de uma agência que é exterior à regulamentação do Estado. Ao poder funcionar como ponto de rotura com a educação para a cidadania por este promovida, acaba por ser um importante recurso de know-how que o Estado pode utilizar colaborativamente na educação social.

Benhabib (1995) refere a cidadania acontece por meio de uma sujeição a uma ordem simbólica em que os sujeitos incorporam a noção de direitos, deveres e responsabilidades. Na

construção da identidade individual surgem problemas que não estão relacionados com a identificação dos significados, mas sim com a relação que os sujeitos estabelecem por relação a outros (Arnot & Dillabought, 2000; Arnot & Reay, 2007). A relação que se estabelece entre a identificação do self e a cidadania está, deste modo, diretamente ligada ao coletivo (nós).

À partida, o conceito de cidadania denota um espaço vazio em termos teóricos, que pode ser ocupado por qualquer pessoa. No entanto, o mesmo está condicionado pelas regras democráticas previstas pelo Estado-nação com vista à manutenção e equilíbrio do mesmo. São as regras que o indivíduo interiorizou que condicionam a sua ação individual e coletiva. Quando o objetivo é manter o Estado e o seu equilíbrio, a cidadania ficará reservada a identidades privilegiadas, que em determinado momento assumem interesse e relevância para as relações de poder já existentes na sociedade. Deste modo, a autonomia que buscamos através da cidadania é, à partida, uma autonomia condicionada pelas condições sociais da sua produção.

As reivindicações dos movimentos feministas e LGBTI tornaram-se, na sua maioria, questões de cidadania centrais nas políticas públicas europeias e americanas nas duas últimas décadas, onde Portugal foi exceção. No entanto, as instituições sociais efetuam uma separação bem definida entre o que é a esfera pública e a esfera privada (Santos, A., 2016). A esfera privada é delimitada pela família e pelas suas relações pessoais, mas também pelas ascendências étnico-raciais dos sujeitos (Bhimji, 2016). Ao contrário da esfera pública, na qual assenta uma assumida ambição - ainda que por vezes apenas aparente - de prosperidade económica e mobilidade social, está mais sujeita à negligência e à invisibilidade sobre as quais assenta precariedade.

A emancipação das mulheres ou das pessoas LGBTI está mais fragilizada face à probabilidade de backlash dos direitos sociais adquiridos, ou de surgimento de novas barreiras à sua autorrepresentação e, conseqüentemente, à sua autonomia. Como exemplo, podemos ver o discurso oficial dominante em Estados como o Brasil, os EUA ou a Áustria, onde se verifica a ascensão de governos de populistas de direita que assumiram uma posição política contra o já adquirido direito ao casamento entre pessoas do mesmo sexo, o direito à identidade de género ou posições que visam retomar a penalização da interrupção voluntária da gravidez. Estes governos populistas de direita, ainda não conseguiram na prática revogar direitos adquiridos, também devido ao consenso social e político gerado em torno do fim da discriminação institucional das mulheres e das pessoas LGBTI e ao resultado da visibilidade promovida pelos movimentos feministas e LGBTI. No entanto, o discurso público de uma agenda política conservadora e autoritária fragiliza aqueles/as que são mais vulneráveis nas



margens destas categorizações: mulheres migrantes, refugiados, pessoas transgênero, minorias religiosas, pessoas sem abrigo, entre outros/as.

É nos espaços sociais onde atuam os movimentos feministas e LGBTI que nos deparamos com uma importante diversidade de eus/nós que ocupam estes locais privilegiados de modo a ultrapassar um dos maiores vazios da educação cidadã e de alguns movimentos mainstream – a formação de uma consciência de combate ao racismo, à xenofobia, ao sexismo, à homofobia, à transfobia e às desigualdades socioeconómicas. Os movimentos sociais podem abrir portas ao diálogo entre o que representa o conhecimento socialmente legitimado e a própria vivência do ser humano, enfatizando as lógicas não reconhecidas do pensar e do intervir.

De acordo com Grundy e Smith (2007), nas suas intervenções políticas os movimentos LGBTI e feministas usam pesquisas validadas oficialmente, como por exemplo estatísticas ou outras evidências científicas. Estas formas de atuação são usadas como estratégia para legitimar o conhecimento dos movimentos LGBTI [e feministas], tornando o seu discurso mais visível e mais facilmente incluído nas esferas de decisão política. Quando utilizadas pelo movimento LGBTI e feministas, estas pesquisas funcionam como modos privilegiados de produção de conhecimento, pois permitem a estas organizações entrar na esfera de produção da verdade (*the production of evidence*) (Grundy & Smith, 2007, p. 296) sobre a natureza, extensão e efeitos da homofobia, do sexismo ou da violência de género. O entrosamento entre diferentes modos de produção de conhecimento, bem como da capacidade de pesquisa de organizações e movimentos sociais acaba, de algum modo, por “profissionalizar” o ativismo, o que pode ter dois sentidos: a liberalização dos movimentos sociais que acabam por ceder aos interesses capitalistas que, por sua vez, se encontram ligados à esfera reprodutiva do patriarcado; ou o possibilitar a entrada do discurso das políticas públicas de pessoas ou grupos marginalizados que, de outros modos, não conseguiram credibilidade ou visibilidade (a legitimação do seu conhecimento e da experiência).

Freire (1993; 1996) refere que o conhecimento só se torna legítimo quando acontece por referência a uma prática, sendo encarada como legitimidade epistemológica a prática na sua origem e como legitimidade política a prática no seu destino. Se partirmos de um ponto de vista da igualdade política entre os sujeitos, então partimos do pressuposto de que educadores e educandos ensinam e aprendem mutuamente numa relação dialógica. Deste modo, as posições de poder distintas que discentes ou docentes ocupam no campo educacional pode ter um valor ou sentido epistemológico distinto, mas não é essa posição que fomenta a maior ou

menor legitimidade do conhecimento, uma vez que este que se reconstrói continuamente na prática dialógica, por referência aos saberes do outro com quem interagimos.

Butler (1990), ao definir o conceito de performatividade, centra-se no self e na relação entre a interação política e as condições históricas em que ocorre essa interação. A ênfase está na linguagem, que, para Butler, é passível de agência, ou seja, de fazer face às condições subjetivas da ação que está a decorrer. Lovell (2003) argumenta, neste sentido, que o conceito de habitus está demasiado centrado nas instituições sociais e nas posições de status dos interlocutores da ação, usando como referência o incidente histórico protagonizado por Rosa Parks, em que esta se recusou a dar o lugar a um homem branco no autocarro, em Montgomery, Alabama, em dezembro de 1955. Antes desse acontecimento, já outras mulheres e homens negros/as haviam protagonizado ações de recusa, mas só a ação de Rosa Parks adquiriu a relevância política e social que a tornou um símbolo da luta contra o apartheid estadunidense. Para Lovell (2003) a performatividade discursiva adquire relevância transformadora quando encontra o reconhecimento da agência em determinado momento histórico. Neste sentido, Rosa Parks tornou-se um símbolo da luta contra o apartheid por via do reconhecimento da autoridade carismática, segundo a conceção weberiana do termo (Weber, 2001). Ou seja, Rosa Parks era conhecida e reconhecida na comunidade, uma costureira que, naquele ato e naquele momento, recebeu o apoio do motorista do autocarro, do reverendo da cidade e de outras pessoas com status na comunidade local, apoio associado ao já massificado movimento de luta contra o apartheid racista no sul dos EUA. Para Lovell (2003) a performatividade do ato (Butler, 1997a) de Rosa Parks assentou mais nas relações sociais da interação política e nas condições particulares da transformação social em que se deu a ação, do que na fragmentação do self ou no carácter sempre aberto da linguagem.

O episódio protagonizado por Rosa Parks, remete-nos para o papel da agência feminista, e o facto desta, por um lado, registar a opressão das mulheres, que configura como vítimas [neste caso concreto, as mulheres negras] e, por outro, por retirar as mulheres [ou pessoas LGBTI] do determinismo da vitimização, pensando-as enquanto agentes de políticas radicais contra as normas sociais dominantes e a violência institucional.

Freire (1999, 2005) refere que se torna necessário captar os oprimidos e os excluídos como sujeitos da educação, da construção de saberes, de conhecimentos, de valores e cultura. Segundo Arroyo (2003, p. 34), para Freire “os indivíduos são sujeitos sociais, culturais, pedagógicos, em aprendizagem, em formação”. Os movimentos sociais dotados de autonomia, ou a agência feminista e queer trazem-nos, deste modo, experiências pedagógicas por via de uma educação não-oficial, mas que se insere no centro da ação humana. Os movimentos

sociais retomam a existência do que é ser mulher, gay, negro, precário, recuperando da memória coletiva a dialogia entre as condições de sobrevivência e de convivência, lembrando que milhares de pessoas não saíram desse princípio e que a educação formal não abrangeu todas as possibilidades [formais] de sermos humanos.

Os movimentos sociais em geral, e os feministas e queer em particular, são espaços de produção de conhecimento na medida em que possibilitam o exercício da prática da autonomia onde se legitima o conhecimento. A história dos movimentos feministas e LGBTI está marcada por um conjunto de agências e performatividades discursivas que determinaram a construção de saberes que colocaram em causa noções teóricas de diversas áreas científicas, como a medicina, a sociologia, a política, a economia e a epistemologia, entre outras.

No próximo capítulo iremos desenvolver uma abordagem teórico-concetual à proposta teórica desenvolvida por Basil Bernstein (1981; 1996) sobre a análise dos códigos linguísticos, bem como o seu modelo de análise do dispositivo pedagógico oficial. Os modelos de análise propostos por Bernstein funcionam não só como importantes instrumentos teóricos para a análise das relações pedagógicas, mas também como dois modelos de análise usados na sua aplicação prática para o estudo dos códigos pedagógicos. Neste sentido, no capítulo 3, iremos pensar como abordar a análise dos códigos pedagógicos numa análise diretamente ligada à performatividade dos discursos sobre o género e a sexualidade, através do que Arnot (2002) chamou códigos de género. Um dos conceitos mais importantes que atravessa toda a teoria de Bernstein, e que será abordado no próximo capítulo, será o conceito de recontextualização. A recontextualização será abordada numa dimensão interacional e contextual, uma vez que é no campo da recontextualização que surge a autonomia subjacente à pedagogia, quer por via dos modelos de criatividade, quer dos modelos de resistência que validam os sujeitos pedagógicos em formação.

### **Capítulo 3 - O uso da teoria de Basil Bernstein como metodologia de investigação em pedagogias feministas/queer**

Nos capítulos anteriores, escrevemos sobre algumas abordagens à forma como o género e a orientação sexual têm vindo a ser concetualizados nas ciências sociais, tendo por referência diversas variáveis socio-históricas que consideramos fundamentais para o desenvolvimento concetual deste trabalho. No primeiro capítulo, recuperamos o conceito de género à luz da teoria queer, num diálogo com as conceções de identidade de género e orientação sexual. Estes conceitos são cruciais neste trabalho, na medida em que é por referência a eles que pretendemos compreender como operam as relações de poder e de controlo subjacentes aos significados do masculino e do feminino, ou ainda a sua relação com outras dimensões da vida social como: a divisão social e sexual do trabalho; a teoria da interseccionalidade e da diferença; a construção do sujeito coletivo em torno do género e da sexualidade em que assentam o feminismo e os movimentos LGBTI.

No segundo capítulo, procurámos verificar como os movimentos sociais em geral, e os movimentos feministas e LGBTI em particular, se podem constituir enquanto dispositivos pedagógicos. Partimos do conceito de autonomia proposto por Freire (1996), que pensa a aprendizagem como um processo de questionamento das condições históricas de subalternização pelos grupos dominantes e também pelos próprios grupos excluídos, e abrimos um diálogo com o conceito de agência feminista e queer, bem como com o conceito de ação coletiva LGBTI. A partir daqui, tentámos pensar a forma como os movimentos feministas e LGBTI transportam também a teoria e a prática pedagógica da autonomia no sentido em que Freire a enunciou.

Por fim, procurámos retomar o conceito de educação cidadã, estabelecendo um diálogo com o conceito de autonomia referido, para, nesse sentido, abrimos o conceito à hipótese de que os movimentos feministas e LGBTI fornecem experiências, factos, dados, colaborações, interpretações, inspirações e fontes que se articulam com a educação formal de modo a tornar o conhecimento sobre o género e a sexualidade uma experiência legitimada na prática das suas lutas sociais.

A reflexão sobre a representação de género e de orientação sexual a partir da organização de modelos de resistência formados nas experiências e subjetividades de grupos socialmente discriminados acrescenta dimensões substantivas aos conhecimentos dos processos das relações sociais de género e LGBTI. Ou seja, ao se organizarem socialmente para tentar subverter as forças que fomentam a sua opressão, os movimentos feministas e LGBTI têm

funcionado enquanto dispositivos pedagógicos, enquanto produtores e reprodutores de conhecimento nos modos em que a sua ação é dotada de uma autonomia, pois tentam superar as formas de pensar e agir sobre o mundo, trazendo para o centro da ação as necessidades e escolhas dos sujeitos que procuram transformar de forma criativa as condições da sua subalternização.

Deste modo, nas tentativas de superar as desigualdades entre homens e mulheres, de lutar contra as discriminações com base na orientação sexual, de exigir autonomia nos direitos sexuais e reprodutivos, de definir estratégias de combate à violência doméstica e/ou de gênero, de exigir a autodeterminação e o direito à identidade de gênero, entre outras medidas, os movimentos feministas e LGBTI têm conseguido afirmar o reconhecimento oficial e não-oficial de diversas abordagens pedagógicas. Os movimentos feministas e LGBTI (e ativistas individuais) têm conseguido definir estratégias de intervenção que se constituem enquanto abordagens pedagógicas, afirmando-se quer enquanto agentes de formação/intervenção autônomos, quer enquanto colaboradores nos sistemas de educação/ação oficiais.

Neste capítulo, iremos fazer uma releitura da teoria do código enunciada por Bernstein (1981), incluindo, entre outros, a sua leitura do discurso pedagógico oficial como instrumento dominante na reprodução cultural (Bernstein, 2000), bem como o contributo da teoria dos códigos de gênero proposta por Arnot (2002). A teoria de Bernstein operacionaliza múltiplos conceitos, como veremos adiante, trabalhando com as relações de poder e de controlo que operam aos diferentes níveis de análise em que ocorre a atualização do conhecimento (família, comunidade, agências, Estado, economia, escola, relações sociais, regras de sintaxe do texto escrito e da fala, entre outros).

Na sequência do enunciado, no final deste capítulo faremos uma leitura metodológica-concetual da teoria de Bernstein, que nos permita nos capítulos seguintes analisar os dados empíricos numa perspetiva feminista e queer. O corpo empírico deste trabalho é constituído por duas dimensões complementares: numa parte, entrevistas narrativas sobre percursos biográficos de ativistas feministas e LGBTI, e na outra os resultados de uma observação participante numa intervenção feminista em contexto escolar.

### **3.1 Os “fundamentos” da teoria de Basil Bernstein e a sua contextualização sociológica: códigos, recontextualização, pedagogias visíveis e invisíveis**

O trabalho de Bernstein no âmbito da sociologia da educação, ou mais concretamente de uma sociologia da pedagogia (Arnot, 2003), porque é fortemente centrada numa teoria da

transmissão educacional (Bernstein, 1977), é um dos poucos trabalhos da sociologia a reconhecer e a explorar as diferenças e tensões que operam no interior da classe média britânica na segunda metade do século XX.

A abordagem metodológica de Bernstein teve um claro enfoque nas estruturas sociais e culturais da linguagem, daí que a sua “teoria do código” (Bernstein, 1977, 1981), ou teoria dos códigos linguísticos, constitui um dos mais importantes contributos de Bernstein para explicar como se dá a socialização da classe média, uma forma de tentar explicar como a história do sistema educacional não é mais do que a história da classe média (Power & Whitty, 2008). De referir que “middle class”, para as/os britânicos/as, corresponde à burguesia, isto é, a classe social situada entre a nobreza e as classes trabalhadoras e que foi emergindo e se foi consolidando como parte da classe dominante, ao longo da industrialização e do avanço do capitalismo.

O trabalho de Bernstein, muito diversificado em conceitos operativos, assume, desde o início da sua obra, um compromisso em explicar e apontar soluções para os problemas do défice educativo das crianças da classe trabalhadora britânica, numa perspetiva do discurso pedagógico oficial. O seu cunho teórico articula a classe social como algo que ocorre nas tensões entre a perspetiva durkheimiana acerca da divisão social do trabalho, a perspetiva marxista sobre a questão do controle social e a inspiração em Mead sobre a estruturação da consciência e do pensamento. Para Bernstein, é a classe média que estrutura a sociedade, na medida em que esta pode ser estudada na forma como se reproduz e se autorregula, e aponta que o sistema de educação formal, a que chama dispositivo pedagógico, é pensado para a reprodução da classe média.

Neste sentido, Bernstein não nos apresenta um conceito de classe social, mas sim um conceito de *relações de classe* nos seguintes modos: “«Class relations» will be taken to refer to inequalities in the distribution of power and in principles of control between social groups, which are realized in the creation, distribution, reproduction, and legitimation of physical and symbolic values that have their source in the social division of labor.” (Bernstein, 1981, p.327).

Para Bernstein, as relações de classe não visam abordar a forma como uma classe controla a outra, mas formas de controlo social, em que surge a divisão social – e sexual – do trabalho como mecanismo importante para o estabelecimento de formas de solidariedade orgânica e de classe, em que os indivíduos se controlam mutuamente. A classe média é apresentada no trabalho de Bernstein como “dominante”, mas as suas características são definidas a partir do modo pelo qual ela se reproduz e se autorregula.

Numa breve avaliação da sociologia da educação em termos de paradigmas e abordagens, Bernstein tentou identificar como a classe média assegura a “teoria, prática e transmissão do campo de controle simbólico” (Power & Whitty, 2008, 121) tendo, para isso, desenvolvido duas abordagens.

Inicialmente, desenvolveu uma abordagem centrada em duas modalidades de código (Bernstein, 1981), onde distinguiu dois níveis linguísticos para as crianças da classe trabalhadora e da classe média a que chamou, respetivamente, de código restrito e de código elaborado. O código restrito caracterizava as crianças da classe trabalhadora, que dominavam estruturas gramaticais e linguísticas simples, compostas por poucos recursos de subordinação conjugados com recursos não-verbais de expressão. O código elaborado, por sua vez, é característico das crianças da classe média, caracterizava-se por uma gramática complexa e precisa, por orações subordinadas, por verbos na voz passiva e por uma maior diversidade de adjetivos e advérbios. O aparelho pedagógico oficial, segundo Bernstein, estava pensado para a classe média, pelo que surgia como um regulador das relações de poder dentro da sociedade, o que justifica o que o discurso pedagógico oficial designa como *défice* educativo da classe trabalhadora.

No entanto, é no III Volume de *Class, Codes and Control* (1977) que Bernstein, embora nunca abandone a relevância do nível linguístico para a aquisição do discurso pedagógico, torna mais evidente outro enfoque à sua análise, centrando-se nas diferenças entre o que chama de velha classe média e de nova classe média, ou seja, passa a focar-se também nas aspirações de classe para fazer face a modos de controlo simbólico diferentes. A velha classe média é caracterizada pelo que Bernstein denomina de “ideologia do individualismo radical” (Bernstein, 1977, p. 127). É caracterizada por valores explícitos, associados à posição do indivíduo. A velha classe média privilegia procedimentos educacionais assentes na estrutura da autoridade e no sistema de classe em si como forma de controle social. Em termos pedagógicos, as famílias da velha classe média optavam por escolas em que a liberdade expressiva e a liberdade instrumental estavam mais claramente limitadas, bem como pelas que privilegiavam uma prática pedagógica e curricular com referência aos papéis tradicionais de género nas famílias de origem.

A nova classe média, segundo Bernstein, emergiu na segunda metade do século XX e caracteriza-se por formas de solidariedade orgânica que desenvolve identidades personalizadas resultantes da “organização científica do trabalho e do capitalismo corporativo” (Power & Whitty, 2008). A nova classe média foi caracterizada, segundo Bernstein (1977), por famílias com aspirações mais centradas na pessoa, o que as levou a privilegiar pedagogias e relações

sociais com procedimentos e fronteiras menos flexíveis e mais centradas nas diferenças entre as pessoas. Segundo Bernstein, é esta ênfase na pessoa que leva a uma identidade pessoal mais ambígua e a performances flexíveis. A diversidade é, assim, aquilo que permite assegurar a interrupção.

Para se referir à forma como ocorre a recontextualização do conhecimento face aos dispositivos pedagógicos, Bernstein introduz neste debate a noção de pedagogias visíveis e de pedagogias invisíveis (Bernstein, 1984). Nas pedagogias visíveis, características do modo de controlo da velha classe média, a palavra-chave era a leitura, o que importava ao/a professor/a era ouvir a criança ler. Nas pedagogias invisíveis, características da nova classe média, a palavra-chave era a performance, a criança devia estar a jogar, a brincar e a descobrir, e não era só a/o professor/a que devia observar a criança, mas também a família, os amigos e a comunidade, em suma, os outros. Com as pedagogias invisíveis, Bernstein afirma que se assistiu a um maior enfoque na autonomia pedagógica dos estudantes. Ainda assim, as crianças, enquanto possuidoras de um capital simbólico e cultural diferente, quando expostas a uma fraca orientação pedagógica (instrucional), acabam por reproduzir diferenças resultantes do *défice* social e cultural que a sua performance possa apresentar face às exigências do dispositivo pedagógico oficial.

Delamont (1995) socorre-se das contradições no interior da classe média, conforme Bernstein a definiu, e aponta também este problema. A velha classe média é conservadora e desenvolvia pedagogias visíveis que eram disciplinadas, hierárquicas e explícitas. A nova classe média é liberal e desenvolve pedagogias invisíveis que são horizontais e implícitas. Segundo Delamont, é nas pedagogias invisíveis que, retomando o conceito de solidariedade orgânica de Durkheim (Bernstein, 1977), existe um potencial para a intersecção entre classe, género e educação como mecanismos da reprodução cultural decorrente das mudanças na família (quer pessoais, quer posicionais). No entanto, esta plasticidade das relações familiares e a adaptabilidade ao capitalismo corporativo privilegiam princípios da meritocracia que, embora de modos diferentes da velha classe média, que acredita no alto status convencional baseado na hierarquia das profissões e no controlo dos meios de produção (Delamont, 1995, p. 327), também reproduzem desigualdades quando não consideram que as oportunidades assentam igualmente num sistema de diferenças.

A teoria de Bernstein centra-se, de início, no conceito código, conceito este que usa para determinar o conjunto de significados que, em contexto escolar, cada aluno ou aluna detém sobre um determinado assunto. A atualização do código resultaria de um processo de recontextualização, no qual as crianças atualizavam o referido código depois de um



determinado momento pedagógico. O código é definido por Bernstein como um princípio regulador, tacitamente adquirido, que seleciona e integra os significados relevantes, a forma da sua realização e os contextos evocadores (Bernstein, 1981). Segundo Morais e Neves (2007, p. 117), “o código é, assim, um regulador da relação entre contextos e gerador de princípios orientadores da produção dos textos adequados a cada contexto”. No entanto, a sua atualização não acontece do mesmo modo em todas as crianças, dependendo do grau de elaboração ou restrição já existente em cada criança, incorporado a partir da socialização da comunidade e/ou da família, ou seja, dos já referidos campos de controlo simbólico.

Para desenvolver este processo através do qual ocorre a pedagogização do conhecimento, Bernstein desenvolve o conceito de recontextualização (1996, 2003). Se já havia criado uma linguagem concetual preocupada em descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas, e o havia distinguido dos códigos linguísticos apresentados na teoria do código, a recontextualização surge nesta relação para estruturar diversos campos onde atuam os diferentes intervenientes no discurso pedagógico, modificando os textos – falados ou escritos - para inclusão no discurso pedagógico. Em termos de níveis, tendo por referência a organização escolar formal, a recontextualização ocorre em vários níveis, tais como as agências de educação na dependência do Estado; os sistemas de educação e de pesquisa em ensino; os departamentos universitários e faculdades de educação; os resultados de pesquisas e investigações científicas na área da pedagogia; as publicações técnicas especializadas; as/os professores/as, as/os alunos/as ou os agentes educativos especializados ou não.

A recontextualização, embora resulte num discurso, tem de ser entendida como um princípio de apropriação de discursos que ocorre no processo de pedagogização do conhecimento e que visa mediar o processo de transmissão e aquisição de saberes que culminam numa atualização a partir da qual se inicia um novo processo de transformação do conhecimento.

É a partir do conceito de código, nomeadamente no que se refere ao seu processo de transmissão e aquisição, que Bernstein vai desenvolver uma matriz concetual que propõe como modelo para analisar o processo de reprodução cultural (1981) através da escola, mas que pode ser aplicado a outras formas de transmissão educacional. A forma como são operacionalizadas as classificações que medeiam o dispositivo pedagógico não são muito diferentes das que medeiam os discursos que se naturalizaram socialmente sobre género (homem/mulher) ou sobre a orientação sexual (homossexual/heterossexual) nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Em seguida, iremos desenvolver mais em pormenor o modelo *Codes, modalities, and the process of cultural reproduction* proposto por Bernstein (1981), de modo a poder adaptá-lo ao posicionamento determinante do “código”, que regula a forma de interação entre os sujeitos, permitindo, desde modo, analisar o género no contexto dos movimentos feministas e queer como resultante de um processo de recontextualização em que ocorre a mudança social e a emancipação dos grupos sociais subalternizados e/ou excluídos.

### **3.2 O modelo de geração, aquisição e transformação do código e o processo de reprodução cultural: poder/controlo/regulação/classificação/enquadramento**

Para explicar como se desenvolvem as relações entre as classes sociais, nomeadamente como ocorre o processo de reprodução cultural, Bernstein apresenta-nos um modelo concetual em que a classe é regulada pela distribuição de poder no interior da sociedade (Bernstein, 1981, p. 327) e por princípios de controlo que regulam as relações dentro e entre os grupos sociais, bem como as suas formas de consciência. Isto é, as relações de classe geram, distribuem, reproduzem e legitimam distintas formas de comunicação, que nos transmitem códigos de dominação e de subordinação, que influenciam o processo de aquisição do código. O processo de aquisição do código é culturalmente determinado pelas regras dos posicionamentos estabelecidos face ao contexto de comunicação, onde assume especial relevância o texto e a relação entre os textos, que podem ser falados, escritos ou outros. É dentro destes posicionamentos estabelecidos face ao contexto de comunicação que as relações de classe vão refletir as desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controlo entre os grupos sociais.

O modelo de geração, aquisição e transformação do código proposto por Bernstein (Bernstein, 1981; Morais & Neves, 2007) permite analisar, quer a estrutura das relações de classe, centrada nas organizações, nos recursos, nas políticas e nas redes sociais, quer estabelecer uma dimensão construtivista da análise, centrada no papel das emoções, das relações interpessoais ou no processo de ação coletiva. Em *Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model*, Bernstein (1981) refere que o conceito de código é central na análise sociolinguística, uma vez que é este que, como um regulador constante da relação entre contextos e também da relação dentro dos contextos no modelo que apresenta. Ou seja, a estrutura de análise, proposta por Bernstein (1981), reflete um conjunto de relações de classificação e de enquadramento que modelam as nossas estruturas mentais, estabelecendo

procedimentos de codificação assentes em regras distintas e que, portanto, se refletem de forma diferente no processo de aquisição do código.

Por sua vez, o código também foi gerado num contexto de comunicação que determina que cada classificação e cada enquadramento escondem respetivamente relações de poder e de controlo que são, por sua vez, princípios fundamentais do controlo social. Deste modo, é o poder que vai manter a classificação, ou seja, os isolamentos, as fronteiras classificatórias, sejam elas internas ou externas ao sujeito.

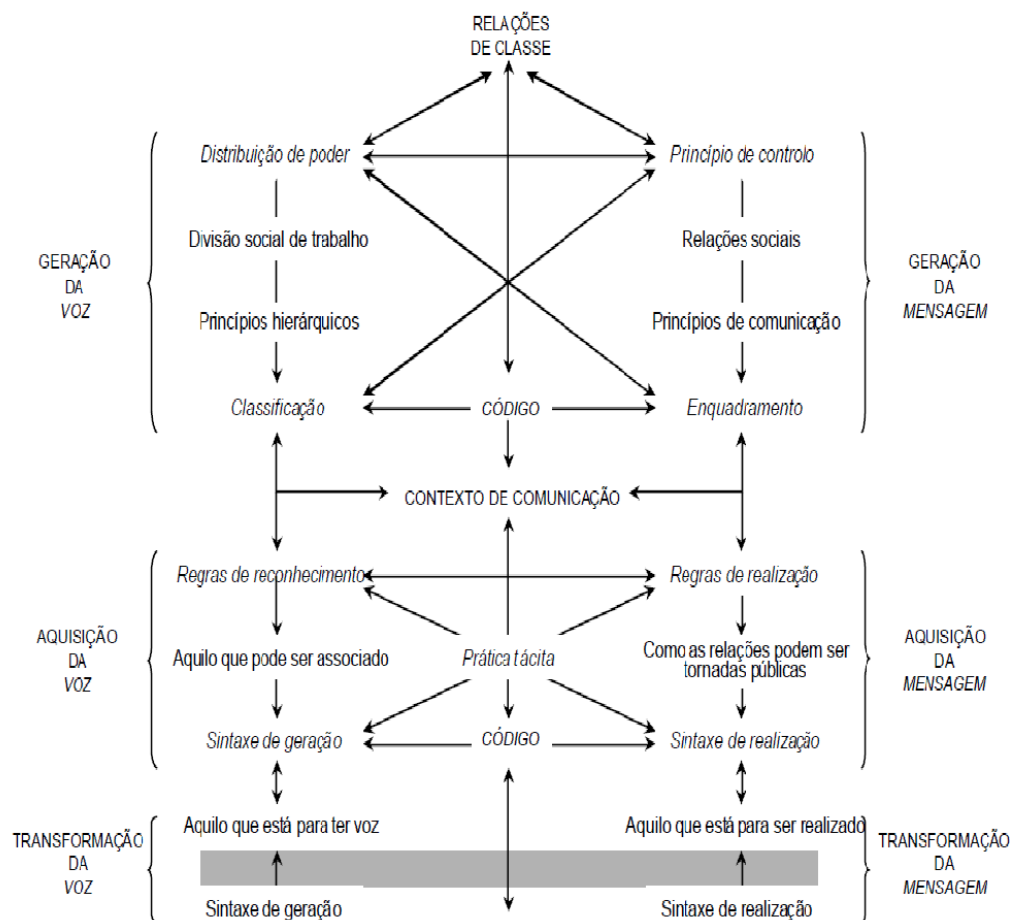


Figura 3.1 - *Modelo de geração, aquisição e transformação do código* (Morais & Neves 2007, p. 5)

Na figura 3.1, está representado o *Modelo de geração, aquisição e transformação do código* que resulta de uma adaptação desenvolvida por Morais e Neves (2007, p. 5) do modelo *Codes, Modalities, and the Process of Cultural Reproduction: A Model*, desenvolvido por Bernstein (1981, p. 349). A partir da representação deste modelo, iremos fazer uma abordagem crítica às principais linhas que o representam.

No modelo apresentado por Bernstein (Morais & Neves, 2007), as linhas horizontais representam linhas de poder rígidas e bem definidas, e as linhas verticais linhas mais suaves, sujeitas à mudança. De um ponto de vista teórico, segundo a proposta de Bernstein (1981), numa sociedade caracterizada por uma distribuição equitativa de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais horizontais/abertas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fracos, e que, portanto, pode ter níveis de autonomia mais elevados. Pelo contrário, numa sociedade caracterizada por uma distribuição hierarquizada de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais verticais/fechadas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fortes, estando a relação pedagógica fechada à autonomia e à inclusão do “outro”. Por classificação, o autor refere-se ao grau de isolamento de uma determinada categoria social, o que acaba por também posicionar os sujeitos face a essa categoria, enquanto por enquadramento Bernstein se refere a um conceito que serve para estabelecer as regras do controlo e o grau de autonomia que os sujeitos têm na interação quando expostos ao contexto de comunicação.

Arnot e Reay (2007, pp. 312) fazem a distinção entre voz e mensagem no discurso pedagógico, equivalente à distinção entre gramática ou registo e fala. Essa distinção é equivalente à distinção de Bernstein entre reconhecimento e realização. A voz representa o reconhecimento das regras do discurso pedagógico, enquanto a mensagem representa o uso destas regras em contextos particulares, a realização. Embora em termos práticos para a explicação deste modelo não nos pareça fazer grande sentido uma distinção entre voz e mensagem, pelo que nos centraremos mais na explicação da parte do modelo referente à voz, a mesma pode ser útil em termos analíticos ou, como referem: “importantly for our purposes, Bernstein understood that education was primarily a form of communication” (Arnot & Reay, 2007, pp. 312). A voz de uma categoria social (discurso académico, de género, de profissão, de idade, localizado) é construída nomeadamente através de grau de especialização das regras discursivas que legitimam as formas de comunicação. O conhecimento das regras discursivas representa uma coisa e a sua realização num contexto local específico pode representar outra. O conhecimento das regras não permite necessariamente conhecer o seu uso contextual. Segundo Bernstein (1990), a voz é uma consequência das relações entre categorias, e a mensagem uma consequência da interação prática num determinado contexto.

Este modelo apresenta, assim, uma clara distinção entre voz e mensagem que, segundo Arnot e Reay (2007), é a chave que nos permite distinguir identidades sociais de identidades pedagógicas. As autoras defendem que uma sociologia crítica deve estar comprometida com

a forma como a voz pode ser usada para reduzir as desigualdades sociais e as discriminações de género ou étnicas na aprendizagem. Deste modo, o modelo proposto por Bernstein (1981) deve prestar atenção, por um lado, aos discursos produzidos por quem está sujeito ao poder e, por outro, ao percurso histórico da sua marginalização.

O modelo de reprodução cultural concebido para estudar as relações interpessoais através de uma série de relações conceituais em torno do conceito de código, mostra que este também pode ser utilizado para explorar os compromissos feministas em torno do contexto escolar (Arnot & Dellabought, 2000), nomeadamente a partir da forma código (através da voz ou da mensagem) e das relações de classificação e de enquadramento, que modelam as estruturas mentais dos seus intervenientes.

No que se refere aos dois níveis superiores apresentados no modelo de Morais e Neves (2007), temos a apontar diferenças quanto à sua origem. O primeiro nível, o da “geração”, é originado no nível da macroestrutura da sociedade que o indivíduo situa como exterior ao seu contexto de comunicação imediato; já o nível da aquisição, corresponde aos níveis da interação social e à inferência nas regras de reconhecimento, ou seja, trata-se de um processo interno ao indivíduo.

Por fim, Morais e Neves (2007) introduzem uma última dimensão no seu modelo que não está contemplada no modelo original de Bernstein (1981), a qual designam de “transformação da voz”, que é usada para indicar que, depois da aquisição do código, os sujeitos se confrontam com forças arbitrárias originadas das relações de poder, que criam o potencial para a prática tácita que determinam alterações “*naquilo que está para ter voz*”.

O código constitui-se, no contexto destas relações, como uma “regulação cultural específica de realização de competências partilhadas e uma gramática semiótica específica regulada por distribuições especializadas de poder e princípios de controlo” (Bernstein, 1981, p. 356). É o código que regula as relações entre contextos e no interior dos contextos, o que gera princípios de diferenciação, operando através das chamadas regras de reconhecimento, que distinguem contextos e regras de realização que operam na criação de relações específicas com um contexto. A classificação é o que esconde relações de poder hierárquicas que são oriundas da divisão social e sexual do trabalho e que, por sua vez, estão vinculadas a mecanismos de enquadramento, que regulam princípios fundamentais do controlo social, por via de princípios de comunicação oriundos das relações sociais.

É o poder que mantém a classificação, ou seja, os isolamentos entre as categorias, as fronteiras classificatórias, sejam elas internas (processo de aquisição da voz) ou externas (processo de geração da voz) ao sujeito, que, neste caso, pode ser um sujeito detentor de

códigos formados nas suas relações de classe, género, racialização, entre outras (Arnot & Reay 2006). A este respeito, Bernstein (1981) refere que numa sociedade caracterizada por uma distribuição equitativa de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais horizontais/abertas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fracos, portanto, em que os indivíduos podem ter níveis de autonomia mais elevados para desenvolverem a criatividade nas suas relações interpessoais. Pelo contrário, numa sociedade caracterizada por uma distribuição hierarquizada de poder e por princípios de controlo assentes em relações sociais verticais/fechadas, o código dominante é um código que legitima classificações e enquadramentos fortes, estando a relação pedagógica fechada à autonomia e à inclusão do “outro”.

Bernstein (2003, p. 78) aponta para uma “lógica social de competência” no processo de aquisição, que pressupõe que todos os sujeitos são intrinsecamente competentes e todos possuem procedimentos em comum, ou seja, recusa a noção de *deficit*. Para fundamentar esta justificação, argumenta que os sujeitos são ativos na construção dos significados e das suas práticas, sendo a criatividade que interfere na transformação da linguagem. A criatividade surge, assim, como algo ligado ao trabalho mental, fora da cultura, que medeia entre o trabalho passado e a premonição do futuro. Os facilitadores não interferem na criatividade, uma vez que estes atuam ao nível do contexto e a criatividade ocorre ao nível de aquisição face ao contexto.

Pressupondo que a identidade social é derivada de um discurso pedagógico regulado no contexto de relações de poder que ocorrem em redes sociais de interação, o género e a sexualidade fazem parte da identidade social e resultam de uma performatividade experienciada pelo próprio indivíduo (Butler, 1990). A identidade, para Bernstein (Power & Whitty, 2008), é constituída quer em termos individuais, quer em termos de padronização pelos padrões de socialização e pela forma como ocorrem os procedimentos de manutenção de fronteiras face à distribuição do poder no interior da sociedade. As velhas classes médias tendem a ser posicionais e a estabelecerem fronteiras fortes para marcar a sua identidade por via da diferenciação entre os seus membros e o reforço de estruturas de autoridade. Já na nova classe média, as fronteiras tendem a ser flexíveis e as relações de autoridade tendem a substituir a posição pelas diferenças, pelo que a identidade está mais aberta a performances que possam assegurar a interrupção dessa mesma identidade.

Arnot e Reay (2007) realçam a importância de, a partir da distinção entre a voz e mensagem, efetuarmos uma diferenciação entre identidades sociais e discursos pedagógicos. Neste sentido, o conceito de voz utilizado para se referir a alunos/as caracteriza-se pela forma

como estes/as são posicionados/as através de relações de poder e das classificações sociais ou escolares que eles/as sustentam. A voz de uma categoria (seja um sujeito ou um discurso) é sustentada por limites (fronteiras) entre as categorias que podem ser limites de identidade ou de espaço. Quanto mais forte for o isolamento entre categorias (identitárias ou espaciais), maior a possibilidade de haver uma voz específica. Segundo a análise de Arnot e Reay, as mudanças nas relações de poder podem vir a mudar as “vozes”, e não o inverso. Ou seja, temos de pensar em mudar as relações de poder para enfraquecer os limites/fronteiras que definem as identidades ou os espaços entre categorias identitárias, e não o inverso. O que Arnot e Reay (2007) pretendem dizer é que, se reduzirmos o isolamento das categorias, conseguimos mudar a voz.

Como refere (Diaz, 2001), a noção de voz, segundo Bernstein, pertence ao campo da subjetividade, como fratura entre a prática consciente e seu princípio regulador, ou seja, emerge de posições sociais e definições de limites dentro da cultura, mas também de roturas, descontinuidades e lacunas inerentes ao posicionamento, à oposição e à transgressão da ordem social.

Arnot e Reay (2007) desenvolvem, assim, o que chamam de sociologia da voz pedagógica, apontando quatro premissas para a sua aplicação empírica:

- Primeiro, temos de distinguir o que separa a voz da mensagem/fala, desenvolvendo metodologias de pesquisa que permitam extrair as regras de transmissão e a voz tácita de uma categoria social específica, em vez de suas expressões superficiais na fala de quem expressa o discurso, que no artigo de Arnot e Reay são os/as estudantes;

- Em segundo, uma sociologia da voz pedagógica deve ter em atenção que diferentes tipos de conversas, com diferentes realizações e diferentes significados, pode desenvolver diferentes propósitos, e a esses propósitos apenas certos grupos sociais têm acesso ou podem usar essa conversa quando consultados. Não será também a linguagem utilizada em determinados contextos ativistas uma linguagem especializada, se não existir o cuidado de enfraquecer as fronteiras linguísticas, tal como acontece com a linguagem escolar?;

- Em terceiro, existe uma relação entre as vozes pedagógicas e as identidades sociais que não pode ser assumida, ou seja, existem subvozes que podem também ser identificadas e relacionadas a identidades sociais;

- Em quarto lugar, a voz enquanto poder define limites para um potencial alcance das suas mensagens que, por sua vez, podem mudar de voz e desafiar as relações de poder;

Se a voz pode mudar as relações de poder, existem, por fim, possibilidades de trabalhar com o que está para ter voz, e este processo pode também mudar as relações de controlo. A

voz de uma determinada categoria social, como o discurso académico, as categorizações de género, a gíria profissional, entre outras, é constituída por regras discursivas que legitimam as formas de comunicação dentro da mesma categoria social e entre categorias sociais. São o que chamamos de regras de poder e regras de controlo, onde as primeiras definem a distribuição do poder dentro da sociedade, e as segundas os princípios onde assentam as relações sociais.

### 3.3 Modelo de discurso pedagógico (agências/agentes/instituições/campos)

O dispositivo pedagógico apresentado por Bernstein (1996) e que aqui será usado no modelo adaptado por Moraes e Neves (2007) apresentado na Figura 3.2, teoriza sobre a produção e reprodução do discurso, considerando que a gramática interna desse discurso é fornecida pelo aparelho pedagógico, através de níveis de geração e de recontextualização (associados à produção) e do nível de transmissão (associado à reprodução).

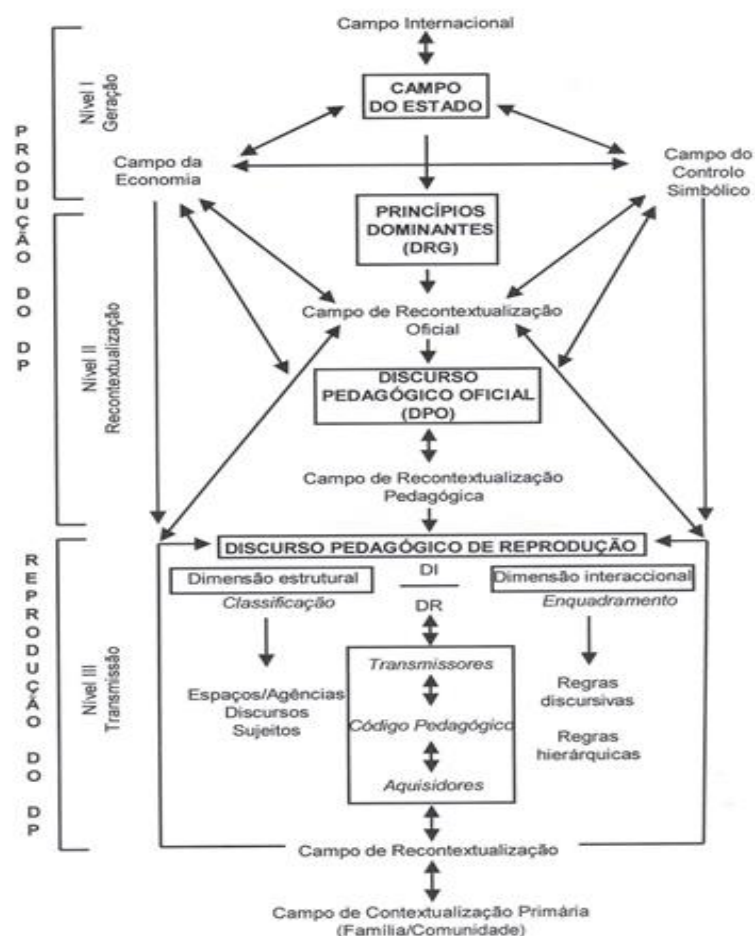


Figura 3.2 - Modelo do discurso pedagógico de Bernstein (Morais & Neves, 2007)



O modelo de discurso pedagógico foi concebido por Bernstein para mostrar como uma disciplina ou uma área específica do saber é transformada e pedagogizada para constituir o conhecimento escolar, o currículo os conteúdos e as relações que devem ser transmitidas. O modelo proposto por Bernstein apresenta, para a sua análise, três níveis fundamentais: geração, recontextualização e transmissão.

O nível de geração do discurso pedagógico é definido através de princípios dominantes na sociedade que o campo do Estado ativa a partir de relações que estabelece com os campos da economia e os campos de controlo simbólico (agências e agentes). É no nível de geração que se especializa o discurso de uma determinada disciplina, operando nos diferentes agentes que intervêm no processo pedagógico oficial (Mainardes & Stremel, 2010). No caso da abordagem pedagógica feminista e queer, a que nos propomos, teremos de equacionar neste nível que tipo de relações de poder e de controlo estão subjacentes a uma abordagem que privilegia, por princípio, o questionamento das normas sociais, quer no campo da divisão social e sexual do trabalho, quer nos campos de controlo simbólico, bem como o discurso pedagógico oficial e informal que pensa e aborda disciplinarmente o género. As regras de distribuição no nível de geração são, portanto, um princípio de classificação básica que regula a relação entre o poder, os grupos sociais, as práticas e os contextos no processo de comunicação pedagógica.

O segundo nível de análise da produção do discurso pedagógico é o nível da recontextualização. Este nível refere-se concretamente à recontextualização oficial do discurso pedagógico no modelo de análise, tornando-se relevante distingui-lo da recontextualização enquanto conceito enunciado na teoria do código de Bernstein (1996, 2003), que, como referimos atrás, se refere a um processo na qual os textos são modificados no contexto de comunicação para atualização do código e transformação do discurso, ou seja, a recontextualização enquanto processo acaba por estar ligada a todos os níveis de análise onde ocorre comunicação.

Segundo Morais e Neves (2007), no segundo nível de produção do discurso pedagógico, é enunciada a recontextualização, e é neste nível de análise que o discurso é regulado. A regulação ocorre pelas regras de distribuição oriundas no nível da geração, e este nível torna-se central no modelo, uma vez que age sobre os discursos a serem transmitidos, operando também na aquisição. O contexto onde ocorre a recontextualização é visto como a base social a partir da qual opera o aparelho pedagógico, sendo o seu discurso constituído por

regras de distribuição, recontextualização e avaliação (Bernstein, 1996; Morais & Neves, 2007).

É no nível da recontextualização que o discurso pedagógico é retirado da sua prática e contexto original, ficando sujeito a um reordenamento, isto é, a uma transformação real ou imaginária do seu discurso original que o transformará num discurso recontextualizado. Depois, ao passar pelo nível de recontextualização, o discurso pedagógico não poderá mais ser o mesmo, pois as ideias que foram inicialmente propostas são inseridas noutros contextos e, deste modo, irão sempre estar abertas à possibilidade de releituras, reinterpretações, mudanças de significados inicialmente propostos.

Segundo Mainardes e Stremel (2010, p. 43), a recontextualização, ou seja, a mudança de um campo para outro, tem sempre uma influência ideológica, “está sujeita às visões de mundo, aos interesses especializados e/ou políticos dos agentes recontextualizadores, cujos conflitos estruturam o campo da recontextualização”. O contexto recontextualizador é estruturado por dois campos recontextualizadores que, neste modelo, funcionam como intermediários no campo de produção e reprodução do conhecimento pedagógico oficial:

- O campo de recontextualização *oficial*, que é representado e dominado pelo Estado e as suas instituições, autoridades e departamentos, através de agências e agentes especializados em produzir o discurso pedagógico oficial. É o discurso pedagógico oficial oriundo deste campo que regula a produção, distribuição, reprodução, correlação, legitimação e alterações dos discursos pedagógicos e seus conteúdos, bem como as relações a serem transmitidas e/ou os seus modos de transmissão.

- O campo de recontextualização *pedagógica* é constituído por pedagogos/as em escolas, universidades ou centros de investigação em educação, jornais e revistas especializadas, fundações públicas ou privadas de investigação em educação, entre outras.

O campo de recontextualização pedagógica acaba, deste modo, por jogar numa relação performativa com o discurso pedagógico. O discurso pedagógico oficial pode assumir em determinados momentos um papel mais autoritário do que noutros, mas os estudantes também são ativos e criativos na forma como constroem o conhecimento. Em momentos em que a criatividade consegue romper as barreiras do espaço de autoridade do aparelho pedagógico oficial, abre-se espaço de criação da autonomia e a recontextualização ocorre como um momento de resistência. Ambos os campos de recontextualização do discurso (oficial e pedagógico) disputarão espaços e influências na configuração do discurso pedagógico que, por sua vez, disputa os princípios e práticas que regulam o movimento dos

discursos do contexto da produção do discurso pedagógico para o contexto de sua reprodução/transmissão.

Ao nível da transmissão do discurso pedagógico, o terceiro nível de análise no modelo, o código, torna-se um conceito central na teoria de Bernstein (1996), na medida em que é o código que regula a relação pedagógica entre transmissores (*transmitters*) e aquisidores (*acquirers*). Bernstein afirma que esta relação pode ser mais ou menos explícita, implícita ou tácita. Explícita ou implícita refere-se à forma como transmissores se propõem a iniciar, modificar ou desenvolver mudanças no conhecimento, nas condutas e nas práticas de alguém, tornando esta intenção mais ou menos visível. Tácita, ocorre quando transmissores e aquisidores não dominam o mesmo código, seja por questões de domínio linguístico, indefinições de contexto ou diferentes necessidades de conhecimentos. O nível da transmissão é aquele em que o código opera na comunicação pedagógica como regulador da relação entre transmissores e aquisidores, que podem ser professores/alunos, pais/filhos ou, como no estudo em que estamos a analisar, ativistas LGBTI e/ou feministas na intervenção na comunidade, num movimento social de rua, ou mesmo numa escola com jovens estudantes.

Morais e Neves (2007, p. 15) distinguem, no nível de transmissão, uma relação entre o discurso instrucional, referente à aquisição de conhecimentos e competências cognitivas, e o discurso regulador, referente à aquisição de valores e normas de conduta social ou competências socioafetivas que são transmitidos no contexto da relação pedagógica. Os aquisidores vão formar o que Bernstein (1996, p. 28) chama de enquadramento, ou seja, uma relação entre as regras da ordem social, que formam o discurso regulador, e as regras da ordem discursiva, que formam o discurso instrucional. Por outras palavras, o discurso instrucional está sempre afeto ao discurso regulador, ou seja, o discurso regulador acaba sempre por ser dominante, pelo que a aquisição de conhecimentos está sempre mais facilitada quando o discurso instrucional aproxima o código do discurso que os aquisidores já adquiriram na família ou na comunidade.

O campo de controlo simbólico é formado por um conjunto de agências e agentes que controlam os meios, contextos e possibilidades dos recursos discursivos. Agências e agentes são, para Bernstein, um equivalente à distinção respetiva entre o campo económico e o campo de controlo simbólico (2001, p. 23), isto é, a divisão social do trabalho constitui uma divisão de discursos especializados, de agências e agentes. Assim, embora Bernstein (2001) analise o conceito de agência como um espaço institucional público ou empresarial, o mesmo conceito pode remeter para a ação em função do/da agente, "que age", "que opera ou atua".

Segundo Bernstein (2001), constituem exemplos de agentes de controlo simbólico os seguintes: reguladores (religiosos, legais); reparadores (serviços médicos, sociais, clínicas de orientação); reprodutores (sistema escolar); difusores (agências de comunicação); modeladores (universidades, centros de pesquisa, fundações privadas) e executores (administração pública, governo). É importante contextualizarmos, neste modelo, como atuam as regras de distribuição, ou seja, as que têm como função regular a ordem social distribuindo diferentes formas de conhecimento e consciência entre os grupos sociais. Segundo Apple (2002), estas regras guiam-se pelos princípios políticos dominantes no campo do Estado, mas não se tornam deterministas porque estes princípios mudam em função de regras que operam no nível da recontextualização. As regras de distribuição são influenciadas tanto pelo campo de recontextualização oficial, onde se forma o chamado discurso pedagógico oficial, como pelo campo de recontextualização pedagógica, onde existe uma intervenção dos agentes e das práticas. A recontextualização é um processo dinâmico (Bernstein, 1990) em que há intervenção dos agentes políticos e administrativos, dos princípios e práticas recorrentes no contexto escolar específico, bem como do contexto de socialização dos aquirentes, tornando-se a recontextualização um campo de potencial conflito, resistência e inércia. Segundo Singh, Pini e Glasswell (2016, p. 3), a recontextualização é o princípio a partir do qual os agentes políticos envolvidos no contexto escolar desenvolvem um processo de interpretação (*decoding*) e tradução (*recoding*) das políticas oficiais do governo em práticas escolares, através de processos de produção de significados complexos.

As regras de distribuição no discurso pedagógico controlam o acesso ao campo da produção legítima do discurso (Bernstein, 1999), ou seja, os discursos pedagógicos são projetados a partir de posições nos campos de recontextualização e das regras de avaliação operadas pelos vários agentes que moldam o contexto de aquisição do código. Morais e Neves (2007, p. 14) referem, a este respeito, que a recontextualização está presente também na passagem do nível de recontextualização (oficial e pedagógica) para o nível de transmissão, em que pode sofrer novamente um processo de recontextualização, que:

*“(...) depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor/a”. Desta forma, o discurso reproduzido nas escolas, e salas de aula, é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua transmissão. Também pode ser influenciado pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade.”*

O modelo de discurso pedagógico de Bernstein pode, assim, ser descrito a partir de três elementos fundamentais: espaços, discursos e sujeitos. Os conceitos *classificação* (poder) e *enquadramento* (controlo), enunciados por (Bernstein, 1999), são os principais referentes que podem funcionar como mediadores do processo de conhecimento educacional. O conceito de *classificação* é usado para descrever as relações de poder entre o que é ensinado e aprendido, enquanto o conceito de *enquadramento* é usado para descrever como as relações de poder influenciam a forma como o processo de ensino/aprendizagem é conduzido. Bernstein (1996, p. 28) indica-nos que, quando o *enquadramento* é forte, temos uma prática pedagógica bastante visível, em que as regras do discurso instrucional e regulador estão explícitas. Quando a *classificação* é fraca, nós temos uma prática pedagógica invisível, com as regras do discurso regulador e instrucional implícitas, e praticamente desconhecidas para os aquisidores. Uma pedagogia com uma fraca *classificação* e um fraco *enquadramento* é, portanto, potenciadora de relações mais pluralistas, interdisciplinares, espontâneas e críticas. Ou seja, o modelo de análise do discurso pedagógico segue uma aplicação direta da teoria do código (Bernstein, 1981) ao sistema educacional e àquilo a que Bernstein chamou de competências ao nível da voz e da mensagem, em que a voz é vista como a aquisição de um discurso mais elaborado em termos de código e a mensagem é a capacidade de transpor esse discurso para as situações práticas quotidianas.

É no sentido de transpormos a mensagem para situações práticas quotidianas que, na próxima secção deste capítulo, apresentamos a teoria dos códigos de género (Arnot, 2002), bem como outras aproximações à teoria de Bernstein na área dos estudos de género/feministas. A intenção é continuarmos a aperfeiçoar as potencialidades das propostas bernsteinianas numa perspetiva feminista e queer, e podermos usar esta matriz para a análise dos dados empíricos que sustentam esta investigação e que serão analisados nos capítulos seguintes.

### **3.4 Códigos de género e a possibilidade de uma abordagem feminista bernsteiniana**

Nas pesquisas bibliográficas que desenvolvemos, não encontramos estudos empíricos aplicados, que tenham desenvolvido a teoria de Bernstein numa aplicação direta aos movimentos LGBTI ou outros movimentos sociais enquanto dispositivos pedagógicos. As referências que encontramos, e que abordam a teoria de Bernstein numa perspetiva de género ou feminista, referem-se a abordagens em contexto pedagógico oficial. Mas é nessas leituras

que nos iremos apoiar para enquadrar a nossa teoria dos “códigos de género”, cujo conceito foi desenvolvido por Arnot (2002).

Em 2003, num artigo publicado na revista *Educação, Sociedade & Culturas* traduzido por Maria José Magalhães e Ana Fonseca Costa, Madeleine Arnot referiu que, embora Bernstein não tenha escrito sobre género, existem alguns/mas académicos/as posicionados/as no campo dos estudos de género que se comprometeram com o projeto teórico de Bernstein sobre os modos de transmissão e produção educacional, e houve ainda outras/os que, mesmo não se enquadrando nesta área de estudo, usaram a sua teoria para analisar variáveis relacionadas com a diferença de género e as relações familiares em contexto educacional. O objetivo de Arnot já havia sido publicado originalmente na sua obra *Reproducing Gender* (2002), na qual desenvolve o seu conceito de *gender codes*: se a teoria social é genderizada, os/as académicos/as são ativos/as na construção da sua própria teoria. Para tentarmos perceber como acontece esse processo de genderização da teoria, tomando como referência a proposta teórica de Bernstein, Arnot (2003) entrevistou uma série de académicas altamente selecionadas que a usaram numa perspetiva de género ou feminista para tentar perceber os seus limites e potencialidades.

Nessas entrevistas, Arnot foi identificando vários eixos. O primeiro, refere-se ao carácter transgressor da teoria de Bernstein. Uma dessas observações vem de Sara Delamont, que refere que a sua transgressão se deve desde logo ao carácter periférico da sua teoria centrada na educação e na família, o que levou a uma negligência da elite académica britânica da época, que não teria ocorrido se Bernstein tivesse desenvolvido mais centralidade na sua teoria das classes sociais. Por outro lado, o seu estruturalismo consegue integrar estrutura, cultura, linguagem – que considera como um dispositivo que estrutura a sociedade e o discurso, o que se torna fundamental para a abordagem aos estudos de género numa perspetiva pós-estruturalista, tomando em conta a performatividade de género.

Outro eixo centrou-se no facto da teoria de Bernstein se ter focado numa “aparente neutralidade”, que acabou por evoluir para o posicionamento de uma evidente preocupação com a classe trabalhadora britânica, que ele assume na sua teorização sobre as classes sociais, mas não evidenciou preocupações com as desigualdades entre o masculino e o feminino. Atkinson (1985 [2002]) já havia referido que a teoria de Bernstein antecede algumas preocupações pós-estruturalistas e pós-modernistas, quer sobre as múltiplas identidades, quer sobre a intertextualidade, e que o seu dispositivo pedagógico veio permitir a análise da reprodução de tipos sociais, bem como das narrativas em que se formam os processos sociais, individuais e interativos da construção da identidade e da diferença.

Sobre a questão do masculino universal na teoria de Bernstein poder limitar a sua aplicação prática a universos interseccionais de género, com uma teoria feminista [ou queer], uma das entrevistadas referiu mesmo o seguinte:

*“...para as feministas que não irão aceitar utilizar as ferramentas do dono, então a teoria de Bernstein é tão masculina como a de Foucault (...) para as feministas que não se importam de onde vem uma ideia se ela for útil, a quem S. Brodibb chama ‘respigadoras no cesto do lixo das ideias masculinas’ – a teoria de Bernstein é uma ferramenta poderosa.”* (Arnot, 2003, p. 23-24)

Bernstein acabou por reconhecer que as mulheres e os movimentos feministas estiveram ausentes na sua teorização e, numa primeira fase, resistiu à sua inclusão como fator de poder nos seus modelos, remetendo as diferenças de género para os mecanismos de classificação e de enquadramento no contexto de classificação (relações sociais de classe). No entanto, em 2000, no artigo *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*, acaba por reconhecer que as mulheres, os movimentos feministas, os movimentos LGBTI, os movimentos antirracistas, entre outros, se encontram enquadrados no que chamou de identidades prospetivas. Por identidades *prospetivas*, Bernstein entende “uma nova base de solidariedade voltada para quem não foi dado o direito de serem reconhecidos”, e define-as como identidades lançadas por movimentos sociais, com interesses narrativos cuja perspectiva se situa no futuro. Refere que, no seu modelo, estas identidades prospetivas se encontram essencialmente no campo de controlo simbólico, mas também podem ser encontradas no campo económico, embora em menor número.

De referir que, em torno dos conceitos de género, dos papéis sociais e sexuais de género ou da orientação sexual, existem na sociedade fortes classificações e enquadramentos, bem como regras formais e informais que regulam a sua aplicação tácita. Existe uma relação direta entre a cultura patriarcal e as relações de poder. Pelo que as noções de classificação e enquadramento se tornam conceitos fortes para podermos pensar como a cultura é genderizada. Ainda assim, estas conceções de classificação e enquadramento sofreram críticas de algumas feministas entrevistadas por Arnot (2003), que as consideram demasiado deterministas, embora Bernstein tenha argumentado a respeito que, no mesmo processo de aquisição em que ocorrem os princípios de ordem, também ocorrem os princípios tácitos da desordenação dessa mesma ordem.

O que o discurso dominante designa de ‘défice’ educativo tem, para Bernstein (1981, 1990), uma relação direta com a divisão social do trabalho, explicando que as crianças da

classe trabalhadora possuíam um código restrito e o curriculum escolar oficial é constituído, na generalidade, por um código elaborado. A partir desta noção de código, Arnot (2002, p.31) identifica algumas considerações que devem ser tidas em conta numa análise que use o método dos *códigos de género*, referindo o seguinte: “O conceito de códigos de género sugere que as análises feministas se devem focar em como os meninos podem aprender as divisões estruturais entre o mundo público/privado, a família/trabalho, e o mundo masculino/feminino. Mais tarde explorarei se os meninos têm uma relação diferente nessas divisões em comparação com as meninas [Trad, minha]”.

Estas dicotomias que sempre enquadraram o discurso sociológico constituem, para Arnot, as dimensões onde podemos encontrar as maiores evidências do privilégio das esferas masculinas e do discurso da economia política na sociologia. Os códigos de género, para Arnot, devem assim aspirar a classificações que permitam usar as experiências educacionais, familiares, e profissionais das mulheres, e as vidas privadas masculinas que estão excluídas da vida pública e das estruturas do emprego remunerado. No entanto, importa referir que, embora Bernstein (2000) assumira um código restrito das crianças da classe trabalhadora, ele rejeita a ideia de deficit, e reforça essa ideia com a inclusão da criatividade e de o sujeito ser capaz de se autorregular. No mesmo sentido podemos pensar os códigos de género. Em termos pedagógicos, as mulheres (meninas) e meninos que não se identificam com a masculinidade hegemónica ou com outros estereótipos de género têm também ao seu dispor algum (maior ou menor) grau de autonomia e possibilidade de exercício da criatividade em relação aos códigos de género. Segundo Bernstein, nos seus textos mais posicionados, o ‘deficit’ vem da existência de classes sociais e das relações de poder que privilegiam umas classes em detrimento de outras, e não de qualquer característica inata. O código restrito é uma relação de poder assente em princípios hierárquicos, e supomos que isso é válido para os códigos linguísticos como é para os códigos de género.

Bernstein não explorou em profundidade a distância crítica que via entre as identidades e as experiências culturais específicas dentro da família. Em nosso entender, à luz dos códigos de género, o que Bernstein considera como entidades prospetivas (que podem ser de género ou “raça” /etnia ou outras) devem ser incluídas no seu modelo de reprodução cultural (geração, aquisição e transformação do código), ao lado das relações de classe, numa situação de equivalência em termos de operacionalização metodológica com as relações de poder e controlo. No modelo de discurso pedagógico, essas identidades prospetivas devem ficar paralelas com o campo da economia e o campo de controlo simbólico, sendo que é através



destes três campos que é elaborado um discurso pedagógico oficial centrado na divisão social e sexual (genderizada) do trabalho.

Como já referimos, o Modelo de discurso pedagógico (Bernstein, 1986) foi construído com o propósito de analisar o sistema de educação formal, mas pode ser aplicado, como é nossa intenção, a outros contextos de reprodução cultural, nomeadamente ao contexto da família, da comunidade ou, como nos propomos aqui, a um contexto de intervenção pedagógica feminista e LGBTI. Cruzando classificações e enquadramentos, é possível trabalhar as pedagogias subjacentes à concetualização do género e da sexualidade, tendo em conta os mecanismos de poder e de controlo subjacentes à forma como estes são, constantemente, negociados na interação em vários níveis e contextos, e/ou ainda compreender como se formam os mecanismos de resistência, quer individuais quer coletivos, ao poder dominante.

No campo das reformas educacionais, nos anos 1970, os conflitos culturais foram vistos como um aspeto crítico para uma política que se centrava na relação entre as várias formas de conhecimento e as ideologias políticas que governavam economicamente as relações de classe social (Bourdieu & Passeron, 1975; Hall, 1981). Mas, em função do conceito de igualdade de oportunidades (Arnot, 1995), a Escola deixou de se referir apenas à classe social e passou a incluir as divisões do género e da “raça” /etnia, embora a partir dos anos 80 se tenha focado na igualdade entre rapazes e raparigas<sup>8</sup>. As pesquisas empíricas sobre género seguiam, nessa época, o modelo de socialização proposto por Parsons, sendo na generalidade marcadas por um excessivo empirismo e pouco significado (Connel, 2009). Esta perspetiva genderizada acabava por ser recontextualizar em agências como a família, os média, os grupos de pares e a Escola. A teoria dos papéis sexuais desenvolvida reforçava a ideia de que rapazes e raparigas estavam preparados para assumir papéis distintos na sociedade. A questão que se começou a levantar dentro dos círculos feministas (Connell, 1987) foi que tipo de teoria seria mais adequada para entender a política sexual que a socialização dos papéis de género tentava mascarar, nomeadamente padrões históricos, ideológicos ou as condições económicas da formação educacional genderizada.

Segundo Arnot (1995, p. 304) “se o marxismo e o feminismo têm de estar casados então temos de encontrar alguma base para a sua compatibilidade [trad. minha]”. A solução

---

<sup>8</sup> Quando se faz uma análise crítica feminista das políticas educacionais e das políticas públicas, convém não perdermos de vista que, embora muitas vezes as reformas institucionais usem o conceito de género como promotor da igualdade, estão na realidade a referir-se a uma conceção binária entre os sexos, sem ter em conta nem as condições históricas da sua formação, nem as contradições no interior desse discurso regulador binário.

passaria por investigar e priorizar as formas de conflito de gênero e a contraditória relação entre gênero e relações de classe nas formações do capitalismo. A teoria de Bernstein, segundo Arnot (1995), embora não tenha estudado o feminismo ou as relações de gênero, usa uma série de classificações analíticas e um vocabulário rico em fragmentos e que a tornam distanciada da ordenação masculina do mundo que caracterizava as ciências sociais da sua época. Já a teoria feminista, permitiu a continuidade desde processo a partir de conceitos de masculinidade e feminilidades instáveis, questionando, deste modo, os princípios políticos que ditam a separação das atividades entre rapazes e raparigas.

Seguindo a linha proposta por Arnot, para o desenvolvimento de uma teoria dos códigos de gênero (2002), selecionamos três aspectos da proposta teórica de Bernstein para pensarmos uma teoria dos códigos de gênero: o conceito de código, a teoria da formação da identidade, a noção de recontextualização. O conceito de código educacional proposto por Bernstein (1977) é transposto por Arnot para um conceito de “código de gênero”, como algo que “(...) distingue entre os princípios da classificação de gênero (dualismo de gênero), que reflete o poder das relações de gênero e o enquadramento genderizado da interação em sala de aula, onde os estudantes aprendem em que medida podem negociar as identidades de gênero. O efeito do código de gênero transmitido através das estruturas e processos de escolarização é encontrado na formação individual da identidade de gênero, da experiência e da propriedade [trad. minha]”.

Conforme referem Bernstein ou Bourdieu (2014), a família é um dispositivo de produção e de reprodução de linguagem, cultura, identidade e disposições, que também podem ser encontradas no processo de escolarização. Mas a educação formal mantém a seu cargo a esfera da divisão social e sexual do trabalho, por via da genderização das profissões, posicionando-se através de uma divisão cultural assente em indicadores de gênero, classe social e “raça”. As políticas da educação feminista têm-se centrado na desconstrução das relações de dominação masculina em que assenta a divisão social e sexual (genderizada) do trabalho, reivindicando códigos de gênero com classificações mais fracas, que permitam o enquadramento do gênero, da “raça” /etnia, ou outros indicadores nos quais assentam classificações de desigualdade nas sociedades contemporâneas (Arnot, David & Weiner, 1999). De acordo com Connell (1987), a forma como as estruturas do Estado representam as relações de produção na esfera pública influencia a forma como o gênero é entendido de forma extrínseca na educação, ou seja, separando dois mundos, o dos homens e o das mulheres, com as respetivas consequências para as relações que estabelecem nas esferas

pública e privada. Recorrendo ao código, podemos estabelecer relações sobre a forma como se dá a mediação entre a educação formal e a educação familiar ou comunitária.

A identidade forma-se também na internalização de regras de controlo social (Bernstein, 1996), porém, o facto de alguém reconhecer determinados princípios de controlo e se sujeitar ao poder não implica a sua realização (a prática concreta em situações futuras). Significa apenas que o sujeito assumiu esses limites do campo de controlo, uma vez que os indivíduos são ativos na sua socialização ou, como postula a teoria queer, a identidade é performativa e reitera-se constantemente na interação, seja como ato de integração e assimilação, seja como ato de resistência e confronto às forças que determinam a opressão.

Arnot (1995) refere que as crianças internalizam as mensagens da divisão social e sexual do trabalho através de respostas a determinados códigos de género construídos a partir das relações que encontram na família, na escola e mais tarde no local de trabalho, e não através de qualquer indicador de idade, sexo ou classe social. A experiência informal da comunicação diária na família e entre pares é, deste modo, um alimento das identidades sociais e potencia procedimentos e performances para a atuação perante a educação formal (Bernstein, 1996). Numa perspetiva de género, os processos de descontextualização e recontextualização do discurso permitem problematizar a relação entre as culturas familiares e as escolares, emergindo nesta tensão a experiência do conflito de classificação e de enquadramento. Partindo de Arnot (2002), podemos defender, assim, que a teoria dos códigos de género deve prestar mais atenção aos conflitos de género e à mudança na diversidade de experiências femininas, masculinas e *queer*, pelo que importa pensar também o conceito de recontextualização.

Singh (1993) utilizou o conceito de masculinidade tecnocrática para se referir ao discurso usado pelos rapazes e apoiado por um professor numa sala de aula de informática, bem como à forma como este regula noções particulares e genderizadas dos conhecimentos e das competências. Na sua investigação, os rapazes na aula de informática assumiam um discurso hegemónico de como estes eram hábeis em assumir permanentemente riscos, experiências e competências técnicas por oposição às raparigas que, segundo eles, se limitavam a seguir as regras de forma inativa e passiva. Estes comportamentos, reforçados pelo professor, e em parte pelos discursos pedagógicos na forma de materiais escolares e recursos didáticos relacionados com a disciplina, contribuía para reproduzir a hegemonia da masculinidade tecnocrática, que atua nos campos de controlo simbólico e reforça uma falsa inabilidade das competências das raparigas. Ou seja, buscando o conceito de voz de Bernstein, Singh afirma que as raparigas desenvolvem, neste contexto, uma resistência invisível, evidenciando menos

confronto de ideias, maior conhecimento das mensagens recebidas, ou seja, apresentam-se mais domesticadas e servis (Arnot, 1995, p. 316). No contexto da sala de aula de informática, o comportamento de rapazes e raparigas, bem como do próprio professor, foi visto como resultado [performativo] da estruturação de série hierárquica de discursos que mascaram conflitos oriundos das classificações de género.

Foi na nova classe média que Bernstein viu a mudança no papel da mulher, importante na reprodução cultural deste setor. A mãe desempenha um importante papel na reprodução dos códigos simbólicos, transmitindo uma educação que não é mais assente nos papéis tradicionais de género e num discurso vertical, mas sim no educar para a igualdade de oportunidades e para a emancipação para ambos os géneros.

Para Delamont (1995), o papel da mulher da nova classe média acabou por ser o de conciliação da dupla e terceira jornada de trabalho, ou seja, o cuidado dos filhos (onde há o papel de transmitir) e as tarefas domésticas vieram juntar-se ao lugar visível que ocupam no mundo do trabalho, criando uma contradição com o papel invisível da mulher – associado aos rígidos papéis de transmissão - na velha classe média iminentemente responsável pelos cuidados da casa e da educação não formal dos filhos. Delamont refere que a mudança no papel da mulher da nova classe média, vista com esperança por Bernstein, acabou por trazer várias contradições no que se refere à sua autonomia. Esta contradição deve-se à questão da dupla jornada de trabalho, mas também porque a educação infantil ficou a cargo das amas e dos infantários e das professoras primárias, profissões que eram [e continuam a ser] predominantemente desempenhadas por mulheres.

Segundo Singh, Pini e Glasswell (2016), a maioria dos lugares no campo da recontextualização pedagógica são ocupados por mulheres, uma vez que este trabalho é visto como atuando no campo de controlo simbólico, e o trabalho das mulheres foi visto tradicionalmente como regulando e reproduzindo a ordem moral. A genderização do trabalho surge nas políticas de recontextualização, definindo as práticas escolares a partir de um processo binário de definição do masculino e do feminino. Na recontextualização, é importante tornar visível o que está invisível, ou seja, trazer para a frente da análise a mulher e o seu posicionamento enquanto autora política ativa na interpretação (decoding) e tradução (recoding) do discurso pedagógico oficial.

Bernstein (1999) efetua ainda uma distinção entre dois tipos de discurso, que nos parecem cruciais quando abordamos pedagogicamente as relações de género, “raça”, classe, ou outras construções sociais marcadas por fortes classificações de poder hierárquico e identitário, quer dentro dos campos de controlo simbólico onde se posicionam

(homem/mulher; branco/negro, rico/pobre), quer na relação de enquadramento determinada para estes campos (homem/branco/rico; mulher/negra/pobre). Trata-se da distinção entre discurso horizontal e discurso vertical (Bernstein, 1999).

O discurso horizontal é um discurso que está acessível a todos e a todas, na medida em que vai de encontro a uma aplicação prática nos problemas que vivemos na nossa vida quotidiana, a partir do conhecimento que as pessoas adquiriram no senso comum, na família, na comunidade ou nos média. O discurso horizontal é um discurso local, dependente de um contexto específico, e contraditório entre contextos, mas não dentro do mesmo contexto, sem que isto signifique que todos os segmentos do discurso tenham a mesma importância, ou que seja estimulado o pensamento crítico. No discurso horizontal, as regras que regulam a circulação do seu conhecimento, comportamento e expectativas não são implícitas de posições de classe (classificação) que operam através da orientação ideológica, interesses e modos de reprodução cultural diretamente relacionados com os agentes de controlo simbólico.

O discurso vertical é um discurso coerente, explícito, com uma estrutura hierárquica e organizada, que adquire a forma de uma linguagem especializada, por exemplo de uma determinada disciplina, obedecendo a critérios de avaliação para a sua circulação e produção. Segundo Morais e Neves (2007), a distinção entre discurso horizontal e discurso vertical “é uma distinção que usualmente se faz entre discurso não-académico e discurso académico, entre conhecimento local e conhecimento oficial, sendo os dois discursos ideologicamente posicionados e diferentemente avaliados”.

A recontextualização das identidades pedagógicas está mais concentrada nos aspetos textuais dos que nos aspetos emocionais das políticas educacionais (Singh, 2017). Quando se centram na dimensão afetiva da educação, as políticas educacionais modernas focam-se na obtenção de dados de aprendizagem que abranjam dados pedagógicos sobre o/a professor/a, a sala de aula, a avaliação do desempenho e a liderança ou mesmo a satisfação dos pais (Singh, 2017, p.492), com o intuito de promoverem uma aparente transparência do sistema escolar que, na verdade, não passa de controlo das aprendizagens como prática social. O conhecimento oficial, no entanto, continua dependente do padrão de dados e da sua interpretação, apresentando-se atualmente mais baseado em problemas e envolvendo novos atores na sua produção, que vão além dos/as professores/as em sala de aula. A gamificação e informatização de *softwares* de aprendizagem fez com que tenham surgido novos instrumentos de teste e novas formas de governar o conhecimento, assim como novos atores no sistema de ensino. No entanto, como assinala Singh (2017), quer na era da informação,

quer na segunda metade do século XX, quando se deu a produção teórica de Bernstein, a política pedagógica oficial continuou a centrar o nível da recontextualização pedagógica mais no controlo da efetividade textual do que da interação emocional.

O comportamento dos/as professores/as emanado do dispositivo pedagógico oficial é uma performatividade promovida pelas metas de desempenho profissional e por regras de conduta profissional que são severamente monitorizadas, quer por meios invisíveis de controlo social, quer por meios de monitoramento da geração de dados. Segundo Ball (2003, p. 216) “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exibições como meio de incentivo, controle, atrito e mudança com base em recompensas e sanções (materiais e simbólicas) [trad. minha]”. Ou seja, as performances representam o valor de um indivíduo ou organização dentro de um campo de julgamento e a questão de quem controla o campo de julgamento é crucial quando se analisa a performatividade.

Arnot (2002) refere que uma análise dos códigos de género deve ter em conta que as fortes classificações de género como princípio organizador sempre foram desafiadas por feministas que apresentaram o que ela chama de “códigos integrativos de género”. Ou seja, para Arnot, os princípios subjacentes ao código de género modificado visam enfraquecer os limites de uma identidade de género obrigatória e abrir a oportunidade para identidades de género negociadas. O que Arnot pretende é que as relações homem-mulher sejam reformuladas de forma a minar a legitimidade do controlo masculino sobre a vida das mulheres, apontando para isso algumas sugestões na análise metodológica das classificações de género:

- A classificação de género difere da de sexo, na medida em que, como já referimos, a primeira é socialmente construída e a segunda assenta numa base biológica;
- As classificações de género não são universais, nem estáticas, ou simples;
- As classificações de género são altamente complexas, no sentido em que, para construir ou “unir” duas [ou mais] categorias que aparentemente surgem como mutuamente exclusivas e que parecem poder ser aplicadas a qualquer contexto social, deve ser feito um trabalho considerável e extremamente metódico para reunir ou “unir” a sua diversidade de valores e significados;
- As tensões dentro de cada classificação de género são tão grandes quanto cada classificação;

- As classificações de género são construídas através do conceito de diferença de género, pelo que, na análise, devemos ter em conta que elas foram pensadas na perspetiva da hegemonia masculina;

- O género é uma variável cultural e não natural, pelo que foi construído num contexto de relações de poder interceccionado com relações de classe/raça ou outras;

- A fonte e a natureza da imposição das diferenças de género estão tão naturalizadas na sociedade que se tornaram ocultas. Deste modo, devemos ter em atenção que o poder da classe dominante é hegemónico.

Bernstein e Solomon (1999, p. 265) argumentam a complexidade da teoria, nomeadamente ao ligar num só dispositivo teórico contextos de experiências diferentes tais como trabalho, família e educação, e níveis diferentes de regulação, desde as relações de classe ao Estado, através do curriculum e da pedagogia, descendo ao nível dos sujeitos individuais. Os autores criam uma linguagem que permite formular simultaneamente descrições sociológicas conscientes acerca das práticas de regulação e instrumentos concetuais para a investigação. Desde o seu aparecimento que contém variação e mudança, real ou potencial, entre e a todos os níveis do dispositivo teórico.

As agências de controlo simbólico também desempenham performances. Bernstein (2003) refere como exemplo os média, que não funcionam apenas como simples difusores e recontextualizadores, uma vez que também propagam visões, contrastes e revelações. As classificações de género nas sociedades capitalistas ocidentais assentam na separação do trabalho assalariado da família e na diferença entre homens e mulheres na divisão sexual (e genderizada) do trabalho. Por sua vez, as escolas têm desempenhado um papel fundamental na recontextualização das divisões de género em disciplinas académicas ou campos de investigação, uma vez que, durante o decorrer da atividade pedagógica, esses conceitos podem ser reforçados ou podem ser adaptados ou rejeitados, dependendo da forma como decorrem a organização escolar e a prática pedagógica, bem como os conflitos entre os conceitos e as bases sociais dos/as intervenientes no processo de educação. O feminismo e o movimento LGBTI tem-se adaptado e criado princípios pedagógicos de contra-hegemonia.

Annot (2010) explora a forma como a pedagogia de Bernstein permite analisar as relações de género e de classe social e a forma como estas moldam a recontextualização dos discursos pedagógicos, a reestruturação do trabalho pedagógico doméstico das mulheres, o status das professoras, as experiências das mães da classe trabalhadora, a escolarização de seus filhos e as respostas das filhas da classe média à individuação. A profissionalização da maternidade aprisionou (e ainda aprisiona) muitas mulheres profundamente, em casa, numa posição de

dependência económica, sob condições de solidariedade orgânica personalizada, em que, na condição de mães (e, sem dúvida, também de professoras ou educadoras de infância) são as principais impulsionadoras das pedagogias invisíveis, no período da educação pré-escolar, durante os primeiros anos de vida das crianças. A dependência económica em que assenta a divisão sexual do trabalho acaba por mostrar que os efeitos das pedagogias invisíveis se revelam pouco emancipatórios, e se isto é verdade para as famílias da classe média, é ainda mais verdade para as famílias da classe trabalhadora (Bernstein, 2003).

As questões do género e da sexualidade tornaram-se questões de cidadania centrais para os governos das democracias ocidentais e para as políticas pedagógicas oficiais. No entanto, continuamos a assistir a uma separação entre a esfera pública e privada, o que, de alguma forma, remete o género e a sexualidade para o domínio da esfera privada, embora essa questão esteja a mudar com a inclusão de disciplinas ou áreas disciplinares como a educação sexual e cidadania e desenvolvimento. A esfera privada, delimitada pela família e pelas suas relações interpessoais, tem um papel secundário evidente, secundarizada devido à dominação da esfera pública sobre a esfera privada. As identidades de género e as sexualidades dissidentes ou não normativas têm sido mantidas fora dos programas da educação cidadã – por estarem no domínio do que é considerado privado — entrando nas escolas por via da ação de associações e ativistas (incluindo docentes) dos movimentos feministas e queer. Um modelo de discurso pedagógico, quer académico, quer político/ativista, torna-se fundamental, no sentido de reconhecer os movimentos sociais como produtores de conhecimento bem como a divulgação das formas de conhecimento que produzem, quer nas práticas sociais, quer nos espaços geográficos, quer nos recursos simbólicos e discursivos da sua produção.

Nos espaços sociais, as pessoas deparam-se com a diversidade de eus/nós, e esses espaços são locais privilegiados para tentarmos ultrapassar um dos maiores vazios da educação cidadã e de alguns movimentos institucionais – a formação de uma consciência de combate ao racismo, xenofobia, sexismo e desigualdades socioeconómicas. Deste modo, quando um/a ativista LGBTI e/ou feminista forma uma perceção sobre o mundo a partir das interações que estabelece num determinado contexto, esta perceção é focada num modelo consciente de resistência face ao modelo de dominação ao qual se encontra subordinado. Assim, torna-se relevante terminar este capítulo com uma abordagem ao que são os principais contributos do movimento feminista e LGBTI para uma análise do discurso pedagógico dos movimentos feministas e queer.



### **3.5 Alguns contributos do movimento feminista e LGBTI para uma análise do discurso pedagógicos feminista e queer**

Hill Collins (1991) deixou clara a ideia de que é importante não subvalorizarmos os conhecimentos locais, produzidos por grupos subordinados, porque essas ideias são, habitualmente, suprimidas por grupos dominantes, mas podem proporcionar uma base potente de resistência às ideias do(s) grupo(s) dominante(s). Esta ideia vai de encontro à nota que Arnot (2002) fez no sentido de que as classificações de género ocorrem num contexto em que o poder da classe dominante é o prevalecente.

A comunidade LGBTI e os movimentos feministas têm utilizado, nas suas ações políticas, pesquisas baseadas em evidências, como estatísticas, testemunhos reais, documentários, entre outras, para ter legitimidade e tornar os seus discursos visíveis para influenciar o processo de decisão política. Estas pesquisas são usadas pelo ativismo LGBTI e feminista de forma a se apresentarem como modos privilegiados de produção de conhecimento, ou seja, para produzirem *verdades* quando à natureza, extensão e efeitos da homofobia e do heterossexismo na vida concreta da comunidade dos grupos representados. Assiste-se, cada vez mais, a uma mistura de implicações políticas no entrosamento e na aliança das ciências sociais e das práticas calculadas do ativismo queer e feminista. Por outro lado, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa das organizações e movimentos feministas e LGBTI criou possibilidades para a profissionalização do trabalho “ativista”, o que possibilitou o seu reconhecimento perante a sociedade enquanto estrutura e enquanto competência de organizações na qualidade de organizações coerentes. No entanto, ao adquirirem essa profissionalização, estes movimentos responderam a uma formalidade institucional, em que as suas formas de profissionalização podem ser interpretadas como que reproduzindo formas dominantes de produção de conhecimento, neoliberalização dos movimentos sociais e redução da esfera do conflito político a políticas institucionais do ou com o aparelho do Estado.

Grundy e Smith (2007) referem que as políticas LGBT, bem como as lutas por cidadania em geral, essencialmente nos EUA e no Canadá, que se têm focado nos direitos humanos e na proteção legal, têm reivindicado a intervenção dos discursos dos/as cidadãos/ãs, quer nos discursos públicos, quer nos políticos. A esse respeito, referem a importância do conhecimento produzido por organizações não-governamentais e o modo como este está ligado a evidências que sustentam a decisão política enquanto modelo dominante de

deliberação. Caso não exista evidência, referem que são as ciências sociais que continuam a ser valorizadas como as únicas formas de produção de conhecimento sobre o social.

Embora refiram que a produção de conhecimento não significa autonomia na governação, razão pela qual não deixam de ser necessárias as formas de disputa do poder e de combate às relações de poder que oprimem os grupos excluídos, estas formas de evidência são centrais para modernizar os modos de governação e facilitar a transparência em contraste com velhos modelos de tomada de decisão nas políticas públicas.

Code (1995) refere também (dando como exemplo os anos 90) que as organizações LGBT têm conseguido ultrapassar o que chama de estruturas do conhecimento autoritárias das ciências sociais do paradigma dominante, ou seja, têm tido a capacidade de usar os métodos de pesquisa das ciências sociais, mas indo além da sua conceção doutrinária/clássica. Deste modo, as organizações não-governamentais tiveram a capacidade de ligar em rede a comunidade LGBTI, aparentemente invisível, e trazer esta mesma comunidade que parecia no armário a responder a questionários sobre os seus quotidianos de vida de forma anónima, segura e confidencial. Estas investigações foram levadas a cabo em *safe spaces*, recorrendo quer à internet, quer a locais presenciais de frequência LGBTI. Segundo Code (1995), estes estudos, levados a cabo junto da comunidade LGBTI, foram cruciais para a credibilidade dos movimentos LGBTI juntos dos média, tendo contribuído para o reforço da sua capacidade ética, mas também do seu profissionalismo e da sua influência.

Também no movimento feminista, nomeadamente na América Latina, se verificou um fenómeno que alguns autores chamam de “onguização” do movimento feminista (Alvarez, 2000; Machado, 2016). A onguização ocorreu nos anos 90, decorrente da massificação e mediatização dos direitos das mulheres como fator de progresso social, apesar das resistências decorrentes do campo neoliberal e conservador. Na América Latina, onde emerge este conceito, assistiu-se a uma proliferação de espaços e lugares onde os movimentos feministas atuavam e os seus discursos e as suas agendas acabaram por ser absorvidos pelas instituições dominantes, seja pelas que se situam no campo do Estado ou por outras localizadas no campo económico. Com a absorção de parte das agendas feministas pelo campo institucional, assistiu-se a uma fratura no movimento feminista, que se dividiu entre autónomas e institucionais, sendo que as autónomas continuavam a rejeitar qualquer tipo de relação com o Estado e as institucionais acabaram por ficar, pouco a pouco, profissionalizadas em virtude da onguização em massa, acabando por trabalhar para as agendas das instituições financiadoras, incluindo muitas vezes as do Estado.

Entre as críticas mais evidentes a favor da massificação de ONG's feministas no interior da sociedade, destacam-se as que apontam para uma maior representação das feministas e das organizações que criaram no aparelho do Estado, o que contribui para o avanço de agendas. Entre as críticas negativas à onguização está o facto de as ONG's servirem como uma espécie de depósito para onde o Estado transfere as suas responsabilidades perante a sociedade civil, para associações. Ou seja, compete ao Estado contribuir para a melhoria das condições de vida dos grupos afetados e que irão beneficiar desta parceria. Outra crítica normalmente apontada pelas feministas autónomas às feministas institucionais tem a ver com a perda do vínculo orgânico que o movimento feminista tinha com os movimentos sociais, uma vez que estes têm mais capacidade de mobilização da sociedade civil, nomeadamente de manifestações de massas.

O movimento feminista tem apresentado mudanças rápidas na Europa, nomeadamente decorrentes dos efeitos da crise económica, das medidas de austeridade com o pretexto da crise económica de 2008, da emergência de grupos parlamentares de extrema-direita um pouco por toda a Europa, das relações geopolíticas que potenciam o recuo das políticas de igualdade de género. Este contexto criou uma instabilidade nas reivindicações feministas e LGBTI, mesmo em questões que se consideravam já ultrapassadas: direitos sexuais e reprodutivos, devido a propostas de reversão de medidas legais, desemprego que provoca o consequente regresso da mulher ao lar, etc.).

Por um lado, o feminismo tem exercido certa influência na academia e na sociedade de uma forma que era impensável ainda há poucos anos. Por outro lado, continua a ocupar uma posição marginal no discurso público. O feminismo é um movimento ambíguo e com uma posição paradoxal replicada quando vira a atenção para a teoria, prática e análise dos movimentos sociais e da resistência. O feminismo é um movimento transnacional e social que teve impacto significativo na academia, nomeadamente no estudo das políticas do protesto e da resistência. No entanto, o seu alargamento para perspetivas, de um lado, mais liberais e do outro, mais 'desconstrucionistas' e menos fundadas na organização coletiva e no trabalho de ação política junto dos grupos de mulheres mais subalternizados traz consigo um diluir do carácter radical de algumas das suas propostas.

Partindo do princípio de que os movimentos sociais em geral, e os movimentos feminista e *queer* em particular, forçam um compromisso emancipatório com a igualdade de género e com uma educação inclusiva, a aplicação da proposta epistemológica de Bernstein constitui-se como um excelente recurso para analisar as transformações nas linhas classificatórias nos contextos e nos processos sociais em que intervêm estes movimentos. A interseccionalidade

no trabalho de Butler aparece na noção de que uma pessoa não é apenas o seu género, pois está inserida em contextos políticos e culturais onde esse género é produzido. Butler (1990) e Haraway (1991) criticam, deste modo, a noção de uma estrutura de dominação patriarcal e masculina comum a todas as sociedades, pois as categorias de intersecção não operam do mesmo modo nas diferentes sociedades (criticam o "colonialismo" de género). Em termos metodológicos, no entanto, não se torna necessário observar todas as categorias da interseccionalidade, mas sim aquelas que se tornam mais relevantes e a forma como se interseccionam com outros marcadores históricos, geográficos, políticos, consoante o contexto em que decorre a análise.

Com a chegada do feminismo e do movimento LGBTI às universidades e às escolas, as pedagogias feministas e queer vieram provocar alterações na forma como os códigos de género entraram quer no curriculum escolar, quer no quotidiano escolar. A inclusão dos direitos sexuais, dos direitos LGBTI e dos direitos humanos em geral nos programas disciplinares, bem como a criação de disciplinas como a Educação para a Cidadania, vieram quebrar uma visão androcêntrica da escola, que remetia a esfera do afeto e da sexualidade para uma dimensão educativa que deveria ficar ao cuidado da família. Ao construírem as próprias pesquisas e criarem iniciativas pedagógicas próprias, as militâncias feministas e LGBTI desenvolveram o que se chama de pedagogia dos movimentos sociais. Estas pedagogias oriundas dos próprios movimentos sociais foram, pouco a pouco, produzindo formas próprias de saber, ou seja, sendo assimiladas pelo sistema de ensino oficial. Com a inclusão das pedagogias feministas no curriculum oficial, a escola passou a ter uma dimensão formativa dos códigos de género, ou seja, passou a elaborar os códigos de género para uma suposta restrição que os/as alunos/as trazem da formação oriunda na família e da comunidade. Por outro lado, estas parcerias entre as pedagogias feministas e o sistema pedagógico oficial podem atenuar o seu carácter político e social, uma vez que os códigos de género se reiteram e reinterpretam constantemente na performance para incluir minorias excluídas dos sistemas de classificação oficiais (médicos, legais, escolares, etc).

As pedagogias feministas e queer estão diretamente ligadas aos modos de produção de conhecimento desenvolvidos pelos movimentos feministas e LGBTI através dos seus modos próprios de atuação. Seja na organização de espaços associativos, seja nos movimentos sociais onde se organizam e desenvolvem pesquisas, relatórios e formas próprias de interação que resultam em dinâmicas próprias de atualização social dos códigos de género. Os códigos de género sofrem uma atualização nas pedagogias feministas, na medida em que estas produzem atualizações de verdade quanto à natureza e extensão da violência homofóbica,

transfóbica, machista, sexista, racista. Por outro lado, estas pedagogias feministas não atuam apenas nos grupos ativistas para os quais desenvolvem trabalho político. O ativismo é difundido de forma cada vez mais mediatizada e, naqueles a quem se destinam as suas políticas, os códigos de género sofrem uma atualização decorrente dessa mediatização. Quando, na escola, passamos a trabalhar pedagogicamente os temas do género e da sexualidade, deixando estes de estar exclusivamente a cargo da família no dispositivo pedagógico oficial, é porque as pedagogias feministas já tinham feito o seu trabalho de intervenção e chegaram aos seus destinatários. Ou seja, a escola adota uma pedagogia oficialmente, quando a mesma já produz efeitos reconhecidos socialmente. Assim, os modelos que sustentam a decisão política estão ligados a outras formas de conhecimento que apoiam essa decisão nas sociedades modernas. Na sua origem, os códigos de género deixam de estar restritos apenas ao que aprendemos na família, na média e na comunidade, e passam a ter uma atualização que é formada também pelo trabalho das pedagogias feministas e queer. O trabalho das pedagogias feministas e queer é orientado para atuar sobre a eliminação dos preconceitos e das discriminações, trabalhando sobre a informação prévia a que os grupos excluídos de poder tiveram acesso. Daí, a importância de as pedagogias feministas e queer atuarem ao nível dos códigos de género.

As propostas conceituais de Bernstein, nomeadamente a partir da leitura dos códigos de género proposta por Arnot, promovem um encontro entre as relações de género e o sistema pedagógico, seja ele formal ou não, uma vez que todas as relações sociais são produzidas, reproduzidas e transmitidas, e consubstanciam-se em conhecimento. A análise da interconexão e das contradições entre o patriarcado e o capitalismo enquanto duas estruturas de poder no sistema escolar, que estão presentes na maioria dos dispositivos pedagógicos formais ou informais, permite-nos afirmar que um diferente tipo de intervenção pedagógica, e um diferente tipo de escola, irão produzir certamente diferentes tipos de relações sociais de género.

O modelo de discurso pedagógico de Bernstein (1996) representa um recurso poderoso para analisar a forma como a linguagem, que surge na relação pedagógica como um texto abstrato, é regulada por princípios de classificação e enquadramento, onde são evidentes os efeitos performativos do discurso, que regulam as relações em sociedade, nomeadamente as relações de género (Arnot, 2003).

Nos próximos capítulos deste trabalho, daremos início à análise dos dados empíricos que sustentam esta investigação, à luz da releitura que fizemos dos modelos de comunicação desenvolvidos por Bernstein. No capítulo 4, serão analisadas oito entrevistas narrativas sobre

percursos biográficos de ativistas feministas e LGBTI. No capítulo 5, serão analisados os dados de uma intervenção feminista em contexto escolar, levada a cabo pela UMAR numa Escola Básica do Porto.



## **Capítulo 4 - Discurso pedagógico e códigos de género em narrativas biográficas de ativistas queer e feministas**

Nos capítulos anteriores, começámos por falar sobre a forma como o conceito de género veio sendo abordado nas ciências sociais, nomeadamente através da sua intersecção com a orientação sexual e a identidade de género. O género foi abordado de um ponto de vista concetual numa perspetiva performativa e interseccional em que as relações de poder operam numa dinâmica multidimensional aos vários níveis da estrutura social e política. O género, enquanto dispositivo de poder, foi pensado nas suas origens teórico-filosóficas, nomeadamente na forma como o capitalismo e o patriarcado se inter-relacionaram para fomentar a opressão histórica das mulheres, a divisão sexual do trabalho, o hétero/cissexismo e a homo/transfobia.

No segundo capítulo, pensámos a autonomia como prática pedagógica, ou seja, enquanto uma ética da responsabilidade e da reciprocidade que reconhece que os outros tanto reconhecem, como também são capazes dessa autonomia. A partir deste conceito de autonomia, pensamos o conceito de agência feminista e queer, ou seja, a forma como as mulheres ou as pessoas LGBTI podem desempenhar ações políticas radicais concretas face às normas sociais dominantes e à violência institucional de que são vítimas. Resgatamos a pedagogia da autonomia de Freire (1999, 2005) para pensar as ativistas feministas e LGBTI enquanto sujeitos pedagógicos em formação (Arroyo, 2003).

No terceiro capítulo, partimos para uma abordagem à teoria do código proposta por Bernstein (1981), bem como ao seu modelo concetual sobre a produção e reprodução do discurso pedagógico oficial (2000), para pensarmos nas relações de poder e controlo subjacentes à performatividade dos discursos sobre o género e a sexualidade (Arnot, 2002). A teoria do código proposta por Bernstein permitiu-nos refletir as relações de classe social numa relação direta com a distribuição desigual de poder na sociedade, nomeadamente através do domínio, pela classe média, das regras de controlo simbólico. Esta acaba por ser detentora de um código elaborado e, portanto, por usar desse privilégio para se reproduzir no sistema educacional. O dispositivo pedagógico oficial acaba por funcionar formalmente de modo a garantir mecanismos de poder e de controlo que permitem a perpetuação dos privilégios da classe média (que, para Bernstein, é a burguesia). Este é emanado dos campos do Estado e dos campos da economia e é pensado de forma a corresponder às elaborações dos seus códigos de classe. A classe média apresenta variadíssimas contradições no seu interior, decorrentes das transformações sociais ocorridas no interior da sociedade: na família, no



sistema educativo e nas suas próprias aspirações enquanto classe, pelo que, no processo de recontextualização do discurso pedagógico, por vezes, ocorrem processos de resistência aos discursos dominantes. O campo de recontextualização do discurso pedagógico tem uma dimensão interacional, que é performativa. É no campo de recontextualização que surge a autonomia que está subjacente à pedagogia, por via do aparecimento de modelos de criatividade, mas também de resistência, e este processo é válido, ainda que de modos diferentes, para qualquer sujeito pedagógico em formação (ou em agência feminista, como vimos no capítulo 2).

Ainda no capítulo três, foram abordadas algumas leituras feministas sobre a teoria de Bernstein, nomeadamente da teoria dos códigos integrativos de género, entre as quais se pode destacar Arnot (2002), que realça a importância de se enfraquecer uma identidade de género obrigatória, abrindo a possibilidade à negociação das possibilidades do masculino e do feminino, como forma de fragilizar modos de dominação sobre a vida e os corpos das mulheres e das pessoas LGBTI.

Neste quarto capítulo, analisamos oito percursos biográficos de ativistas em militâncias feministas e queer, que tentamos diversificar por experiências e contextos de intervenção, como por exemplo: ativismo LGBTI, ativismo poliamor, direitos das mulheres, feminismos, performatividades queer, entre outros. Esses relatos foram recolhidos com recurso à entrevista narrativa (Benjamin, 1994, 1975; Jovchelovich & Bauer, 2002; Fantasia & Leite, 2013; Ferrarotti, 2007, 2011; Lukács, 1965; Magalhães, 2005; Middleton, 1993; Moura & Nacarato, 2017; Muylaert *et al.*, 2014; Neves, 2012; Plummer, 1995; Rosa & Magalhães, 2018; Smith, 2005; Stanley, 1992, 1993; Yañez, 2011). A entrevista narrativa é um método biográfico de recolha de informação, que caracterizamos essencialmente pelo facto de os/as narrados/as terem relatado parte do seu percurso de vida no ativismo feminista, LGBTI, poliamor, ou queer, sem a estruturação prévia que caracteriza as entrevistas direcionadas.

As narrações que recolhemos são aqui analisadas criticamente a partir da matriz teórica proposta pela teoria do código de Bernstein (1981), bem como do seu modelo proposto para análise do discurso pedagógico (1996), aliado à teoria dos códigos de género de Arnot (2002).

Este capítulo procura, assim, colocar em interação as propostas teóricas que abordamos nos capítulos anteriores, com os relatos obtidos nos oito diálogos, em que os/as narrados/as nos falam das suas experiências enquanto ativistas, num determinado contexto, bem como da forma como estas se cruzaram com uma sequência temporal do seu percurso de vida. Esta abordagem pretende funcionar como referencial, ou seja, ao analisarmos criticamente as

narrativas, não pretendemos explorar verdades ou efetuar transcrições inalteradas dos discursos obtidos, mas sim, a partir dos relatos recolhidos, entrar em diálogo com os quadros teóricos e aprofundar e enriquecer a teoria que reflete acerca da experiência feminista e queer numa perspetiva pedagógica bernsteiniana. A experiência narrada transporta, em si, a pedagogia acerca das realidades que representam a intervenção militante e política destes especialistas do conhecimento.

#### **4.1 A entrevista narrativa e a reconstrução de memórias das experiências queer e feminista**

A forma como o género, a identidade de género e a orientação sexual estão interseccionados com as estruturas de poder e os campos de controlo simbólico cria, nas suas recontextualizações, mecanismos de resistência que se afirmam face às lógicas de produção dos discursos historicamente dominantes. As entrevistas narrativas permitem aos/às ativistas queer e feministas reconstruírem a parte da experiência do seu percurso militante que, recorrendo à memória e à forma como veem emergir os seus silêncios e as suas vozes, julgam relevante trazer para o diálogo que estabelecem com o/a entrevistador/a.

Dar a oportunidade às comunidades desprivilegiadas de contar as suas histórias, o que Plummer (1995) chamou de *storytelling*, pode ser visto como um projeto político de agência, uma vez que permite colocar o conhecimento em perspetiva enquanto veículo de mudança social. Para Plummer, a possibilidade ou impossibilidade de, por exemplo, pessoas gays e lésbicas contarem as suas histórias está relacionada com a forma como são mantidas determinadas ordens sociais que podem abrir maiores ou menores espaços de expressão para essas histórias serem contadas. Se uma pessoa LGBTI sofre os constrangimentos impostos pela ordem social, ao narrar as suas experiências por meio do diálogo, a reconstrução dessa memória nem sempre vai ser apresentada numa cadênci regular, linear e detalhada. Há momentos em que essa narração será feita de fragmentos e outros em que será feita de silêncios.

Conforme refere Smith (2005), o relato das experiências vividas remete-nos para as relações sociais e para a organização social em que a pessoa que narra está imersa. Quando estudamos a narração de um percurso biográfico de resistência, não estamos a dar conta da verdade dos factos narrados (Yañez, 2011), mas sim do que as descrições das experiências vividas nos dizem acerca dos saberes que foram sendo construídos na tomada da consciência

dos modelos de dominação e nas várias formas de apropriação dos discursos presentes na organização social onde a pessoa que narra está inserida.

A entrevista narrativa, nas ciências sociais, traz-nos a possibilidade de centrarmos a pesquisa não só numa abordagem teórica, mas também numa metodologia feminista e *queer* que é pautada por estratégias de investigação que procuram desvendar as experiências genderizadas e sexualizadas, mediadas pela consciência e pelas práticas sociais em que as pessoas por nós entrevistadas estão imersas (Rosa & Magalhães, 2018). Um/a ativista LGBTI/feminista/queer é, deste modo, um/a agente de produção do conhecimento através do ato de narrar, uma vez que materializa, através do diálogo, as suas memórias por via daquilo que representam as subjetividades das suas experiências.

Segundo Jovchelovich e Bauer (2002), a narrativa constrói-se enquanto ferramenta de comunicação que veicula conteúdos onde fluem essas experiências subjetivas e a partir da qual podem ser transmitidas. Para permitir essa subjetividade, as entrevistas narrativas devem constituir-se como ferramentas não estruturadas, proporcionando condições para uma melhor seleção dos aspetos relevantes das histórias de vida, dos percursos biográficos ou dos contextos situacionais das suas experiências vividas que os/as entrevistados/as pretendam recuperar como narráveis. A centralidade de uma narrativa é a reconstrução de acontecimentos sociais do ponto de vista dos/as entrevistados/as e, como tal, a participação dos/as entrevistadores/as deve procurar ser reduzida aquando da realização da entrevista, sem descuidar, no entanto, a espontaneidade necessária à técnica de ouvir e contar histórias, que será reveladora do que se pretende investigar a partir do tópico particular em curso.

Para Benjamim (1994), a narrativa é a expressão da experiência e, deste modo, o ato de narrar tem a capacidade de suscitar no/a ouvinte estados emocionais diferentes de acordo com as suas próprias experiências, abrindo a própria narrativa a vastas possibilidades ou interpretações. Deste modo, segundo Lukács (1965), a opção metodológica pela entrevista narrativa torna-se um instrumento de pesquisa mais relevante quando a linha de investigação proposta privilegia a interpretação dos dados recolhidos, como seguimos nesta investigação. Interpretação que o/a investigador/a consegue atribuir à expressão do sujeito que narra padrões de género, etnia, classe social, movimento social, identidade cultural, composição familiar, entre outros, para a configuração dos acontecimentos sociais em reflexividade científica (Stanley, 1993).

Nas ciências sociais, a Escola de Chicago começou por reforçar as preocupações com a representatividade e a legitimidade dos problemas sociais (Magalhães, 2005; Santos, 2000, 2006), sendo que só com o consolidar do pós-estruturalismo, na segunda metade do século

XX, os métodos biográficos se tornam fundamentais para o centrar do papel do sujeito e das suas subjetividades. As narrativas biográficas representam um processo interativo entre investigador/a e narrado(r)/a e acabam por ter uma conexão com a realidade exterior ao texto (idem), nomeadamente representando uma forma de auto/biografia (Stanley, 1992/1993). “Autobiografia”, porque é narrada a experiência na primeira pessoa, e “biografia”, porque o/a investigador/a efetua o papel de mediador/a, nomeadamente na seleção dos tópicos que os/as entrevistados/as elegem, nos trabalhos que são construídos, no modo como se expõe no processo de mediação ou na forma como se escolhe apresentar a narrativa enquanto produto sujeito a interpretação. Para efeitos desta investigação, a reflexividade nas investigações feministas — e LGBTI ou *queer*— surge a partir das narrativas biográficas, quando a agência feminista torna a vida das mulheres mais visíveis ou compreensíveis através do ato de nomear (Magalhães, 2005; Middleton, 1993), oferecendo também, deste modo, novas possibilidades teóricas para a analisar.

Segundo Fantasia e Leite (2013), as narrativas vieram deslocar o discurso para o próprio sujeito através da catalização de uma pluralidade de experiências que, uma vez interpretadas pelo/a investigador/a, permitem a construção do conhecimento por via do diálogo intersubjetivo. É nesse diálogo que se estrutura a ação, quando o/a investigador/a distingue na narrativa o que é individual do que é coletivo, mas também porque é na mobilização e reconhecimento das experiências vividas pelos atores sociais que se dá o processo de emancipação social. Ferrarotti (2007) propõe que a recolha de histórias de vida seja efetuada através do método da entrevista aberta, uma vez que esta permite, através dessa intersubjetividade, criar um conhecimento sociológico por via da problematização da imprevisibilidade do que é o outro. A partir desta imprevisibilidade, Ferrarotti (2011) propõe uma reflexão sobre o conceito de poder enquanto capacidade que nos permite mobilizar recursos comunitários, operacionalizar codificações jurídicas e estabelecer relações humanas ao nível intersubjetivo.

Esta interinfluência entre investigador/a e investigados/as, bem como a premissa de que todo o conhecimento é construído/politizado socialmente, é característica das investigações feministas (Neves, 2012). Segundo Neves, as investigações feministas vieram demonstrar como os métodos qualitativos em geral, e os métodos biográficos em particular, permitem tornar centrais as subjetividades enunciadas pelos/as investigadores/as e as experiências e interpretações que estes/as assumem da realidade social com a qual estabelecem permanentemente relações. A investigação qualitativa acaba por envolver, de algum modo, o contacto com especificidades materiais para a análise empírica que não estão presentes noutra

tipo de investigação, como por exemplo: estudos de caso, experiências pessoais, introspeção, textos, produções culturais.

A dimensão feminista da investigação, associada a esta subjetividade que caracteriza a investigação qualitativa, veio denunciar a forma como a linguagem, muitas vezes, remetia para o obscurantismo ou para práticas de dominação masculina. Estas práticas caracterizavam (e muitas vezes ainda caracterizam) (Pereira, 2017), não só as relações de poder que se estabelecem nas instituições e na sociedade, como também as práticas de investigação científica em geral, ou sociológica em particular, com inspirações mais tradicionais (Neves, 2012). As práticas de entrevista feminista abriram a necessidade de se estabelecer uma relação de confiança entre entrevistador/a e entrevistado/a, valorizando-se o processo colaborativo entre ambos, que remete para o processo narrativo do ato de contar histórias. O conhecimento que se produz neste contexto é um conhecimento localizado, porque é produzido em contextos locais e temporais que representam visões particulares do mundo.

As entrevistas narrativas enquanto método integrante das pesquisas em histórias de vida permitem aos/às entrevistados/as revelar processos através dos quais as pessoas atribuem significado às suas vidas. Segundo Magalhães (2005), a compreensão das subjetividades femininas a partir das narrativas recolhidas em histórias de vida é uma via para a conscientização de cada uma na estrutura social de género na qual assenta a discriminação das mulheres. Os métodos biográficos em geral ou, se preferirmos, as entrevistas narrativas em particular, permitem contribuir para a revalorização do sujeito da ação social e da agência política, favorecendo, deste modo, formas de conhecimento sociológico que não se confundem com mera informação.

Na entrevista narrativa, temos de considerar que, embora seja um método biográfico, é uma entrevista sobre um determinado percurso de vida, em que o/a entrevistado/a recorre à memória para narrar uma parte importante do seu percurso de vida. Embora seja um processo de narração livre, o/a entrevistado/a é sempre induzido/a pela presença do/a entrevistador/a que introduz o tema e dá o mote para a seleção dos acontecimentos mais relevantes. Assim, as entrevistas narrativas acontecem sempre num processo em que se considera que a memória é seletiva e que alguns eventos surgem ou são omitidos na narração para a entrevista, quer deliberada, quer inconscientemente. Neste sentido, o importante numa entrevista narrativa é o que a pessoa registou do seu percurso de vida, o que essa pessoa experienciou e é transportado para uma narrativa. É nessa narração que o/a entrevistado/a se assume como perito do conhecimento, a partir do seu percurso de vida.

Como o percurso de vida é constituído por um conjunto de experiências cuja narração são atos performativos pedagógicos aleatórios que são descritos de forma mais ou menos consciente para um momento e efeito específico, s/as entrevistados/as também foram convidados/as a aceitar colaborar, cedendo a entrevista, tendo em conta o que o entrevistador já conhecia do seu discurso público como ativistas/militantes feministas ou LGBTI.

Deste modo, os/as nossos/as entrevistados/as foram escolhidos/as, como já referimos, na qualidade de especialistas. Especialistas que, por via da sua experiência enquanto ativistas LGBTI e/ou feministas (ou outros, como veremos adiante), têm algo a nos transmitir. O seu conhecimento, através do ato de narrar, é válido, neste contexto, tal como seria o conhecimento de um académico (um investigador científico), especialista em determinada área – a violência sobre as mulheres, por exemplo - que nos narrasse o seu percurso enquanto investigador numa determinada área do conhecimento. Estas entrevistas funcionam, neste ponto, como entrevistas a peritos, peritos que foram sujeitos sociais em formação (Arroyo, 2003).

Para esta investigação, pretendíamos entrevistar pessoas com discursos públicos diversos, quer ao nível geracional, quer ao nível da diversidade de militâncias que integravam no ativismo LGBTI e feminista. Sabíamos de antemão que estes dois movimentos históricos caminham para pontos indissociáveis de convergência teórica e política, ao mesmo tempo que a fragmentação das identidades de género e sexuais, do acesso aos direitos sexuais e reprodutivos e do combate a formas dominantes de masculinidade hegemónica nos tornavam imperioso juntar os dois movimentos numa abordagem que não separasse o feminismo da abordagem LGBTI.

Deste modo, tentei escolher para as entrevistas ativistas/militantes (as classificações terminológicas são complexas, porque nem todos/as gostam de as usar) que não fossem figuras públicas, ou seja, sem representação regular na televisão ou imprensa diária, nem reconhecidos como “grandes dirigentes” associativos que estabelecem parcerias com as instituições públicas. Tentámos, sempre que possível, seleccionar pessoas que desenvolveram a sua militância individualmente ou em microassociações, ou ainda que, em grandes associações, não tenham assumido cargos de liderança, com a intenção de que as pessoas falassem da sua experiência sobre o trabalho com os pares e as alianças e obstáculos que contribuíram para o seu percurso militante enquanto percurso pedagógico.

Como a narrativa é uma entrevista sobre percursos de vida num determinado contexto, tentei que esses percursos fossem diferentes também no tempo, ou seja, diversificar as experiências pedagógicas que pretendia ver narradas, não só em termos de diversidade de

percursos, mas também tentando perceber como o fator tempo molda a percepção do sujeito pedagógico em formação. Ou seja, trata-se de percebermos não só a forma como cada narrado/a se vê a si mesmo/a, mas também como vê a sua militância/ativismo no interior da sociedade ou dos espaços associativos/movimentos sociais onde vai atuando, como enquadra, nas experiências que seleciona para narrar, as transformações sociais que seleciona como mais relevantes. Neste contexto, entrevistámos desde pessoas que referiram fazer ativismo há três anos numa organização, até pessoas que referiram fazer ativismo/trabalho associativo há 40 anos, embora na análise cada narrativa seja individual e única para cada entrevistado/a.

Embora desenvolvida com indivíduos com percursos militantes diferentes no ativismo feminista e/ou LGBTI, a entrevista narrativa decorreu a partir de uma lista de tópicos que o entrevistador levou, não como forma de direcionar a mesma, mas para permitir um desenvolvimento estrutural que seguisse a mesma sequência e dimensão. Uma vez que os detalhes são selecionados pela memória, é importante perceber que detalhes os/as narrados/as selecionam sobre as motivações para se tornarem militantes, sobre as transformações sociais que mais os/as marcaram, ou sobre as mudanças que foram experienciando em várias, e quais, dimensões da sua vida pessoal ao longo dos percursos em que participaram nos movimentos sociais feministas e LGBTI.

Inicialmente, informámos o/a entrevistado/a sobre o contexto da investigação e sobre como seriam os procedimentos da entrevista narrativa, que, sendo um método biográfico e uma entrevista, se centra num tópico central que tem por função ser o desencadear da narração (Benjamin, 1975; Lukács, 1965; Moura & Nacarato, 2017), podendo depois o entrevistador lançar subtópicos para recentrar a intervenção.

Os/as entrevistados/as devem ser informados/as que a entrevista narrativa tem por objetivo conhecer a sua experiência e que esta tem significância pessoal e comunitária. Neste sentido, assumo, desde já, que foi bastante complicado, ao longo do período de investigação, conciliar agendas, e mesmo encontrar a diversidade de ativistas que era desejável para esta investigação. Um dos motivos apontados pelos/as entrevistados/as como prováveis para este facto foi a peculiaridade do tipo de entrevista. Como ativistas, é comum serem entrevistados/as para um tipo de investigação em que lhes é apresentado um tema para avaliarem, ou um tópico de intervenção concreto. Por não ser comum um tipo de investigação em que não tínhamos um tópico à partida, mas no qual a entrevista decorre numa sequência a partir da qual o/a entrevistado/a pode pensar e desenvolver o seu interesse, as ações que desenvolveu, a sua agência e a narrativa de forma não diretiva, por vezes reagiram com alguma estranheza. Na forma como lhes foi apresentada a proposta de relato narrativo não se

pretendia tanto saber o que os/as entrevistados/as fizeram para mudar as situações de opressão, mas sobre o que aprenderam fazendo e o que poderiam fazer diferente a partir dessas aprendizagens. A participação dos/as ativistas feministas e LGBTI nesta pesquisa, em particular, não pretendia apenas ouvir as suas experiências e subjetividades nas ações políticas e militantes, mas conhecer essas experiências e subjetividades de pessoas aqui consideradas como pedagogos/as da prática da autonomia (Freire, 1996, 1999), ou, conforme lhes chamou Arroyo, sujeitos sociais em formação. É na dimensão pedagógica do ativismo feminista e LGBTI a partir da narração das trajetórias, narradas pelos/as nossos/as entrevistados/as, que esta entrevista narrativa se distingue, não só quanto ao seu modo, como quanto à sua análise, como veremos adiante.

Recorremos metodologicamente a oito entrevistas narrativas (Magalhães, 2012) sobre o percurso de ação política de ativistas/militantes feministas LGBTI que têm atuado em movimentos sociais/associativos a partir de Portugal. Enquanto trabalho académico de representação, estas entrevistas são sempre performativas e incontrolláveis, porque estão sujeitas a dinâmicas, transcrições, interações, juízos de valor e códigos de controlo simbólico, cuja reflexão tornamos também como central para o campo do conhecimento sociológico, que requer um trabalho interpretativo decorrente dos interesses do investigador.

Este capítulo tem por objetivo desenvolver a dimensão narrativa da pesquisa, onde a entrevista narrativa será analisada com base numa grelha teórico-metodológica multivariada e interseccional para, através dos discursos narrados pelos/as ativistas feministas ou LGBTI, se poder interpretar um ou mais dispositivos pedagógicos (Bernstein, 1977, 1981) adquiridos pela experiência individual. Segundo Magalhães *et al.* (2012: 2):

*“(...) uma grelha teórica, epistemológica e metodológica multivariada e interseccional, que possibilite uma análise da influência do cruzamento de vários processos como a “raça”, o género, a classe, a sexualidade e a idade na vida das mulheres (...) evita o reduto biológico em que assenta o essencialismo, bem como a estereotipia das identidades (...) propondo uma leitura do género para além do género. Assim, a análise interseccional faz-se por via do reconhecimento da pluralidade dos processos que condicionam a discriminação, sendo o género apenas um desses processos.”*

O objetivo da entrevista narrativa é estimular os/as entrevistados/as a reconstruírem o percurso de militância no ativismo feminista/LGBTI, tentando reconstruir os acontecimentos mais importantes a partir da memória (Magalhães, 2012; Muylaert, *et al.*, 2014), o que, neste caso, foi feito através da recolha de depoimentos com recurso ao áudio, ao qual se seguiu



uma transcrição integral para suporte escrito. Em seguida, a partir dessa transcrição escrita, foi realizada reflexão individual acerca de cada narração, para que, das narrações individuais, se possa extrair o que serve de base ao que fundamentará as experiências de militância enquanto conhecimento pedagógico.

Ricoeur (2004) distingue três fases na transformação da memória em história: i) a fase documental, em que há uma declaração do que o narrador tem em arquivo; ii) a fase da explanação ou comparação, em que o narrador reflete porque as coisas aconteceram desse modo e não de outro; iii) a fase *représentance*, em que há a construção do discurso que é oferecido aos leitores da história.

Para este trabalho, dispomos de oito entrevistas narrativas, que foram devidamente transcritas a partir do áudio. A partir das narrações, é possível a (re)construção de pequenas histórias de vida individuais sobre as experiências que cada narrado/a viveu no ativismo feminista ou LGBTI. Partimos da noção de que cada experiência individual é formada a partir das relações que cada pessoa estabeleceu no contexto da ação e de agência em que se encontrava ao longo do seu percurso de vida, sobre o qual a narração incide. A experiência de cada ativista é construída por meio de um dispositivo de ação e de agência, que vemos simultaneamente como um dispositivo pedagógico, através do qual se produz e reproduz saber. Deste modo, em seguida, em cada entrevista, cada história foi narrada (contada) como percurso biográfico individual, através da representação de uma história resumida a aproximadamente 2 páginas, que contarão a singularidade de cada percurso de vida.

Em seguida, as histórias foram analisadas coletivamente, à luz da teoria dos códigos linguísticos proposta por Bernstein (1981, 1996), bem como pelo dispositivo pedagógico conforme este o enunciou, nomeadamente, tendo em conta as regras de enunciação dos códigos de género propostas por Arnot (2002).

Neste trabalho, como atrás foi dito, foram entrevistadas oito pessoas que participam ou participaram em uma ou mais associações ou movimentos sociais feministas e/ou LGBTI, tendo sido estabelecido como tempo mínimo uma atividade militante de pelo menos 3 anos. Este tempo mínimo teve como objetivo que o/a narrado/a nos pudesse falar da sua perceção sobre a mudança social na sua esfera de ativismo durante o percurso de vida para o qual estava a ser entrevistado. Entrevistámos 5 mulheres cisgénero, e três homens (dois cisgénero e um que se identifica como transgénero). Dentro das áreas específicas onde vinham exercendo o seu ativismo, as respostas foram sempre interseccionais, na medida em que, apesar de existir uma ou outra área de intervenção mais específica, acabam por se relacionar ativamente com outras reivindicações subjacentes ao posicionamento político em sentido

mais amplo, decorrente das alianças que vão estabelecendo ao longo do percurso ativista. No conjunto das pessoas entrevistadas, temos intervenientes em áreas de intervenção tão diversas como: LGBT, *queer*, feminismos, poliamor, direitos sexuais e reprodutivos, direitos das mulheres, identidade de género e direitos trans\*, ISTs (infecções sexualmente transmissíveis), entre outras, que foram menos marcadas pelo discurso, mas que também se cruzaram no percurso de intervenção destes/as feministas e ativistas *queer*.

Os/as narrados/as foram selecionados/as de forma a tentar diversificar o fator geracional, pelo que o tempo médio de permanência no ativismo varia entre os 5 e os 40 anos de militância. Mesmo que nem todos/as tenham revelado a idade, isso é perceptível na singularidade de cada história. No que se refere à profissão dos/as entrevistados/as, temos ocupações como professor/a, tradutor/a, editor/a, estudante do ensino superior, psicólogo/a, gestor/a. A profissão, bem como a sua origem de classe, não foram critérios para a seleção das pessoas a entrevistar no momento do convite, tendo sido apenas desvendada no decorrer das entrevistas. Em seguida, apresenta-se a história individual de cada um/a desses/as narrados/as.

#### **4.2 A singularidade de uma trajetória queer-feminista: representatividade versus profundidade.**

Nesta secção, iremos apresentar cada narrativa. Ou seja, o resultado final sistematizado de cada percurso militante dos/as ativistas queer e feministas por nós entrevistados/as, transformado em história. Para transformarmos a entrevista em narrativa foi desenvolvido um processo metodológico que envolveu a gravação das entrevistas para áudio e, posteriormente, a transcrição integral das mesmas para texto numa reprodução o mais idêntica possível ao que havia sido documentado. Na primeira fase, a transcrição para o papel consistiu em extrairmos do áudio um relato fiel dos relatos de cada entrevistado/a, da forma como os silêncios emergiram durante o processo de entrevista e, acima de tudo, daquilo que cada um/a teve a dizer-nos sobre o percurso biográfico narrado. Transformar a entrevista numa narrativa envolve extrair da entrevista o processo de agência que está imerso em cada história e transformar cada percurso biográfico distinto em narrativas com abordagens semelhantes, porque são usadas para o mesmo trabalho. Cada narrativa que a seguir apresentamos transporta, em si, os mesmos momentos de um percurso biográfico, que são: origens da militância dos/as ativistas; contexto social de origem e formação da consciência militante;

microcontextos de intervenção no ativismo; tipos de intervenção política dominantes; e relação entre o ativismo e outras esferas da vida social do/a ativista.

As narrativas que se seguem permitem-nos evidenciar os percursos biográficos vividos e a organização social onde esteve imersa cada pessoa narrada. Cada narrativa também evidencia a tomada de consciência dos modelos de dominação a que estão submetidos enquanto agentes feministas e LGBTI que narram o seu percurso militante. Cada narrativa é um momento teórico e metodológico, que desvenda as observações e as experiências genderizadas de cada entrevistado/a e fala por si mesma. Em seguida, apresentamos oito narrativas que representam percursos biográficos individuais de cada narrado(r) no ativismo feminista e LGBTI.

SV (8/05/2016) – 42 anos, tradutor – Panteras Rosa<sup>9</sup>

*“Durante o início da minha infância fui um puto feliz, atrevido, embora, por vezes, problemático na escola. Ambos os meus pais provinham de contextos familiares conservadores – o meu pai de uma família de direita do distrito de Setúbal e a minha mãe de origem mais modesta, mistura de avós ciganos e alentejanos - mas qualquer deles tinha à altura atividade e ideias de extrema-esquerda, e claro que isso influenciou a minha educação. A partir de certa altura, no entanto, lembro-me de passar a ser o puto diferente, vulnerável, que se isola e é perseguido e ridicularizado, quando não agredido pelos outros. Às vezes, penso que os meus colegas descobriram a minha orientação sexual antes de mim, pois ainda eu não tinha consciência dela e já era perseguido com sugestões homofóbicas, mas na verdade entre os rapazes esse era o tratamento reservado a todos os que não encaixavam por um motivo ou por outro.*

*Por volta dos oito anos de idade, a relação entre os meus pais degrada-se, acabando por se divorciar. Comigo e os meus irmãos a sermos entregues a uma tia-avó bastante idosa que acabou por nos criar durante anos. Claramente afetado, a minha autoestima foi ainda mais pelo cano abaixo com a entrada na adolescência e a manifestação crescente de desejo homossexual, de que eu, na altura, só conhecia o termo paneleiro, sentia imensa vergonha e*

---

<sup>9</sup> “As Panteras Rosa (Frente de Combate à LesBiGayTransFobia) são um movimento coletivo e sem hierarquias, que aposta numa democracia radical e na acção directa contra as discriminações e agressões de que é alvo a comunidade LGBT. As Panteras Rosa denunciam o heterossexismo e o primado do patriarcado e da heterossexualidade como parte de um sistema político que cria diferenciações sexuais e de género binárias para determinar desigualdades sociais e opressões de todo o tipo, desde o racismo ao machismo, à opressão de classe.” (Link para o blog do coletivo: <http://panterasrosa.blogspot.pt/>).

*fui negando como pude até aos 18 anos – continuava a apaixonar-me por raparigas, mas nem por isso tinha namoradas. Em suma, chego à faculdade extremamente perdido, solitário, reprimido, com a minha autoestima em frangalhos e incapaz de viver a minha homossexualidade. Não sei se foi essa raiva ou a simples desorientação o que pesou mais no meu envolvimento político, mas o facto é que, assim como no final do Ensino Secundário participei nas minhas primeiras manifestações, contra a PGA, ao entrar na Faculdade, fui cooptado por colegas para o movimento contra as propinas e simultaneamente chego ao PSR, do qual pelo menos um deles era militante.*

*Na altura em que cheguei ao PSR, tinha sido recentemente criado o SOS Racismo, e também internamente o Grupo de Trabalho Homossexual (GTH). Inicialmente, a minha vivência do PSR foram as festas, os concertos, álcool, haxixe, até ao dia em que o Bolch me disse que era altura de fazer alguma coisa de útil e me levou às minhas primeiras reuniões no SOS Racismo. Foi aí que comecei a prestar mais atenção à questão do colonialismo e à forma como o mesmo interfere hoje na vida das pessoas.*

*Nessa altura, continuava a não me assumir como gay, mas em 1993 entrei de mansinho no GTH. De mansinho, porque na verdade entrei com estatuto de heterossexual. O José Carlos Tavares, fundador do grupo, teve a sensibilidade de perceber que eu não era realmente hétero, mas teve também a habilidade de não mo apontar e de me integrar no grupo com o pretexto de que eu escrevia muito bem. O trabalho do GTH baseava-se muito na crítica da imprensa, da marginalização, de leis discriminatórias, nomeadamente, no serviço militar e forças de segurança, com um perfil de ação direta e algumas aparições mediáticas.*

*Por esta altura, com 20 anos de idade, eu nunca tinha tido qualquer envolvimento amoroso ou sexual com um homem e, portanto, a minha chegada ao PSR e, em particular, ao GTH, dá início a um processo de autodescoberta e aceitação da minha orientação sexual, para lá do background que eu já transportava comigo, foi o motor que propulsionou os meus passos seguintes no ativismo, na política, ao tornar pessoais uma série de causas que até então eram para mim apenas ideológicas. Aos 21 anos, no PSR, conheci o meu primeiro namorado. À primeira oportunidade, deixei definitivamente a casa da minha mãe e fui viver com ele. Estava feita a minha primeira saída do armário, as seguintes seriam em direto na RTP.*

*Saí da Faculdade em 1997, diretamente para um estágio no Diário de Notícias, de onde fui diretamente integrado como jornalista no JN. Num fim-de-semana em que trabalhei na redação do JN do Porto, depois de ter passado vários dias a deixar passar a ignorância de um superior e as perguntas absurdas sobre a minha orientação sexual, o mesmo editor liga*

*uma televisão no Canal 18, em plena redação, e pergunta-me ostensivamente se eu não estou a gostar. Escrevi uma carta a demitir-me do jornal. Como o episódio coincidiu com a primeira Semana do Orgulho LGBT, tive oportunidade de publicar a história, mas nem por isso tive alguma vez qualquer reação da parte dos meus restantes ex-superiores ou ex-colegas. Acho que, atualmente, um caso público invocando os motivos que invoquei já não seria analisado com a mesma ligeireza.*

*O meu ativismo foi-se diversificando com o tempo. Acabei por me interessar normalmente por questões que não estavam à partida resolvidas, minorias dentro das minorias, pontes que estavam por fazer. Tentei ligar os grupos lésbicos que existiam, havia uma rotura histórica entre as lésbicas e o movimento feminista que se encontrava por sarar, e dei o meu contributo. Interessei-me politicamente, com o tempo, por questões novas, pela questão do trabalho sexual. Assim como, anos mais tarde, me empenhei na construção de um movimento não-institucional, radical, não tão encerrado nas questões LGBT ou exclusivamente na evolução legal. Incluir a questão trans foi também crucial para mim, era a ponte que me faltava fazer com o género. E em cada um destes temas, fui aprendendo sobre mim mesmo, a minha sexualidade, alterando a minha auto percepção.”*

MG (04/08/2015) – 23 anos – estudante – Panteras Rosa

*“O meu pai foi bancário, o meu avô foi bancário e a minha mãe foi psicóloga, e para aí até aos [meus] 10 anos, a minha mãe trabalhava em três trabalhos. A nível político recordo-me que a minha mãe participou na JCP quando eu era criança. Portanto, eu vivi ao pé livros, lembro-me de Lenine, Marx, etc. Por outro lado, a minha mãe era ateia, eu o meu irmão não fomos batizados. Recordo-me que tentávamos ir brincar para o pé da igreja, onde havia um parque e os miúdos de lá, por vezes, diziam que nós não podíamos ir porque não éramos batizados. Por outro lado, também vivi num ambiente um pouco sexista, nomeadamente por parte do meu pai.*

*Portanto, a minha resposta às coisas foi sempre feminista desde que comecei a ler. E eu comecei a ler porque não me dava muito com outras pessoas. Mas, quando fui para o secundário, lembro-me de começar a fazer coisas ativistas na escola.*

*Houve um abaixo-assinado de um grupo de raparigas que não queriam que um grande número de lésbicas estivessem no balneário a tomar banho. Eu ainda não me identificava sequer como bi, mas não concordei, e basicamente lutámos contra isso. Foi a primeira coisa em que eu tomei realmente ação. Acabei por conhecer um rapaz que na altura era do BE, o Miguel, e começámos a discutir política.*

*A nível de partido, a única altura em que comecei a ter alguma atividade foi com o grupo de Jovens do Bloco. Depois, estive em algumas reuniões da rede ex aequo<sup>10</sup>. O meu problema, na altura, é que tinha grandes problemas de socialização e foi complicado dar esse passo. Mas, a partir daí, comecei a investigar mais sobre trans. Descobri o que era a patologização, e que havia a campanha pró-despatologização. Fui a um evento das Panteras por causa da despatologização trans. A aproximação aos Jovens do Bloco, à rede ex aequo ou às Panteras partiram de necessidades diferentes.*

*A rede ex aequo era em Cascais, muito do meu trabalho era a moderação do fórum online com discussões políticas muito marcadas por temas LGB (não se falava em T). No Bloco, fizemos muito ativismo estudantil. Nós tínhamos formas de associação entre nós, muito informais, como jantares, em que íamos falando, fumando e não havia propriamente uma ordem. Por outro lado, na rede ex aequo, havia uma ordem, um programa, que era decidido pelos “grandes chefes”.*

*Na rede ex aequo, tive, à época, vários pontos menos positivos que me fizeram escolher o caminho que eu faço agora. Íamos a uma reunião mensal e já estava lá há um ano. Eu e a minha namorada demos um beijo na boca e um moderador diz-nos «tem atenção para não chocares os novos membros». Sofri uma forma de discriminação que não era suposto numa associação LGBT. Depois, eu deixei de ir a reuniões, porque não me fazia sentido, não terem uma visão saudável dos próprios afetos.*

*Sim o ativismo contribuiu para uma autoconsciencialização, para uma mudança. Eu sempre vivi muito mal em casa, mas não tinha mecanismos para perceber que podia sair, podia ter amigos, que havia outro mundo lá fora.*

*Daí, fui ao evento do outubro trans, organizado pelas Panteras. Nessa altura, eu já questionava o meu género, sentia-me gender fluid, ia mudando de dia para dia. Foram-me dados uma série de utensílios que me fizeram sentir num espaço mais ou menos seguro - por exemplo o SV. Eu vivia na casa dos meus pais, que tinham aquela homofobia básica e transfobia básica. A minha mãe, por exemplo, quando eu comecei a me vestir de forma mais masculina, chamava-me de palhaça e etc. Portanto, quando saía e as pessoas não percebiam o meu género, eu entrava num stress constante. O utensílio que o Sérgio me deu na altura foi dizer "podes ficar cá em casa uma semana". Conheci bastantes pessoas das Panteras, com as*

---

<sup>10</sup> “A rede ex aequo é uma associação de jovens lésbicas, gays, bissexuais, trans, intersexo e apoiantes com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos em Portugal. Tem como objetivo trabalhar no apoio à juventude lésbica, gay, bissexual, trans ou intersexo e na informação social relativamente às questões da orientação sexual e identidade e expressão de género. A associação tem grupos de jovens locais de apoio, dispersos pelo país.” (link para o site da associação: <https://www.rea.pt/>).

*quais pude discutir politicamente questões de género, questões de opressão. Naquela altura, foi um espaço seguro, nesta altura o meu espaço seguro é estar com muita gente trans que partilhe comigo a opressão trans.*

*Eu tentei, durante algum tempo, ligar-me a grupos feministas. Particpei em espaços de mulheres, era visto como mulher, ajudou-me bastante sobre questões de sexismo que tinha experienciado até ali, etc., mas há a questão essencial, e depois há o trans. Tive de fazer novos grupos, e criar novas articulações por sentir insuficiente o que havia. Por exemplo, eu trabalhei no “clitoris da razão”, uma rádio feminista do «Técnico», que foi onde eu conheci várias feministas, algumas que estão na Rede 8 de março.*

*Diria que o meu foco principal são as políticas e direitos trans de reivindicação e autorrepresentação. A Zine (Revista Transzine) foi essencialmente feita pela Salomé Honório com a minha ajuda. É uma revista pequena em papel com conteúdos exclusivamente trans. Um evento em Lisboa no RDA [em 2015], que a lançou, acabou por ser em nível de redes ativistas aquele em que vi mais trans a falar entre si.*

*Já tive duas experiências de trabalho. Uma primeira no Vasco da Gama, eu sei que a «chefona» não gostava do facto de eu ser trans (mas era óbvia). Fiz um mês de trabalho e fui despedido, tive de assinar com a subchefe e a colega, e foi de uma violência enorme ter de assinar o meu nome legal em frente a duas pessoas com quem eu trabalhava. Este segundo trabalho foi diferente, mudaram o nome para Miguel. Na faculdade (ISCTE), no meu grupo de amigos, pensam que sou um gajo bicha, depois digo que tenho namorada e eles ficam! Bemmm... bissexual é possível.”*

#### AR (16/12/2015) – 48 anos, professora de filosofia

*Foi no magazine do Expresso que eu pela primeira vez li artigos sobre associações LGBT que existiam em Portugal. Isto foi nos anos 80. Eu morava em Esposende e, portanto, tenho um final de adolescência muito isolado como lésbica. Depois, quando fui para a faculdade, senti-me um pouco mais acompanhada, não tanto por conhecer outras pessoas LGBT, mas porque circulava num meio onde era aceite. Fui sempre assumida junto dos meus amigos desde o liceu. Foi durante o liceu que vi os primeiros filmes de temática gay e lésbica, vi Fassbinder, vi Pasolini... Também muito importante, li os romances de muitos escritores ditos “malditos”, identificava-me com essa identidade, com esse ativismo.*

*A minha necessidade de intervir levou-me à associação de estudantes. Fui uns anos vice-presidente, depois fui presidente e foi aí que treinei campanhas. Fiz algum trabalho sistemático de secretaria, que depois caracterizou muito o meu ativismo, este trabalho de*

*recolha de informação, de sistematização de informação, que muitas vezes não foi de rua, no contacto com as pessoas.*

*Depois, estive um ano numa terra horrorosa, Marco de Canavezes, onde encontrei pessoas que lidavam de forma problemática com a homossexualidade. Entretanto, vim para o Algarve e foi a forma como consegui sair do norte do país, eu queria vir para o sul, fui-me tentando aproximar de Lisboa. No Barreiro, já com 28 anos, conheço a ILGA, militei na ILGA, onde fiz todo o tipo de trabalho, desde o bar até à recolha de informação sobre as conferências da ILGA-Europe, apanhados de notícias mundiais do que se passava naquela altura. E, entretanto, saio da ILGA porque não concordo com a forma como os voluntários do festival de cinema não estavam a ser chamados a participar. Isto passou-se há 20 anos. Havia qualquer coisa como 200 voluntários a oferecerem-se. Saio da ILGA com uma voz crítica e até sou sujeita a um processo disciplinar, que depois soube não dar em nada. Os temas que eu trabalhava eram sempre muito legalistas, já na altura era a agenda mais fácil de fazer. A grande questão desse momento era o artigo 13.º da Constituição, que só havia na África do Sul e era uma miragem, e trabalhava-se para isso.*

*Depois, saí, afastei-me, tive um período de depressão, estive de baixa dois anos no meu trabalho. Esse período de depressão deveu-se ao facto de não me ter conseguido integrar no ativismo e de não me rever na minha carreira profissional, mas, por outro lado, permitiu-me nesses dois anos fazer um trabalho individual. Comecei a fazer um site que era o Branco no Lilás; esse site recolhia notícias de todo o mundo, fazia resumos de livros queer, questões de arte, questões de cultura e, dois anos depois de ter feito esse site, até tive um prémio dado por uma associação de direitos humanos do Brasil.*

*Entretanto, interessei-me pela Opus Gay. O meu trabalho principal era a disseminação de informação, fiz uma newsletter cujo trabalho principal era avanços legais no mundo e problemas homofóbicos. Uma newsletter que tinha uma frequência grande, que enviava para todos os deputados e nunca soube o impacto que aquilo teve ou deixou de ter. Saí da Opus, fiz blogs. Fiz uma segunda versão do Branco no Lilás, tinha questões de identidade, questões de SM, eu lia livros, lia artigos e punha lá, resumia.*

*Depois dos blogs, já não me lembro de como me aproximo das Panteras Rosa. Eu não tive uma consciência política muito aguda das diferenças entre os diferentes movimentos. Tinha pena de não estar tão ligada a questões de ação direta e queer e tal. Estive bem com as Panteras, gostei muito de ter trabalhado com elas, foi, portanto, o ativismo com o qual eu mais me identifiquei. Depois nas Panteras, sou péssima com datas, foi onde estive até cerca de meio ano atrás, mas houve uma parte final das Panteras em que me liguei ao Clube Safo.*



*O Clube Safo era um tipo de ativismo onde eu sempre quis estar, porque eu sempre estive em associações gays e lésbicas, mas nunca me dei com as lésbicas. Então, sentia falta de estar com lésbicas e porque as namoradas que tive não eram dadas a ir aos acampamentos e então nunca tive companhia para ir. Não queria separar-me da minha namorada, não queria passar temporadas fora, então, fazia um trabalho mais de escritório em casa, para não me afastar, para passarmos mais tempo juntas. Então, fui para o Safo, porque nessa altura foi finalmente possível uma lista queer para a direção, a primeira lista com uma agenda já muito afastada das questões clássicas dos coming out, dos dramas emocionais, que também são importantes.*

*A família foi um problema porque eu assumi-me publicamente nos media numa entrevista grande na televisão, deveria ter, aí, 34 anos e foi uma coisa muito complicada de gerir, se tivessem aparecido até essa altura na televisão duas lésbicas era muito. Entretanto, também dei uma entrevista à Maria, a revista com mais tiragem à época, e a família perguntava-me “e não recebeste dinheiro nenhum? de graça, mas porquê?” (perguntavam-me). Portanto, passar uma vergonha de graça, eles não compreendiam.*

*No trabalho, curiosamente, na escola, durante muitos anos, apesar de ser assumida, não defendia as ideias em que acreditava nas minhas aulas. Achava que não era justo doutrinar os miúdos nesse sentido, e só de há dez anos para cá é que comecei a perceber que, se todos doutrinavam num determinado sentido, porque não havia de defender também no meu? Por exemplo, quando as conversas adquirem um tom discriminatório face a algum grupo social, também me assumo tranquilamente e sou muito assertiva, dizendo que não permitirei esse tipo de conversas na minha aula, não só por ser lésbica, mas porque o Estado não o permite.”*

#### DC (21/12/2015) – 28 anos - professor universitário – PolyPortugal<sup>11</sup>

*Eu nasci e fui educado muito fervorosamente e muito religiosamente dentro das testemunhas de jeová, era uma espécie de "menino-prodígio" lá dentro, muito devoto. Mas, isto é relevante por duas razões: eu era a única pessoa de uma religião diferente ao longo do meu percurso escolar e depois em situações de bullying. Isto, num contexto socioeconómico de classe média-baixa, porque o meu pai era – e é – canalizador, e a minha mãe era*

---

<sup>11</sup> “PolyPortugal é um grupo de discussão e apoio para pessoas que se interessam por e/ou praticam o Poliamor. Alguns dos membros interessam-se também por tornar activamente a sociedade mais amistosa para com o Poliamor em particular e para com a diversidade em geral.” (Link para o blog do grupo: <http://polyportugal.blogspot.pt/>).

*doméstica. E eu vivi, nos primeiros dez, onze anos da minha vida, nos arredores de uma aldeia algarvia.*

*Por volta dos onze anos, os meus pais divorciaram-se e eu fui viver com a minha mãe para a Amadora, passo de uma escola Básica, no interior algarvio, para um bairro problemático em Lisboa, onde passei por situações de bullying. Portanto, a desconexão foi enorme e, ao mesmo tempo, também foi um período psicologicamente e emocionalmente muito pesado da minha vida.*

*No secundário, voltei a mudar de escola, a questão do bullying, diria que praticamente desapareceu e aconteceu uma outra coisa, que foi eu começar a relacionar-me com o pai de uma amiga minha. Ele começou a dar-me livros para ler – literatura –, coisa que nunca ninguém tinha, de facto, feito comigo. Vários desses livros marcaram-me de várias maneiras, mas o que mais me marcou foi "Um estranho numa terra estranha". Eu li esse livro, é do Robert Heinlein, e eu li-o quando tinha 17 anos. E foi a primeira vez na minha vida que eu ouvi falar de não-monogamia consensual. E esta história é super comum, porque há uma data de gente que chegou ao poliamor exatamente por ler este livro, é quase que um cliché, o livro foi publicado em 1968. Enquanto movimento, o poliamor – enquanto identidade, enquanto palavra – só surgiu nos anos 90. Eu li esse livro e decidi, de forma completamente concetual, que ia passar a ser não-monogâmico. Não só não tinha namorada, como nunca tinha tido. Então, foi uma espécie de decisão filosófica. Então, o que é que eu faço? Eu, já na altura, colaborava com a feitura do jornal da escola. Então, publico um texto chamado, acho eu... "Contra a monogamia e contra o casamento".*

*A ideia do texto era, que tanto o casamento como a monogamia eram uma forma de transformar as mulheres em objeto e de controlar as mulheres. Claro que, se fosse hoje em dia, não diria que é a monogamia, mas sim que é o sistema mono-normativo.*

*Um pouco depois, iniciei o meu primeiro relacionamento, com uma pessoa que foi educada a ser ativamente política, com pais que tinham estado ligados ao PCP. Portanto, dois mundos completamente diferentes. Então, nós começámos uma relação, não-monogâmica. Nós decidimos que estávamos dois porque calhava estarmos dois, mas as regras da relação eram não-monogâmicas, por acordo mútuo.*

*Entrei para a Universidade e conheci, enquanto professor, o Fernando Cascais. Foi a pessoa que me deu a conhecer o Michel Foucault. E ler, na altura uma série de outros autores, outras ideias, aquela expansão de mente, foi outro percurso muito importante, porque houve uma data de coisas na minha vida que mudaram, e que eu mudei, mesmo afetivamente, sexualmente, etc.*

*A descoberta da palavra "poliamor", primeiro em inglês, "polyamory" e, depois em português, "poliamor", levou-me a uma coisa super importante, que foi descobrir a comunidade poliamorosa portuguesa. Que já existia, anos antes de eu chegar lá e era dinamizada principalmente por pessoas que já estavam ligadas ao associativismo LGBT por aquilo que depois se veio a chamar "polyportugal". Entrar num grupo poli deu-me duas coisas: eu tinha uma rede de apoio social, de autoajuda e de entreaajuda, mas, por outro lado, eu tinha também uma rede constituída por pessoas. Nós tivemos muitas resistências de um setor da comunidade LGBT, o que não deixa de ser estranho porque, lá está, o ativismo poli em Portugal nasceu, foi filho do ativismo LGBT. Antes de chegar ao "colar cartazes", foi preciso entrarmos na organização da Marcha LGBT. Foi gradual foram precisos 4 ou 5 anos para se falar em não-monogâmias consensuais num Manifesto.*

*A outra vertente, que eu comecei a trabalhar também desde muito cedo, foi a vertente da Academia. Ou seja, a maneira como eu faço academia, necessita daquilo que trouxe do ativismo. Muita gente acha, ou pode achar, que aquilo é simplesmente uma questão de vaidade, mas para mim é criminoso pagar 35 dólares para ler dez páginas de um artigo. Em termos profissionais, eu já tive várias vezes problemas por causa dessa visibilidade. Já me aconteceu para os dois lados, para o bem e para o mau.*

*Em termos sociais, eu e outras pessoas, mas estou só a falar por mim, participei em mais de 25 reportagens e peças jornalísticas a falar de poliamor no espaço de quatro, cinco anos. Eu acho, por exemplo, que já diminuíram as resistências, já diminuíram os anticorpos.*

*Há que reconhecer que ninguém está naquele ponto perfeito em que é totalmente inclusivo e domina totalmente todas as linguagens – até porque as linguagens estão em constante mutação – e há que reconhecer que as pessoas mudam de ideias, mudam de opinião, aprendem coisas. A mim, isto toca-me muito pessoalmente; toca-me muito especialmente o facto de ter havido pessoas que, mesmo sem terem obrigação de o fazer, tiveram a paciência e a disponibilidade de aturar as merdas que eu dizia, porque acreditavam que eu conseguia. E consegui. Não estou a dizer que já acabei. Não.”*

EP (03/03/2016) - 29 anos, tradutora, Panteras Rosa, GAT<sup>12</sup>

*“Nasci numa família sem qualquer tipo de politização, pelo menos consciente; os meus pais têm ambos a 4ª classe, portanto... notícias, política, foram coisas que nunca entraram lá*

---

<sup>12</sup> “O GAT - Grupo de Ativistas em Tratamentos, fundado em 2001, é uma estrutura de adesão individual e cooperação entre pessoas de diferentes comunidades e de diferentes organizações, afetadas pelo VIH e SIDA.” (Link para o site da organização: <http://www.gatportugal.org/>).

*em casa, e no meio social de um bairro de barracas. Cresci num bairro chamado Casal do Pinto, junto à antiga Curraleira. Quando fomos realojados, fomos nas Olaias. Mudámos, inclusive, para um prédio onde existe possibilidade de ter TV Cabo. Em 2002/2003, eu tenho, pela primeira vez, Internet e, abre-se assim uma janela para o mundo.*

*E então, com 15 anos, a minha entrada na esfera virtual LGBT ocorre, não por nenhuma vontade de ter participação política, militância, mas por uma coisa muito mais simples que era conhecer outras pessoas como eu. Acho que que foi na SIC, vi uma reportagem sobre homossexualidade e apareceu alguém do Clube Safo. E então eu escrevo um email a apresentar-me a dizer que: - na altura-, considerava-me lésbica, mas que não sentia que era uma doença, todo este discurso com uma grande carga de auto culpa, ou pelo menos alguma vergonha. Elas decidiram encaminhar-me para a rede ex aequo.*

*Inscrevi-me no fórum, comecei a participar. Na altura, o fórum da rede ex aequo era muito dominado por algumas questões ligadas à orientação sexual, mas não era um espaço assumidamente político - ainda hoje não é. Era muito conjugado também com a necessidade que as pessoas na altura sentiam de falar sobre questões pessoais, literalmente, desabafar. Depois, mais tarde, começo a participar a sério na associação no grupo de Lisboa. Eu faço 16 anos em agosto, há uma reunião em setembro, e eu estou lá.*

*Marquei presença e nunca mais me esqueço, eu não conhecia ninguém e tive um comportamento que não é normal em mim, vou para um sítio onde não conheço ninguém e não fico com vergonha, a necessidade era tanta. Das primeiras coisas que me dizem quando eu chego, eu apresento-me, digo que é a primeira vez que estou a conhecer outras pessoas assumidamente homo/bissexuais, é “pronto, convém que fique claro, que todas as pessoas compreendam que, de facto, a homossexualidade não é uma parafilia”. E aquilo marcou-me porque, de facto, a minha única preocupação era o processo de contar aos meus pais, ou seja, assumir a minha identidade sexual foi uma coisa sempre muito tranquila.*

*Mas então, o tempo passa e há eleições para o grupo de Lisboa, chamaram-me e eu começo a fazer aquilo que hoje se considera ativismo, que na altura era voluntariado, que era... eu gosto deste espaço, acho que as conversas que temos aqui são importantes e... como tal, pronto... precisam de gente para organizar estas reuniões, não me custa nada. Houve uma reportagem na SIC sobre adolescentes homossexuais, apareci, esta história correu muito mal, os meus pais reconheceram-me, foi horrível. Essa reportagem teve assim um boom de audiência absurdo, e houve um aumento para aí de 25% de membros. E nós, aí, começámos, de facto, a perceber que havia margem de manobra para começarmos a discutir outras questões, nomeadamente, as marchas do Orgulho, o casamento.*

*Entretanto, na rede ex aequo, também fiz parte de um projeto que é o projeto de Educação, íamos às escolas falar sobre a questão LGBT. Mas, entretanto, eu começo a perceber que a política não era só aquilo que me dizia respeito diretamente, portanto, começo a olhar um bocadinho para a sociedade de forma um pouco mais crítica, comecei a militar num partido político com 19/20 anos. E comecei a aproximar-me das Panteras Rosa, fui sempre uma ativista, pontual estou a ajudar à organização da Marcha, já há 3/4 anos.*

*Na altura em que eu entro na rede, de facto, o meu espaço/meio social alterou-se completamente e percebo que todas as pessoas com as quais eu me dava eram ou LGBT, ou ativistas de esquerda, e, portanto, que eu estava de facto a viver numa bolha social que não correspondia à realidade. Os meus espaços de socialização são espaços LGBT, só conhecia o Trumps, as Primas, o Agito, só conhecia tudo o que é espaço “fufo” (risos) no Bairro Alto.*

*Em termos de questões lgbt – e feministas –, que têm estado mais na ordem do dia nos últimos anos, vejo uma enorme mudança no discurso. Mas a piada homofóbica continua presente, porque somos todos heterossexuais, ninguém equaciona a possibilidade de ter um homossexual ou bissexual não-assumido à sua volta. Enquanto temas importantes para trabalhar, a questão da autonomia sexual, ou seja, desconstrução da visão monogâmica da sexualidade, da identidade sexual enquanto algo estável e definido e, se calhar, a minha experiência pessoal forçou-me também um bocado nesse sentido. E, agora, muito a questão da PREP: Muito do discurso anti-PREP, é também um discurso puramente moralista, o Estado não tem nada que andar a financiar as quecas e isto também acontecia na altura da pílula.*

*É isso, eu fui parar ao GAT, um bocadinho por causa disso: enviei um e-mail a várias pessoas numa situação de grande desespero financeiro. E então, vou à entrevista, pensei: “eu vou, mas não serve de nada”. Ainda assim, fui e eu, de VIH, não percebo nada, mas em termos de trabalho LGBT, em termos da área de jovens, já fiz isto assim, assim... E foi absolutamente o facto de eu ter algum ativismo na área das drogas e na área LGBT que fez com que eles me tivessem escolhido. Não conhecia a área do VIH, mas conhecia as populações com as quais a associação trabalha. Nunca na minha vida pensei que conseguisse arranjar emprego à pala deste trabalho ativista, mas foi isso. É mesmo um privilégio do caraças, neste momento, eu poder falar à vontade naquilo que eu penso politicamente no local de trabalho.”*

*Nasci em França, vivi lá 20 anos, os meus pais são portugueses, emigraram na altura da ditadura. São pessoas de uma classe social muito baixa. Têm somente a 4ª classe. Só comecei a ser militante, por volta dos 21 anos, quando eu vim para Portugal a partir de 2002, na Não Te Prives (NTP). Antes disso, tinha tido uma pequena participação num sindicato de estudantes em Paris. Uma das coisas que mais me cativou em Coimbra foram as Assembleias Magnas, para além da vida universitária. A primeira à qual eu fui, lembro-me de ficar muito surpreendida e, motivada, porque falou-se logo no fecho das faculdades. Porque era uma altura — já não sei quem era o ministro — queria aumentar as propinas.*

*A minha consciência militante começou, sim, em 2002, na NTP, à qual eu fui parar assim um bocado por acaso. Eu estava em Sociologia, havia aquele hábito de apadrinhar caloiros/as. A Andreia era uma jovem estudante. Eu nunca praxei, mas era aquela coisa de apoiá-la. Ela diz-me: "Olha MA, sou lésbica", "Achava importante dizer-te e queria pedir-te um favor...". "Estive a pesquisar e vi que há uma associação, mandei para lá um e-mail, eu quero ir à primeira reunião, mas não queria ir sozinha. Importas-te de vir comigo?". Então, pronto, foi assim. Também não conhecia ninguém...*

*Eu fui lá por ela, não é? E acho que aí, foi um virar de página para mim. Ou seja, eu já andava desde os meus 18 anos com vontade de fazer alguma coisa, não sabia era muito bem o quê. Ali, a NTP, não só me fez sentido, como encontrei o espaço para o fazer. Lembro-me que uma das primeiras atividades que organizei foi uma Queer Party. Foi quase precursora em Coimbra, a malta pouco tinha ouvido falar do Queer, então Queer Party foi a primeira vez em que eu tive contacto com pessoas trans e travecas, convidámos várias associações, aberta à comunidade em geral e estudantil. Foi numa cantina da UC.*

*O pessoal da NTP viu que eu tinha "pica" e foi-me envolvendo. Eu, na altura, ainda não tinha consciência de que era feminista, era tipo... pela igualdade. Em 2004, eu era vice-presidente do Núcleo de Estudantes de Sociologia (NES). E, aí, começámos a abordar cada vez mais as questões de género e LGBT. Houve uma altura que houve dois julgamentos de mulheres acusadas de aborto, e a NTP mobilizava-se e ia às portas do tribunal. Conseguimos organizar um autocarro para levar estudantes ao julgamento.*

*Lembro-me que vieram falar comigo assim tipo em privado, dizendo que estávamos em contacto com a organização holandesa Women on Waves para tentar que o barco, o*

---

<sup>13</sup> A não te prives é um grupo de defesa dos direitos sexuais, contra a homofobia, contra a transfobia, contra a bifobia e contra o sexismo sediado em Coimbra e com intervenção em toda a região centro. Blog da associação <http://naoteprives.blogspot.com/>.

*Borndiep, viesse a Portugal. Na altura, ficou definido que eu ficaria na linha telefónica. Para atender as chamadas das mulheres que queriam ter acesso. Tivemos um fim-de-semana de formação interna, na AJP, em que se abordaram as várias questões: como é que isto se vai processar, como é que tratamos em termos de media, como é que a linha telefónica [vai funcionar], como são as questões legais. Tínhamos noção de que isto, em termos mediáticos, ia ter um impacto muito grande, então acabei por falar com os meus pais. Confesso que tinha receio da reação, porque eu não sabia qual era a posição deles numa coisa destas. Fiquei super contente, na altura, dei um grande abraço ao meu pai.*

*Durante o meu curso de Sociologia, falou-se um bocadinho de igualdade de género. Mas, na verdade, onde eu falava de género, orientação sexual, era na NTP, a nível associativo. E, à medida em que íamos falando sobre isso e que, do meu círculo de amigos, passam a fazer parte amigos feministas, é que comecei a pensar sobre isso. Eu, na altura, nunca tinha pensado muito sobre se já tinha sido vítima de discriminação por ser mulher ou não.*

*A título pessoal, tive algumas dificuldades – que ainda hoje tenho – em transpor as questões feministas para mim, fui vítima de bullying, por ser gorda e portuguesa, e filha de imigrantes e pardais ao ninho. E é horrível perceber como estas coisas te marcam tanto. E, às tantas, comecei a perceber que enquanto feminista tudo aquilo em que acredito, e tudo aquilo que defendi, era quase que mais para os outros, mas não para mim.*

*Depois, trabalhei na UMAR, era uma organização feminista, e eu fui lá porque era feminista, mas – às tantas – houve divergências na visão do feminismo e acabei por me retirar. Na altura em que a Troika entra em Portugal, não havia muito interesse por parte de algumas companheiras em haver um envolvimento ativo com outros movimentos. Mas foi se calhar porque aquilo era tão forte, o feminismo definia-me. Claramente, a UMAR é anti-austeritária em termos políticos, enquanto os movimentos anti-austeritários não eram feministas. Não houve nenhum no qual eu estivesse que se assumisse como feminista, até eram sensíveis à causa. Tinha que se discutir, era mais um campo de batalha.*

*Agora sou diretora de uma associação que trabalha essencialmente com jovens – alguns são gays —, na área da educação e da formação, temos grupos de mulheres — algumas ciganas —, fazemos com elas aquilo a que se chama "capacitação", a nossa intervenção não deixa de ter uma perspetiva feminista.*

*Neste momento, o ativismo tem muito menos centralidade na minha vida. Foram 10 anos em que eu me envolvi "bué" no ativismo e descurei completamente a minha vida pessoal e a minha vida íntima, e comecei a perceber que eu não conseguia conciliar as duas esferas. Na*

*verdade, as duas não se excluem, mas eu não consigo estar profundamente envolvida em questões coletivas sem me esquecer completamente de mim, e às tantas tive de fazer uma escolha. E, nestes dois últimos anos, escolhi... a mim.”*

MM, (05/03/2016) – 48 anos, gestora empresarial, Associação Comunitária<sup>14</sup>

*“Há mais de dez anos, houve uma rotura na minha vida no Brasil. Foi uma separação, a saída do marido, que migrou para Portugal, e eu vim numa ideia de reagrupamento familiar. Quando cheguei aqui, realmente eu tive uma experiência migratória. As coisas não eram como eu imaginava, eu fiquei em situação irregular, eu tive que aprender sozinha, desempregada, com um filho de seis anos no meu encargo. E tudo isto foi realmente muito forte, foi o que me levou, um dia, a fundar a Comunitária.*

*Fiquei um ano em Portugal nessa situação de não documentada, houve a separação com o marido e um conflito também na guarda do filho. Coloquei meu currículo, é super qualificado, e nada se enquadrava. Respondi a um anúncio onde era "receção", mas quando cheguei não era receção – era um hotel numa quinta de luxo, um trabalho doméstico interno, e com todo o grau de exploração com a questão imigrante. Existiam outras pessoas lá, todas imigrantes. Não tinha contrato, não tinha horas de trabalho, era uma exploração. Eu disse "não aguento". Voltei ao Brasil com o orgulho muito ferido.*

*Voltei – deixei o meu filho no Brasil sete meses – consegui o visto para ir para Espanha e fiz o curso de especialização na área de desigualdade – mobilidade social de mulheres migrantes. Aí, foi assim, o destino me quis de volta, encontrei outra pessoa – português – e voltei. Outra vez desempregada, casei de facto, formalmente, numa questão mesmo da legalidade.*

*Desempregada, comecei a buscar, outra vez não consegui. Comecei a me voluntariar, a me oferecer. Nenhuma organização, outra vez, nenhuma me aceitou. De graça. É esse o depoimento real. Nenhuma, de graça. Fui a todas de género, na área que envolvia a violência contra as mulheres. Eu lembro muito bem que eu não mandei para nenhuma organização de imigração. Eu sentia que essa violência pelo meu estado de cidadania, era uma mulher migrante, uma mulher que ficou sozinha num país estrangeiro, uma mulher que sofreu algumas violências institucionais. Ironicamente, ou não, comecei no meu bairro, ofereci os meus serviços voluntários também para as duas igrejas católicas ao lado de casa.*

---

<sup>14</sup> A Associação Comunitária é uma associação que intervém na promoção da igualdade de género e oportunidades da população em risco de exclusão social; nomeadamente mulheres, imigrantes e minorias étnicas, através de medidas de sensibilização, conscientização, educativas.



*Foi quem me aceitou. Inclusive, uma me cedeu uma sala e disse «vamos trabalhar então juntas com as suas ideias». Eu vim com essa ideia muito da proteção e informar o que podia fazer para se sair dessas situações dramáticas num país estrangeiro.*

*O trabalho foi tomando impacto e comecei a ver que estava muito ligada aos trabalhos das imigrantes, a exploração por parte das senhoras, as patroas. Eu senti a necessidade de uma certa institucionalização porque quando eu chegava nos órgãos, representando alguém que vinha comigo, não podia, porque a minha relação com a igreja não era formal. Aí, eu fundei a Comunidária. Duas pessoas brasileiras, trabalhadoras domésticas na época, inclusive que se juntaram, foram as primeiras associadas. Eu fazia um trabalho independente e voluntário, propus ideias, na questão sempre do trabalho digno, para mediar situações das senhoras da igreja com as trabalhadoras. Aí, foi o primeiro choque, quando cheguei a dar nome para racismo, para xenofobia. O segundo choque foi na construção das parcerias da Comunidária. Na época, me identifiquei muito com a APF, um grupo de migração e de planeamento familiar e de prevenção, o choque mesmo, foi quando me viram, de facto, indo para as ruas com os preservativos.*

*E, nesse momento, eu aluguei um espaço ao lado da igreja, com o nome Comunidária, foi o primeiro espaço, uma loja de rua. Tinha roupas usadas, onde se pagava um valor simbólico para sustentar a Comunidária. Foi realmente os dois lados, foi a experiência pessoal, mas foi o trabalho na igreja. É essa mesmo a parte da Comunidária que ficou, o atendimento a mulheres imigrantes, naquela época, eram 80% brasileiras, e, depois, foi mesclando com africanas, nepalesas. Aí, o que é que aconteceu? Não, não tínhamos dinheiros, nada de financiamento, nada de apoio governamental. Submetemos o trabalho à Fundação Mama Cash: foi a primeira que nos apoiou. A Fundação Mama Cash é uma organização de mulheres, está entre as 20 maiores no mundo, feminista. Claro que existia a semente, que foi a ligação primeira com a APF, depois com a UMAR e a MMM. Já existia esse elo com as organizações nacionais.*

*Agora, pela primeira vez, a gente está tentando o primeiro projeto autogestionado da associação, onde a gente vai montar não só a loja online, mas uma loja mesmo presencial, de visitas, a vender uma linha de produtos da Comunidária, e sensibilização sobre a divisão sexual do trabalho, com copos, com pratos, com t-shirts para buscar independência completa dos projetos governamentais. Hoje, eu tenho uma visão muito clara, também, não só da desigualdade, que eu comecei muito focada era social, mas económica. Hoje, eu tenho um foco, também na Comunidária, nas desigualdades de género. Passei a ter uma visão, cada*

vez mais forte das vitimizações, do sistema principalmente governamental, estatal, é um verdadeiro re-vitimizador, é assim que o vejo hoje.

*Estou pensando nelas, no caso, hoje, da Comunidária. São as pessoas mais feministas que eu conheço, é incrível – não estou dizendo académico nem nada –, mas o que elas têm em comum é, de facto, um empoderamento absurdo, uma autodeterminação incrível; elas têm várias histórias, histórias como serem a sustentação das suas famílias. Sustentam os seus filhos nas origens. Mulheres que não têm dependência económica de nenhum homem, nem de nenhuma mulher. Elas têm isso em comum. Foram elas que criaram as suas próprias alternativas.”*

RM (16/05/2016) – psicóloga - MDM<sup>15</sup>

*“Despertei para a participação muito antes do 25 de Abril, em grupos de jovens ligados a coletividades da minha terra, que era Setúbal. Mas, dado que o fascismo tinha aquela situação de os homens não quererem ir para a guerra, sobretudo os progressistas, o meu namorado, na altura, decidiu desertar. E, portanto, acabei por ir como refugiada política, porque não tive passaporte — não nos davam —, fui para a Bélgica.*

*Quando foi o 25 de Abril, nós não estávamos à espera, portanto, foi o tempo de regularizar lá algumas coisas, decidimos vir para Portugal, no dia 20 de setembro. Eu meti-me logo no banho da luta em Portugal, pela democracia. Íamos muito, nessa altura, ao MDP, que era assim um grupo, que depois se transformou em partido, ver o que era para fazer.*

*Depois, eu sempre gostei das coisas das mulheres, lembro-me agora de que o meu primeiro trabalho na Faculdade, na Universidade Livre de Bruxelas, onde eu estudei e tirei o meu curso de Psicologia, foi sobre a condição feminina. A dada altura, na primeira Festa do Avante, foi uma amiga minha que convidou, eu na altura não tinha filiação partidária, fui trabalhar na preparação da Festa. Lá, a zona das mulheres, onde se fez a história de muitas mulheres durante o fascismo, as que estiveram presas, eu acabei por contactar com imensas mulheres, imensos textos. Essas coisas acabaram por despertar em mim o interesse, por um lado, de pensar as coisas que se prendem com a valorização das mulheres, com as discriminações, com as desigualdades, mas também muito para mobilizar as mulheres. A*

---

<sup>15</sup> O Movimento Democrático de Mulheres é uma associação de mulheres, fundada em 1968. Assume-se como movimento de opinião e de intervenção que valoriza o legado histórico dos movimentos de mulheres que lutaram contra a opressão e as desigualdades entre mulheres e homens, defenderam e defendem os direitos das mulheres nas suas vertentes políticas, sociais, económicas e culturais e de direitos humanos. Site da associação <https://www.mdm.org.pt/mdm/>.

*gente precisava de dar uma voz às mulheres e de as trazer para uma certa reflexão, não apenas da sociedade em geral, mas também da sua condição de mulher nessa sociedade. Com o 25 de Abril, de facto, houve uma grandíssima evolução na forma de estar das mulheres, alteração de mentalidades, mas também a ocupação de lugares.*

*Olhe, os campos estavam por cultivar, elas não tinham trabalho, tinham irregularidades de vencimentos, e elas assumiram e foram muitas mulheres para as cooperativas. Mas, nas empresas, as mulheres eram exploradíssimas, ganhavam muito pouco, elas é que mantinham a fábrica e a produção, mas quem geria, o contramestre eram homens, não eram elas. Houve coisas que nunca foram para a frente.*

*Depois, também exerci, aqui, como psicóloga clínica durante 12 anos e trabalhava sobretudo com crianças e as famílias, e as mães é que acompanhavam os filhos. Agora, fala-se muito da violência doméstica, mas a instabilidade na escola, que resultava, não era da mãe, como às vezes os psicólogos costumavam dizer: É violento obrigar a estar em casa, é não sair, é não falar. E, portanto, essas foram questões que não posso desligar da minha militância, do meu conhecimento sobre as coisas, na minha experiência profissional.*

*A militância não é uma coisa estanque do resto da vida da pessoa. Eu defendo que nós estamos nestas causas por querer e porque militamos por uma causa. E essas causas, são causas que não acabam hoje. Por muito que se diga que hoje as mulheres já têm lugares, a sociedade capitalista sempre explorou as mulheres mais, para ganhar mais.*

*É que as questões das mulheres são questões políticas. E sejam elas de nível laboral, sejam elas de nível cultural, sejam elas de nível pessoal. Não é representação. Uma pessoa pode estar presente e não representar nada. O movimento pode representar as suas sócias. Um partido representa uma determinada conjuntura. Nenhuma mulher que esteja no poder pode dizer que representa as outras. Representa as do seu partido.*

*É importante que as mulheres estejam nos centros de poder, é importante que as mulheres estejam nas escolas e nós defendemos isso. Mas depois, damos um passo: que estejam a fazer qualquer coisa pelas outras e também a afirmar valores das mulheres. Há diferença, há aspetos, que vêm de ordem cultural, de ordem biológica – cá está, a questão da maternidade. Agora é a paridade. Acaba por ser um conceito que esbate as diferenças de género, é só numérica, e não se fala que há discriminações.*

*Por exemplo, outro conceito de género: as mulheres na Bolsa. Será que as mulheres que estão na Bolsa que têm imensos cargos, imensas licenciaturas e formação superior, onde é que estão a trabalhar? A maioria? Nos textos da CIG, não tem lá a precariedade laboral? Há muitas empresas que falam de colaboradores, já não falam de trabalhadores. E porquê?*

*É verdade que nós temos de colaborar uns com os outros. Muito bem, entre colegas. Mas, com o patrão? O patrão tem os mesmos interesses que eu, numa empresa? A própria linguagem torna a coisa mais horizontal, como se fossemos todos iguais. O género é um conceito que pode ser usado para bem e para mal e que não deve escamotear nenhuma das questões.*

*No MDM, algumas são pessoas que nós conhecemos aqui e acolá, há muitas mulheres que começam a colaborar connosco, ou porque vão nas faculdades, ou na escola, ou no trabalho: "ah, estas coisas das mulheres, nós temos que nos juntar". Nós temos muitos núcleos em vários sítios. Há uns núcleos que têm mais vida e outros que têm menos vida, depende. Por exemplo, nós agora temos ali aquelas jovens que liam, não é...? Uma escola profissional que nos pediu para elas virem aqui fazer um estágio. Elas vão connosco fazer fotografia de iniciativas, estão aqui a consultar os livros, neste momento. Elas não têm de ser nossas militantes, não é? Depois, há, claro que há, pessoas da minha idade, eu até venho mais aqui agora porque estou aposentada, porque para quem trabalha, não é tão fácil. Isso é como na escola, a escola ensina para todos, depois há uns que seguem e outros que não seguem."*

#### **4.3 Dispositivo de geração: A incorporação da realidade exterior e o despertar da consciência militante**

Depois de termos apresentado a singularidade de cada narrativa, ou seja, um resumo condensado do percurso biográfico de cada entrevistado/a, nesta secção iremos explorar em profundidade o que podemos extrair dos percursos de vida de cada um/a a partir das entrevistas. Recorrendo ao que foi a análise em profundidade das gravações e transcrições das entrevistas, iremos tentar compreender ao pormenor como cada narrado(r) viu o emergir das origens da sua militância, ou seja, o despertar em si da consciência interna para a realidade exterior que o oprimia nas suas condições quer de género, quer de orientação sexual, quer afetivas. Para ilustrar essa realidade, recorreremos sempre que possível a excertos e citações recolhidos das narrações realizadas em profundidade.

Começámos por perguntar a cada entrevistado/a como tinham surgido as origens da sua militância, nomeadamente como viam o seu contexto familiar, cultural, político e identitário no contexto em que se passaram a ver como agentes políticos/as conscientes, ou seja, enquanto ativistas feministas e/ou LGBTI. A intenção era percebermos por que razões os/as entrevistados/as, enquanto pessoas que sentiram a discriminação de género, identidade de

género ou orientação sexual, em determinado momento, decidem agir social e politicamente de forma consciente e concertada sobre a sociedade para mudar as condições da sua opressão. Seguidamente, pedíamos que o/a entrevistado/a narrasse o seu percurso de ativismo até à atualidade, referindo as mudanças mais marcantes na sua trajetória individual e nos seus contextos mais relevantes de intervenção, quer enquanto experiência pessoal, quer enquanto trabalho coletivo organizado.

As entrevistas decorreram ao ritmo dos/as entrevistados/as, servindo o entrevistador como mediador que procura recentrar os tópicos que caracterizam a técnica da entrevista narrativa. Recolhemos um material vasto e muito rico em termos descritivos, na medida em que cada experiência narrativa é irredutível e teve de ser olhada por si mesma, antes de serem levantadas hipóteses mais generalistas, como iremos fazer nesta e nas próximas secções deste capítulo. Nesta secção, iremos procurar retirar das narrativas aquelas experiências individuais que nos permitam explicar como o ativismo queer e/ou feminista surgiu conscientemente na ação política/agência de cada entrevistado/a, ou seja, como o dispositivo de geração (Bernstein, 1981, 1996; Morais & Neves, 2007) está presente nas origens da militância feminista ou LGBTI.

Acerca das situações narradas pelos/as nossos/as entrevistados/as, identificamos várias citações que nos parece relevante extrair, pois cada uma delas nos remete, em cada narrativa, para a forma como os/as mesmos/as viram a origem do seu percurso de militância, não sendo, no entanto, cada percurso individualmente resumido ao que aqui é narrado:

*“Ambos os meus pais provinham de contextos familiares conservadores (...) mas qualquer deles tinha, à altura, atividade e ideias de extrema-esquerda, e claro que isso influenciou a minha educação – desde muito cedo, tive noção da diferença entre esquerda e direita, interessava-me pela política, tentava formar opinião.” SV*

*“A minha mãe participou na JCP quando eu era criança. Portanto, eu vivi ao pé livros (Lenine, Marx, etc.) e ela sempre me foi dando um bocado disso. Por outro lado, a minha mãe era atea e eu o meu irmão não fomos batizados, mas vivíamos ao pé da igreja e sempre nos confrontámos muito com a questão igreja e com o sermos filhos do diabo.” MG*

*“Tive um final de adolescência muito complicado como lésbica, porque morava em Esposende. Fui sempre assumida junto dos meus amigos, desde o liceu. Foi no liceu que vi os primeiros filmes de temática gay e lésbica (nos anos 80). Na faculdade, mais tarde, senti-me integrada, apesar de não conhecer pessoas ou movimento associativo gay e lésbica. Fui para*

*a associação de estudantes, fui presidente e fui vice-presidente, e fiz um trabalho de sistematização de informação.” AR*

*“Vim de uma família de testemunhas de jeová. Sempre me senti excluído, porque havia uma série de coisas ligadas a datas e feriados que não fazíamos na escola. Sempre me senti excluído, como se não fosse filho de Deus. Por outro lado, sempre fomos preparados para argumentar (...) tive momentos de avaliação sobre como comunicar, como colocar a voz, tive uma disciplina de métodos de trabalho.” DC*

*“Com 13 anos, já sabia que não era heterossexual, mas, aos 15 anos, tive uma vontade, não de ter militância política, mas de conhecer pessoas como eu. (...) Tinha uma sensação de isolamento e não pertença, e foi a partir de uma notícia sobre homossexualidade na televisão, em que aparece alguém do Clube Safo a falar sobre o associativismo LGBT, que decidi procurar uma associação. Enviei um email para lá, onde fui encaminhada para um fórum online. Era a “rede ex aequo”, onde me inscrevi e comecei a participar no fórum.” EP*

*“Nunca tive qualquer participação política até vir para Portugal, aos 20 anos. Comecei a participar nas Assembleias Magnas na Universidade de Coimbra, era um sítio onde se tomavam decisões políticas. Fui parar à Associação Não te Prives, por acaso, para ajudar uma amiga lésbica que se queria aproximar da associação (...) e, na altura, isso contagiou-me. Era o espaço que eu procurava para me envolver, desde os meus 18 anos, e não tinha encontrado até àquela altura.” MA*

*“Vim para Portugal para encontrar uma vida melhor. Era formada em Gestão, mas cheguei a um outro país onde sofri violência institucional. Desempregada, tentei fazer um trabalho voluntário, em Universidades, mas fui recusada, mesmo de graça. Então, eu sofri a percepção da violência. A violência para trabalhar, a violência de ser ilegal, uma experiência fortíssima que não conhecia, a violência de ter perdido a guarda do meu filho, que ficou no Brasil. E, nessa percepção da violência, comecei a me voluntariar para ajudar outras mulheres, na Igreja, que foi onde me deram uma sala e comecei a trabalhar, antes de fundar a Associação.” MM*

*“Despertei para a participação muito antes do 25 de Abril, porque tive uma participação muito ativa ligada a grupos de jovens, nomeadamente dos jovens não queriam ir para a guerra. O meu namorado decidiu desertar e eu acabei por ir também como refugiada política para a Bélgica. Quando regresssei, em setembro de 74, havia o anúncio de uma manifestação silenciosa de direita (...) Estas coisas acabaram por despertar, em mim, o*

*interesse por essas coisas que se prendem com a discriminação das mulheres, as desigualdades, a mobilização das mulheres, porque diziam que elas não participavam.” RA*

Nas oito narrativas, é evidente uma predisposição para o ativismo decorrente do contexto onde os ativistas estavam inseridos, nomeadamente: formação política na família de origem, participação religiosa que fomenta a argumentação e a experiência da diferença, isolamento decorrente de uma percepção da diferença sexual ou de género, experiências conscientes de discriminação, participação em associativismo político decorrente da época e contexto pessoal.

A formação política na família de origem representou um impulso na passagem para o ativismo político e pode ser lida nas entrevistas de SV e MG. SV afirma que ambos os pais tinham, durante a sua adolescência, ideias de extrema-esquerda e que isso influenciou a sua educação, fomentando nele um interesse pela política no geral. Na sua narrativa podemos ler que essa influência pesou no seu envolvimento político, primeiro nas manifestações contra a PGA no ensino secundário e já no ensino superior, no envolvimento político inicial que veio a ter no PSR, do qual se tornou militante. Quanto a MG, afirma que cresceu ao pé de livros, como Marx e Lenine, bebeu também do feminismo nas leituras em casa, e cresceu como ateu. Essa formação política esteve presente na sua adolescência quando decidiu intervir politicamente, seja mobilizando-se inicialmente contra a execução de um abaixo-assinado lesbofóbico na escola secundária que frequentava, seja na forma como procurou colegas ligados à militância de esquerda para dar os primeiros passos na ação política.

A participação religiosa prévia também fomenta códigos elaborados. Podemos ler na narrativa de DC que este viveu uma infância como testemunha de jeová. Desde jovem, sentiu-se excluído ao pé dos outros/as jovens, por ter práticas e rituais diferentes decorrentes da sua participação religiosa. Decorrente da sua prática religiosa, sempre se sentiu preparado para argumentar em público, pois fazia parte da preparação a que estava sujeito, estar preparado para usar a palavra. A participação religiosa deu mais tarde a DC competências para usar a palavra e a leitura em seu benefício, quando começou a fazer as primeiras intervenções políticas no jornal da escola. Ainda que num contexto completamente contrário ao ativismo poliamor que DC veio a desenvolver, podemos afirmar que existiu na preparação religiosa uma transferência de competências que mais tarde vieram a ser úteis para o ativismo.

AR e EP, cada uma à sua maneira e em contextos geracionais diferentes, viveram sozinhas a experiência de se descobrirem como não-heterossexuais. AR, numa terra de

interior, numa época em que a comunidade LGBTI ainda não estava massificada na internet. Foi na faculdade, tornando-se dirigente associativa, que começou a estabelecer os primeiros contactos para encontrar outras pessoas como ela e, acima de tudo, para escrever para outras como ela. Já EP, procurou na internet outras pessoas como ela, inscreveu-se em fóruns online e grupos associativos, e iniciou assim o seu trabalho associativo. Mais do que conhecer outros/as com a mesma orientação sexual/identidade de género, quer AR, quer EP, pretenderam construir projetos políticos que rompessem com as barreiras a que o isolamento enquanto minorias LGBTI as expunha. No fim, não se tratou apenas de conhecer outros/as como elas, mas de saber como esses/as outros vivem e, a partir daí, construir projetos associativos, embora não fosse essa a intenção consciente inicial.

O ativismo pode ainda surgir decorrente de contextos ou épocas específicas, como foi o caso de MA, que se dirigiu à associação Não te Prives para ajudar uma amiga e descobriu o ativismo que queria fazer, tendo, a partir daí, participado em vários modos de fazer feminismo e em vários movimentos feministas. Ou de MM e RM, que, embora em contextos diferentes, se descobriram feministas em contextos migratórios, tendo desenvolvido o impulso para fazer feminismo a partir das experiências conjuntas de ser mulheres e da ilegalidade.

A forma como cada entrevistado/a incorpora a realidade exterior - a tomada de consciência de quem são e de como a sociedade que os/as rodeia fomenta mecanismos de poder e de dominação onde se dão a discriminação e as desigualdades sociais, que no caso dos/as nossos/as entrevistados/as ocorreram de modos muito diferentes - está praticamente presente em todas as entrevistas, de uma forma ou de outra, nas origens familiares.

Neste processo de tomada de consciência, teve influência um dispositivo de geração que Bernstein (1981, 1986; Morais & Neves, 2007), ao nível da reprodução cultural, designa por geração da voz e, ao nível pedagógico, por nível I (geração) da produção do discurso. Este processo é constituído por agências e agentes que operam no indivíduo ao nível da macroestrutura, nomeadamente das relações de classe, género, divisão social e sexual do trabalho, bem como regras hierárquicas de poder e controlo que operam sobre as relações interpessoais. As participações políticas, literárias, associativas e religiosas permitiram aos/às ativistas questionar as categorias sociais que definem essas regras (mulher, gay, lésbica, trans\*, migrante, ilegal, minoria religiosa, entre outras). Ou seja, a perceção de regras hierárquicas de poder e de regras classificatórias de controlo permitiu, a cada uma destas pessoas, transpor para a sua identidade pessoal a necessidade de intervir fora dos contextos de onde era oriunda e onde o seu género, a sua orientação sexual, as suas formas de se relacionar



afetivamente eram invisíveis ou marginalizadas. Esta experiência vai de encontro ao que Bernstein (Bernstein, 1996; Bernstein & Salomon, 1999; Bernstein, 2001; Neves *et al.*, 2000; Mainardes & Stremel, 2010) chama de controlo simbólico, ou seja, o indivíduo encontra-se como exterior ao contexto no qual a sociedade exerce sobre ele o seu poder, mas adquire consciência das condições da sua subalternização.

Os/as entrevistados/as passaram a questionar, de forma consciente, embora em diferentes períodos do seu percurso de vida, os significados do masculino e do feminino e da forma como se dá o processo de subalternização das suas identidades ao poder hegemónico (homens, heterossexuais, nacionais, monogâmicos/as; com direitos laborais, entre outros).

Neste sentido, os/as entrevistados/as são agentes posicionados/as com a sua consciência numa arena da produção de significados, através de diferentes formas de comunicação que estão impregnadas de relações de poder e categorias culturais dominantes, i. e., o campo de controlo simbólico. No entanto, para se ativarem os códigos de género, estes significados operaram-se ao nível do dispositivo de geração no campo da consciência do agir, seja contra o machismo, a homotransfobia, os \*sexismos, a monogamia compulsória, as experiências de vitimização segundo o género ou a orientação sexual. Podemos destacar os seguintes relatos:

*“Em suma, chego à faculdade extremamente perdido, solitário, reprimido, com a minha autoestima em frangalhos e incapaz de viver a minha homossexualidade. Com muita raiva e revolta. Não sei se foi essa raiva ou a simples desorientação o que pesou mais no meu envolvimento político, mas o facto é que (...), ao entrar na Faculdade, fui cooptado por colegas para o movimento contra as propinas e simultaneamente chego ao PSR (...) tinha sido recentemente criado o SOS Racismo, e também, internamente, o Grupo de Trabalho Homossexual (GTH).” SV*

*“Lembro-me de começar a fazer coisas ativistas na escola. Por exemplo, houve um abaixo-assinado de um grupo de raparigas que não queriam que um grande número de lésbicas estivesse no balneário a tomar banho ao mesmo tempo que elas. Eu ainda não me identificava sequer como bi, mas não concordei, e basicamente lutámos contra isso. Intervim contra o abaixo-assinado e foi a primeira coisa em que eu tomei realmente ação. Acabei por conhecer um rapaz, que na altura era do Bloco de Esquerda, e começámos a discutir política praticamente juntos, sobre as coisas que eu tinha lido.” MG*

*“Não só não tinha namorada, como nunca tinha tido. Então foi uma espécie de... foi, literalmente, uma decisão filosófica. Ok, eu não tenho argumentos contra isto, e seria hipócrita ter argumentos contra isto e não aceitar isto. Então, aceito. (...) Então, o que é que*

*eu faço? Eu, já na altura, colaborava – e já tinha colaborado desde o Ensino Básico – com a feitura do jornal da escola. Então, eu lembro-me de publicar um texto, logo a seguir a ter lido o livro (Um estranho numa terra estranha, de Robert Heinlein), eu publico um texto no jornal da escola chamado, acho eu... ‘Contra a monogamia e contra o casamento’”. DC*

Nestes excertos, podemos evidenciar que os códigos de género estavam restritos na origem do percurso de vida dos ativistas, ou seja, a sua consciência política começou por ser influenciada noutros contextos de dominação, alguns deles incompatíveis com uma agência feminista ou queer, e só mais tarde se desenvolveu a ação contra as formas de controlo social em que assentam o género e a sexualidade.

SV começou a sua intervenção política no movimento contra as propinas, depois e no PSR, e só depois começa o ativismo LGBTI no recém-formado GTH. Foi para estes grupos por estar perdido, numa altura em que chega à faculdade. MG, apesar de ter intervindo politicamente pela primeira vez contra um abaixo-assinado de um grupo raparigas da escola que não queriam as lésbicas a tomar banho no balneário ao mesmo tempo que elas, fez essa ação por consciência cívica, pois não se identificava sequer como bissexual na altura, mas foi a partir daí que se deu o despertar da sua consciência militante para o ativismo LGBTI. DC recorda que a primeira ação que fez, foi publicar no jornal da Escola um artigo que se chamava “Contra a monogamia e contra o casamento”. Segundo DC, a decisão de escrever e publicar o artigo foi uma decisão filosófica, pois não tinha argumentos para não publicar e tinha acabado de ler um livro que o inspirara. Foi a partir daí que se deu o primeiro passo para o ativismo poliamor.

Segundo Bernstein (1981), a existência de um código elaborado à partida, que pode ser adquirido através da educação formal, é influenciado pela participação em organizações sindicais, políticas ou religiosas, e permite o desenvolvimento de um código elaborado noutros contextos, uma vez que garante um maior questionamento das categorizações fixas apresentadas, o que explicava o sucesso educativo da classe média em comparação com a classe trabalhadora. O que Bernstein chamou de dispositivo pedagógico, existe para garantir a manutenção da classe média. No entanto, o género e a sexualidade sempre ficaram, enquanto dispositivos pedagógicos, a cargo da família, e a educação sexual, ou a educação para a cidadania, são algo recentes nos currículos escolares explícitos e não fizeram parte da educação escolar ou pré-escolar da maioria dos/as entrevistados/as. A formação política prévia serviu como dispositivo auxiliar na transposição para a realidade pessoal das

experiências de vitimização dos/s entrevistados/as quando se tratou de agir politicamente sobre a homofobia, a transfobia ou a monogamia.

Em outros casos, a ação política veio de um dispositivo interno, fixada na vontade de conhecer, como o caso de EP, que, aos 13 anos, teve a necessidade de conhecer pessoas suas semelhantes, ou de AR, que passou a adolescência sozinha e chegou à faculdade com a consciência de que era lésbica e uma vontade de conhecer outros/as, agindo sobre o mundo. O dispositivo pode vir ainda de experiências de discriminação, como três das mulheres entrevistadas que experimentaram a experiência da migração, ainda que em contextos e gerações diferentes. A ilegalidade cruzou-se com as experiências de gênero no contexto migratório no percurso de vida de MM e de RA, ao fazer parte indissociável da sua tomada de consciência enquanto mulheres.

Estas entrevistas foram narradas a partir da memória, o que nos permite identificar um cuidado na linguagem por parte dos/as narradores/as, que utilizam uma linguagem bastante precisa e de questionamento das categorias que definem o gênero, a orientação sexual ou as relações de afeto, indo de encontro à fragmentação e interseccionalidade que caracterizam o feminismo e a teoria queer. Deste modo, o campo de intervenção para um dispositivo pedagógico do gênero e da sexualidade deve incidir nas margens das várias categorias que estruturam as relações de poder e os campos de controlo simbólico, e nas tensões que existem nas relações que estas estabelecem entre si.

#### **4.4 Dispositivo de regulação: a distribuição do código pelos microcontextos de intervenção para uma recontextualização feminista e queer**

A participação em movimentos sociais nos quais intervieram os/as nossos/as entrevistados/as, foi descrita pelas/os mesmos/as como proporcionando diversas experiências de mudança. Essas experiências foram decorrentes dos constrangimentos identificados no dispositivo de geração onde surgiu a consciência da necessidade de intervir ao nível das relações de poder e de controlo a que estavam subordinados/as. A partir daí, os/as ativistas passaram a intervir em microcontextos específicos, como forma de subverter as relações de dominação na sociedade, que operam sobre esferas como gênero, a sexualidade ou a orientação sexual. Nas oito narrativas que desenvolvemos, destacamos as seguintes transcrições:

*“O meu ativismo foi-se diversificando com o tempo. Porque estava integrado num partido de extrema-esquerda, tinha ideias políticas abrangentes e muita capacidade de ligação entre causas, mas acabei por me interessar normalmente por questões que não estavam à partida resolvidas, minorias dentro das minorias, pontes que estavam por fazer. Empenhei-me na construção das primeiras associações e eventos públicos do movimento lgbt emergente. Tentei ligar os grupos lésbicos que existiam – Clube Safo, grupo de mulheres da ILGA, as lésbicas que participavam no GTH – com a UMAR.” SV*

*“(…) estive em algumas reuniões da ‘rede ex aequo’. Participei muito no fórum da ‘rede ex aequo’. Na altura, tinha grandes problemas de socialização e foi complicado dar esse passo. Mas, a partir daí, comecei a investigar mais sobre trans\*. Foi uma altura em que fiz um trabalho sobre o que era ser transgénero. Descobri o que era a patologização e que havia a campanha pró-despatologização. Fui a um evento das ‘Panteras’ por causa da despatologização trans\* e percebi o que pretendiam porque já tinha pesquisado sobre as Panteras antes.” MG*

*“Para mim, esse ativismo de secretária sempre foi o meu lado de ativismo, porque tenho uma grande capacidade de estar muito tempo ao computador. Fiz a newsletter da Opus e era capaz de estar 4 a 5 horas ao computador, tenho uma forte capacidade de concentração. Então, fui para o Safo porque nessa altura foi finalmente possível uma lista queer para a direção, a primeira lista com uma agenda queer; correu bem, fizemos algumas ações, publicámos dois números da revista.” AR*

*“Para mim, fazer academia sobre estes temas e desta maneira, é uma forma de ativismo. O que é que me trouxe? Eu trouxe do ativismo lições importantíssimas sobre igualdade, sobre organização, organização de eventos, de reuniões, organização de relações interpessoais não-hierárquicas ou anti-hierárquicas, eu trouxe muito disso, eu trouxe outros modos de produção de conhecimento e a possibilidade de validar esses outros modos de produção de conhecimento para dentro da academia. (...) Ou seja, a minha postura, tanto quanto possível, é uma postura de infiltração; na minha abordagem à Academia, eu tento – não quer dizer que consiga sempre – eu tento sempre que seja uma abordagem de infiltração.” DC*

*“O primeiro desgosto que eu tive com a ‘rede ex aequo’ foi por não tomar posições políticas sobre questões que não fossem exclusivamente LGBT. Neste caso concreto, foi não tomar posição sobre a questão do aborto. Eu queria fazer outras coisas, não queria estar*

*condicionada por uma direção ou posições de uma direção, então aproximei-me das Panteras, comecei a participar num partido político, e fui para o GAT.” EP*

*“Quando falo aqui de movimentos anti-austeritários, falo sobretudo da Plataforma 15 de Outubro (15O), do movimento Primavera Global e do Que Se Lixe a Troika (QSLT), nos quais eu estive mais ativa. Portanto, a esse nível, os feminismos nos quais eu me insiro eram bastante mais próximos do anti-austeritário e anti-troika, do que os movimentos anti-austeritários do feminismo, em termos de posição, etc. Depois, digamos que a diferença acaba por se esbater um bocadinho naquilo que é a luta concreta.” MA*

*“A ligação entre a Comuidária e o feminismo se deu com outras associações, com a Mama Cash e parcerias ligadas ao feminismo. (...) tudo foi proximidade, o afastamento da igreja, o primeiro passo, que, na verdade, foi a ligação primeira com a APF; depois, a relação com a APF trouxe a UMAR e começámos a nos reunir em feiras, aí, houve uma aproximação. Aí, depois, fui convidada – eu, MM, mesmo – para a Marcha Mundial das Mulheres. Aí, quando lancei a coisa para a Mama Cash, já existia esse elo com as organizações nacionais.” MM*

*“Acho que só estou aqui há tantos anos porque consegui ligar as coisas. Para mim, eu estudo, eu penso, eu trabalho com outras pessoas, aprendo também, portanto, acho que há aqui também um misto de interesse pessoal, também gosto de ir estudando coisas novas, ir vendo coisas novas. O que é que nós fazemos mais? É evidente que a nossa luta é muito de afirmação das mulheres e, por isso, desde a saúde sexual e reprodutiva, quando essas coisas são discutidas na Assembleia da República, lá vamos nós. (...) Tudo o que tenha a ver com a mobilização das mulheres, com a solidariedade internacional a mulheres que sofrem, que são presas, etc., porque são mulheres. Todas essas coisas, nós fazemos.” RM*

Verificou-se, embora com as especificidades únicas de cada narrativa, depois do dispositivo de geração, ou seja, da tomada de consciência das condições materiais e simbólicas que estão na origem da opressão com base no género, na identidade de género ou na orientação sexual, uma passagem de um código restrito para um código elaborado (Bernstein, 1990) no que se refere às agências queer e/ou feministas de cada ativista (tabela 4.1). O contexto de intervenção onde cada entrevistado/a veio, mais tarde, a intervir politicamente, surgiu depois da sua tomada de consciência enquanto ativista e da sua ação prática no terreno. Deste modo, a identidade social de cada indivíduo é muito mais restrita

que a sua aplicação em contextos práticos, onde o ativista desenvolve as relações interpessoais de forma interseccional e performativa.

	<b>Código de género antes do ativismo</b>	<b>Código de género depois do ativismo</b>
SV	<i>“Em suma, chego à faculdade extremamente perdido, solitário, reprimido, com a minha autoestima em frangalhos e incapaz de viver a minha homossexualidade.”</i>	<i>“Tentei ligar os grupos lésbicos que existiam – Clube Safo, grupo de mulheres da ILGA, as lésbicas que participavam no GTH – com a UMAR.”</i>
MG	<i>A única altura em que comecei a ter alguma atividade, foi com o grupo de Jovens do Bloco. Depois, estive em algumas reuniões da rede ex aequo. Tinha grandes problemas de socialização e foi complicado dar esse passo.</i>	<i>“Fui a um evento das ‘Panteras’ por causa da despatologização trans* e percebi o que pretendiam porque já tinha pesquisado sobre as Panteras antes.”</i>
AR	<i>“(…)Na faculdade, mais tarde, senti-me integrada, apesar de não conhecer pessoas ou movimento associativo gay e lésbica. Fui para a associação de estudantes, fui presidente e fui vice-presidente, e fiz um trabalho de sistematização de informação.”</i>	<i>“Então, fui para o Safo porque nessa altura foi finalmente possível uma lista queer para a direção, a primeira lista com uma agenda queer; correu bem, fizemos algumas ações, publicámos dois números da revista.”</i>
DC	<i>“Não só não tinha namorada, como nunca tinha tido. Então foi uma espécie de... foi, literalmente, uma decisão filosófica. Ok, eu não tenho argumentos contra isto, e seria hipócrita ter argumentos contra isto e não aceitar isto. Então, aceito. (...)”</i>	<i>“Eu trouxe outros modos de produção de conhecimento e a possibilidade de validar esses outros modos de produção de conhecimento para dentro da academia.”</i>
EP	<i>“Foi a partir de uma notícia sobre homossexualidade na televisão que decidi procurar uma associação. Enviei um email para lá, onde fui encaminhada para um fórum online. Era a “rede ex aequo”, onde me inscrevi e comecei a participar no</i>	<i>“Eu queria fazer outras coisas, não queria estar condicionada por uma direção ou posições de uma direção, então aproximei-me das Panteras, comecei a participar num partido político, e fui para o GAT.”</i>

	<i>fórum.”</i>	
MA	<i>“Nunca tive qualquer participação política até vir para Portugal, aos 20 anos. Comecei a participar nas Assembleias Magnas na Universidade de Coimbra, era um sítio onde se tomavam decisões políticas.”</i>	<i>“Portanto, a esse nível, os feminismos nos quais eu me insiro eram bastante mais próximos do anti-austeritário e anti-troika, do que os movimentos anti-austeritários do feminismo, em termos de posição, etc. Depois, digamos que a diferença acaba por se esbater um bocadinho naquilo que é a luta concreta.”</i>
MM	<i>“Vim para Portugal para encontrar uma vida melhor. (...) Então, eu sofri a perceção da violência. (...) E, nessa perceção da violência, comecei a me voluntariar para ajudar outras mulheres, na Igreja, que foi onde me deram uma sala e comecei a trabalhar, antes de fundar a Associação.”</i>	<i>“A ligação entre a Comuidária e o feminismo se deu com outras associações, (...) tudo foi proximidade (...) foi a ligação primeira com a APF; depois, a relação com a APF trouxe a UMAR e começámos a nos reunir em feiras,” aí, houve uma aproximação.”</i>
RM	<i>“(...) acabei por ir também como refugiada política para a Bélgica. Quando regresssei, em setembro de 74 (...) Estas coisas acabaram por despertar, em mim, o interesse (...) coisas que se prendem com a discriminação das mulheres (...).”</i>	<i>“É evidente que a nossa luta é muito de afirmação das mulheres e, por isso, desde a saúde sexual e reprodutiva, quando essas coisas são discutidas na Assembleia da República, lá vamos nós. (...) Tudo o que tenha a ver com a mobilização das mulheres”</i>

Tabela 4.1 – Códigos de género antes e depois do ativismo

Por sua vez, quando o/a ativista passa da consciência para a agência e procura criar autonomia através da construção de alianças, seja com outros que partilham a mesma identidade social, seja com aliados que partilham identidades sociais diferentes mas se interseccionam nas mesmas causas (género, classe, raça/etnia, capacidade, origem, entre outras), está a passar a ação do domínio das identidades sociais para o domínio das identidades pedagógicas. Passou a estar no domínio das identidades pedagógicas. SV, quando tentou “unir minorias dentro das minorias”; MG, quando começou a investigar mais sobre trans\* e chegou às Panteras Rosa; AR, quando fez a newsletter da Opus porque era capaz de estar 4 a 5 horas ao computador, pois tem uma forte capacidade de concentração; DC, quando

leva para a Academia novos modos de organização e relacionamento no trabalho acadêmico; EP, quando procurou novas formas de fazer associativismo, para não ficar condicionada a uma direção associativa; MA, quando levou o feminismo para os movimentos sociais anti-austeritários e a luta anticapitalista para os movimentos feministas onde se inseria; MM, quando estabeleceu laços entre a associação Comunitária aos feminismos locais; ou RM, quando apoia o que as mulheres em mobilização têm a dizer.

As identidades pedagógicas agem como um dispositivo (ou discurso) de regulação e ocorrem a partir das regras do discurso pedagógico que tiveram origem no dispositivo de geração. É usada, neste dispositivo, uma terminologia mais diversificada, e fica clara a necessidade de contextualizar politicamente as experiências e avaliações dos/as entrevistadas/os no contexto da agência política onde intervêm ou intervieram. Esta contextualização é bastante bem evidenciada, por exemplo, na entrevista de SV, quando este revela (enquanto homem gay e ativista LGBTI) que teve a necessidade de estabelecer relações entre as várias associações que tratavam dos direitos das mulheres e que, até então, eram inexistentes. A importância do diálogo entre categorias (identidades pedagógicas) é bem evidenciada neste excerto, nomeadamente a partir daquilo que são duas categorias sujeitas a regras hierárquicas de poder, o conceito mais generalista do que é ser mulher e, dentro deste conceito, a especificidade de se ser mulher e lésbica. Esta referência também é evidenciada por AR, que refere a importância, para o ativismo LGBTI, de mais mulheres se assumirem como mulheres e como lésbicas, ou seja, a importância de trabalhar nas tensões entre as categorias, passando a incentivar as identidades sociais a transformarem-se em identidades pedagógicas por via da aliança, está patente no percurso dos/as ativistas.

Foi a consciência das discriminações em função do género e da sexualidade, e das desigualdades económicas e sociais onde assentam as relações de classe e a divisão social e sexual do trabalho, que impulsionaram os/as ativistas a agir militantemente. Foi a interação coletiva que impulsionou a formação da consciência da superação das formas de controlo simbólico, criando uma agência feminista-queer-crítica, que proporciona aos/às ativistas novas formas de ação e impulsiona a emancipação em contextos e categorias (identidades sociais) para além das que estiveram subjacentes à origem da sua militância feminista e/ou *queer*.

Ou seja, o dispositivo de regulação impulsiona a necessidade de desenvolvimento pessoal e coletivo que, por sua vez, também impulsionam a necessidade de regulação, acabando o dispositivo de regulação no ativismo feminista e LGBTI por funcionar como um campo de recontextualização que abre espaço à criação de autonomia. A abertura a um código



elaborado (mais categorias) vem acompanhada de uma necessidade de menor classificação e enquadramento das mesmas e do seu constante questionamento; no entanto, esta categorização social das identidades sociais é um processo dinâmico e acaba por obedecer a princípios e procedimentos determinados por agentes políticos e administrativos que as constroem. A forma como as identidades sociais (as categorias) passam da regulação para a transmissão está condicionada por dimensões estruturais e interacionais, que iremos analisar na próxima secção deste capítulo.

Ao nível da recontextualização do discurso pedagógico ocorre ainda, ao longo das narrativas, um momento que temos de analisar em termos de relações que os agentes estabelecem no terreno, trata-se do conflito. O conflito, mais concretamente o conflito interno que os entrevistados experienciam no decorrer da intervenção ativista, é impulsionador da mudança ao nível da relação pedagógica em que estes/as estão imersos. Para observarmos como o conflito influenciou as relações pedagógicas nas narrativas biográficas aqui narradas, observemos os seguintes excertos:

*“Fui para o Safo porque nessa altura foi finalmente possível uma lista queer para a direção, a primeira lista com uma agenda queer; correu bem, fizemos algumas ações, publicámos dois números da revista. O segundo número foi inteiramente feito por mim, porque essa direção já se estava a desmembrar. Mas tenho orgulho em ter ajudado a publicar dois números dessa revista com uma agenda queer, já muito afastada das questões mais clássicas dos coming out, dos dramas, das angústias e questões...”. Entretanto (...) o trabalho desmorona-se e eu acabo por abandonar o Safo por ausência de cumprimento do que está nos estatutos, assembleias gerais, prestação de contas às sócias, não me senti confortável numa direção que não se conseguia organizar para fazer isso e optei por sair.”*  
AR

*“Na rede ex aequo tive, à época, vários pontos menos positivos que me fizeram escolher o caminho que eu faço agora. Houve uma altura em que eu estava com a minha namorada da altura, numa reunião. Eu e a minha namorada demos um beijo na boca e um moderador diz-nos "tem atenção para não chocares os novos membros". Sofri uma forma de discriminação que não era suposto pelas pessoas LGBT, numa associação LGBT, e fez-me questionar até que ponto as pessoas LGBT não questionam isso. (...) Depois eu deixei de ir a reuniões, porque não me fazia sentido, não terem uma visão saudável dos próprios afetos e, portanto, poderes beijar a tua namorada como quiseres.”* MG

*“Antes de chegar ao "colar cartazes", foi preciso sequer entrarmos na organização da Marcha. Pronto, e o que é que acontece? Eu comecei a ver esse processo, primeiro um bocado de fora – das bancadas, digamos assim – ou seja, eu participava nos debates da mailing list, e participava nas discussões, e aprendia e lia imenso (...) foi um processo gradual – é que aos poucos e poucos, eu comecei a conhecer mais pessoas ligadas ao ativismo, comecei a falar mais sobre ativismo, comecei a aprender mais sobre ativismo, e passei de ficar a ver e a aprender, para começar a ver, a fazer e a aprender, para começar a fazer mais... foi gradual.” DC*

*“Lembro-me de que o primeiro desgosto que eu tive com a rede ex aequo foi na altura do referendo do aborto. Tiveste a ILGA, tiveste a não te prives, as Panteras a subscreverem manifestos pela despenalização e pelo acesso à IVG, e a ex aequo enquanto associação também foi convidada e decidiu não subscrever, porque era uma associação lgbt. (...) E tudo o que fossem reivindicações muito “radicais”, tinham assim grande... recebiam grande relutância por parte de membros da direção que eram membros fundadores e, portanto, viam aquilo como o seu bebé e a sua casa, e eram um bocadinho adversos à mudança.” EP*

*“Depois, trabalhei na UMAR (...) e eu fui lá porque era feminista, mas – às tantas – houve divergências na visão do feminismo e foi por isso que acabei por me retirar da UMAR. Em várias coisas... para já, a forma como se pratica o feminismo numa organização feminista, em que eu comecei a aperceber-me de algumas coisas, da reprodução de relações de poder, de... visibilidade a algumas coisas, a algumas companheiras e não a outras, e coisas do género. E depois, na própria visão do feminismo, em que, na altura em que a Troika entra em Portugal e se começa a querer falar de... criar movimentos anti-austeritários, etc., a verdade é que não havia muito interesse por parte de algumas companheiras da UMAR com bastante mais influência lá dentro, em haver um envolvimento ativo (...).” MA*

*“O primeiro choque, o primeiro grande choque, foi quando eu montei um projeto entre as duas igrejas que se chamava "Emprego Ético", para mediar situações das mulheres [trabalhadoras] com as senhoras da igreja [suas patroas]. Aí foi o primeiro choque, quando eu bati de frente com as questões do racismo e disse realmente ‘aqui não tem poder, você pode ser a paroquiana de 30 anos’, e cheguei a bater de frente e a dar nome para racismo, dar nome para xenofobia. Foi o primeiro choque, e fui realmente chamada, né...? Não é assim que se trabalha. Foi o primeiro choque, o primeiro grande choque foi na questão, de facto, do racismo. E da discriminação, foi nessa questão.” MM*

Nestes excertos, verifica-se um conflito presente em todos os percursos biográficos do/a ativista que se inserem a partir do momento em que o/a mesmo tem consciência da sua evolução e pretende continuar a evoluir politicamente. Ou seja, como vimos, o/a ativista adquiriu consciência militante a partir dos seus códigos de geração, que estavam presentes na sua condição antes da militância política. Esses dispositivos de geração, onde se incluem códigos de género e outros dispositivos de controlo simbólico, uma vez em interação contextual com a sua identidade individual, despertaram no mesmo a vontade de fazer política para transformar as condições de poder e controlo a que a sua condição se encontra subalternizada. Quando o/a ativista adquire consciência da sua capacidade de agência e se encontra plenamente enquadrado no campo de ação individual e coletiva, começa a desenvolver a necessidade se alargar a base social de intervenção - é a recontextualização do seu conhecimento pedagógico.

A partir dessa necessidade de alargamento da base social de intervenção a partir do seu contexto como ativista, surgem por vezes conflitos. No modelo desenvolvido por Bernstein (Mainardes & Stremel, 2010, p. 43), os conflitos oriundos do campo de recontextualização podem ser oriundos de dois contextos específicos, os conflitos oriundos do campo de recontextualização oficial, ou os que são oriundos do campo de recontextualização pedagógica. Quanto aos conflitos oriundos do campo de recontextualização oficial, em contexto ativista podemos destacar aqueles que decorrem das burocracias inerentes ao funcionamento dos próprios movimentos sociais. Como exemplo de conflitos decorrentes do campo de recontextualização oficial, temos a referência de AR ao desmoronamento do Safo devido a *“ausência de cumprimento do que está nos estatutos, assembleias gerais, prestação de contas às sócias, não me senti confortável numa direção que não se conseguia organizar para fazer isso e optei por sair.”* Também o podemos destacar como um conflito oriundo de uma burocracia do campo de recontextualização oficial, porque é originado na própria estrutura associativa, quando EP refere que tudo o que fossem a subscrição de reivindicações mais radicais por parte dos movimentos sociais encontrava alguma relutância por parte de uma direção associativa, porque tinham uma relação de poder que lhes permitia travar propostas de mudança.

No plano dos conflitos que entendemos como originados ao nível do campo de recontextualização pedagógica, entendemos todos aqueles que acabam por jogar com o discurso pedagógico. Trata-se de um conflito originado ao nível do discurso pedagógico o conflito referido quando MG e a namorada foram repreendidos por trocarem um beijo numa reunião associativa, e o moderador lhes diz *“tem atenção para não chocares os novos*

*membros*". Tratou-se de uma intervenção em que a relação de poder usada pelo moderador para com os membros mais novos procurou modelar a relação pedagógica usando da autoridade pela via do discurso. Também se trataram de conflitos originados pela via do discurso pedagógico os originados entre MA e as companheiras da UMAR quando esta se apercebeu de *"algumas coisas, da reprodução de relações de poder, de... visibilidade a algumas coisas, a algumas companheiras e não a outras, e coisas do género"*, ou quando companheiras com mais influência faziam prevalecer a decisão coletiva de não haver um envolvimento ativo nos movimentos anti-autoritários. Por fim, vemos ainda conflito assente em discurso pedagógico quando MM "chocou" com as paroquianas da igreja onde fazia ativismo ao desenvolver um projeto de emprego ético para as empregadas migrantes e domésticas, pois apercebeu-se de um conflito de interesses que era baseado num discurso que influenciava as ambições que tinha dentro da vontade de desenvolver a sua base de ação coletiva.

Em todos os casos analisados verificamos conflitos internos, sejam eles ao nível da recontextualização oficial, decorrentes de posições de autoridade, ou ao nível do discurso pedagógico de recontextualização, decorrentes de relações que são assentes nas dinâmicas da interação próprias da organização onde o/a ativista se encontra inserido/a. Em ambos os casos, em determinada altura da formação intelectual e política do/a ativista, os conflitos internos acabam sempre por chocar com a sua consciência individual e aspirações coletivas.

A forma como o ativismo está estruturado não deixa de ser, em certa medida, próximo da organização de um dispositivo pedagógico formal, onde o/a ativista organiza os seus conhecimentos através de trabalho coletivo, trabalho de cooperação, através do qual vai adquirindo os seus conhecimentos gradualmente e de onde, em determinado momento, precisa de sair para evoluir. É a partir deste ponto em que o/a ativista não encontra perspectivas de evolução em termos de identidade individual, mas também de identidade pedagógica, ou seja, em que lhes são barradas pelo coletivo as capacidades de ampliar a sua base social de intervenção, que o/a ativista entra em conflito interno, isto é, o conflito que lhe diz que precisa de abrir novas portas para evoluir.

O conflito sugere sempre também um espaço de abertura a novos caminhos que os/as ativistas vão trilhar, não só no sentido de dinamizarem a sua ação individual e coletiva, como também de criarem pontes para novos conhecimentos, novas propostas de intervenção. Como referiu SV, *"O meu ativismo foi-se diversificando com o tempo. (...) acabei por me interessar normalmente por questões que não estavam à partida resolvidas, minorias dentro das minorias, pontes que estavam por fazer."* Também DC refere que antes de chegar à

organização da Marcha LGBTI foi preciso assistir ao processo de fora, participar em debates, ler e aprender no que foi um processo gradual. Embora não refiram o conflito, SV ou DC referem que o processo de imersão no ativismo é um processo que se diversifica com o tempo e que pode mesmo ser gradual, na medida em que vão emergindo num processo político onde se vai formando a sua identidade individual, mas também a sua identidade pedagógica, ou seja, onde vão adquirindo conhecimentos.

Os discursos pedagógicos presentes no ativismo podem assumir, em determinados momentos, um discurso mais autoritário que noutros, mas os/as ativistas são ativos e criativos na forma como reproduzem o conhecimento no contexto da sua base de intervenção política e conseguem, deste modo, romper as barreiras da autoridade em que assenta a recontextualização dos discursos, quer seja o pedagógico, quer o oficial. Quando rompem estas barreiras por via da criatividade e por via da ação, os ativistas acabam por desenvolver mecanismos de resistência e mecanismos de autonomia, e é a partir daí que desenvolvem a capacidade de criar agência onde assentam as bases sobre as quais levam a cabo a sua intervenção quer individual quer coletiva.

#### **4.5 Dispositivo de transmissão: agentes e agências na reprodução do discurso pedagógico feminista e LGBTI**

Os/as entrevistados/as estabeleceram, ao longo do seu percurso ativista, interações que acabaram por ocorrer na forma de intervenção, seja ela premeditada ou não, quer com outros contextos de intervenção para além dos que referimos anteriormente, quer com outras dimensões da vida social. Por contextos de intervenção referimo-nos, mais concretamente, às agências e aos agentes (Bernstein, 2001) onde os ativistas intervêm diretamente para transformar as condições de opressão/discriminação a que estão historicamente submetidos, e por outras dimensões da vida social, referimos-mos à forma como o ativismo influenciou diretamente as relações com a família, o trabalho ou os hábitos culturais prévios.

No que se refere às agências e agentes, podemos retirar do discurso dos/as entrevistados/as as seguintes transcrições:

*“Atualmente, vivemos um momento distinto, com o aparecimento de novos movimentos queer, novas formas de organização mais horizontais, que negam categorias sexuais ou de género fixas ou binárias (...), investindo em temas como a despatologização das identidades trans ou a luta por direitos para quem exerce trabalho sexual. (...) Há uma contestação*

*radical e anticapitalista à ordem social/sexual e de género dominante. Há uma mudança de cultura no ativismo, ela não surgiu com estes grupos, pois foi progressiva, ao longo de muitos anos, mas viu-se reforçada com esta nova geração que conseguiu rapidamente impor e validar os seus pontos de vista e temáticas à generalidade do movimento lgbt (...).” SV*

*“O meu foco principal são as políticas e direitos trans de reivindicação e autorrepresentação. Depois, o lado feminista e o anticapitalista. Há uma série de coisas em termos de lei que podem estar adquiridas, como a lei do direito trans no trabalho que acabou por ser aprovada pelo PS, mas, depois, uma série de direitos básicos que não contemplam a identidade de género, mas o género, por exemplo. Mas, acima de tudo, quero que (...) outras pessoas trans não venham a passar pelas mesmas coisas que eu passei em termos de discriminação. (...) Qualquer miúdo, com 12 anos, visto como qualquer outro, é forçado (ele ou a ela) a um papel de género gigante e muito diferente sendo um miúdo ou uma miúda.” MG*

*“Dei sempre prioridade a um ativismo mais lésbico e mais queer, mas mudei a impressão sobre o feminismo. Acho que as associações feministas de esquerda, mais progressistas, atualmente fazem um esforço por acompanhar a agenda queer, a linguagem queer e esse esforço existe. (...) A existência desta fusão no movimento LGBT (que eu identifico com a ILGA) é mais difícil por ser um movimento de classe. (...) Creio que o trabalho do movimento LGBT mais clássico vai continuar junto das escolas, junto das polícias e, portanto, não vão pegar em questões mais das margens. Essa burguesia a que eu também pertenço, por ter casado, por considerar questões de reprodução, essa burguesia está pacificada pelos direitos que conseguiu. AR*

*“Na altura, virtualmente, praticamente ninguém sabia o que é que era o poliamor. (...) Depois de eu começar a entrar no ativismo, eu e outras pessoas, mas estou só a falar por mim, eu participei em mais de 25 reportagens e peças jornalísticas a falar de poliamor no espaço de quatro, cinco anos. E, no fim do ano passado, pela primeira vez, a palavra poliamor apareceu num dicionário oficial de português. (...) Eu acho, por exemplo, que já diminuíram as resistências, já diminuíram os anticorpos de uma parte mais mainstream do ativismo lgbt em relação à questão do poliamor, e isso viu-se, por exemplo, no último manifesto da Marcha de Lisboa, em que já se fala de não-monogâmias consensuais. É uma opção adulta, foram precisos quatro ou cinco anos só para meter o raio da expressão (...) no Manifesto.” DC*

*“O espaço em que acabei por intervir mais foi sobretudo a escola e, de momento, instituições médicas e políticas. Na escola, com a rede ex aequo, nós fazíamos muito trabalho (...) nem sempre é fácil. (...) Enviávamos e-mails a centenas de escolas e, geralmente, só duas ou três respondiam, porque ninguém queria uma associação lgbt a falar com jovens menores de idade sobre sexualidade. Depois, há escolas às quais nós – ou as pessoas que estão neste momento no projeto de Educação – vão todos os anos, falando com turmas diferentes. Mas a ideia era muito terem os dois ativistas da rede ex aequo que lá vão e introduzirem a questão lgbt da forma que entenderem, seja por testemunhos pessoais, seja por desconstrução de ideias, seja pegar-se em temas na ordem do dia.” EP*

*“O meu primeiro grande desgosto, o meu maior desgosto profissional, foi precisamente a organização feminista. Mas eu... foi, se calhar... porque aquilo era tão forte, quer dizer, na altura o feminismo definia-me, basicamente, era um pilar para mim. (...) Agora sou diretora de uma associação que trabalha essencialmente com jovens na área da educação e da formação, não temos propriamente abordado as questões feministas enquanto tal, ou seja, (...) alguns dos nossos jovens são gays, a maior parte das mulheres sofrem discriminação de género, fazemos com elas aquilo a que se chama "capacitação", a verdade é que a outro nível, na nossa intervenção direta com o público, eu acho que não deixo de ter uma perspetiva feminista.” MA*

*“A gente detetou que, realmente, mais de 80% das pessoas que nos procuravam tinham uma questão de informação e de problema que vinha do trabalho doméstico. Aí, em 2011, começámos a desenvolver o primeiro projeto não financiado, voluntário – outra vez – com trabalho doméstico na Junta de Arroios. (...) Queremos fazer debates com entidades empregadoras e as trabalhadoras. Riram na nossa cara, na época. Riram! Aí, fizemos o nosso primeiro evento. (...) Com a PSP, e com o ACIDI, e com filmes que eu trouxe do Brasil, sobre racismo, com depoimento de empregada doméstica imigrante, com depoimentos de gente da igreja que ficou minha amiga, amiga próxima, com várias empregadoras... até hoje, nunca fizemos um painel daqueles, incrível... o nosso primeiro foi o melhor de todos.” MM*

*“É importante que as mulheres estejam nos centros de poder, é importante que as mulheres estejam nas escolas, é importante, sim senhor, essa presença, e nós defendemos isso. Mas depois, damos um passo: que estejam a fazer qualquer coisa pelas outras e também a afirmar valores das mulheres. (...) Temos de ter paridade em tudo. (...) Porque é assim: temos que ter paridade homem/mulher, portanto, temos de ser 50/50%. (...) Mas esta*

*paridade é só numérica, e não se fala que, de facto, há discriminações. A paridade esconde as discriminações. E é isto que o conceito de paridade também esconde. Porque a paridade é estar, é para já um conceito numérico (...) e não releva aquilo que se passa, por exemplo, quando as mulheres, hoje – e os homens –, têm colocada a questão da maternidade.” RM*

As citações acima, retiradas de cada narrativa individual, permitem-nos verificar como cada ativista reproduziu o discurso numa dimensão estrutural, ou seja, como classificou as codificações de género, através das relações de poder, e as enquadró em várias agências e agentes onde passou a agir negocialmente para inverter as condições de opressão e subordinação que havia identificado. Esta dimensão estrutural mostra-nos que, em todos os excertos, os nossos sujeitos assumiram os limites do controlo sobre a sua identidade social e passaram a ter um papel pedagógico (ativo e criativo) sobre a sua socialização e sobre o desenvolvimento futuro da sociedade em que se inserem. O que se verifica em cada um dos excertos é que os/as entrevistados/as procuraram desafiar as classificações de género originais (e orientação sexual, identidade de género, masculinidades hegemónicas, entre outras) como princípios orientadores de poder e de controlo, tentando abrir a oportunidade a códigos de género negociados, assentes numa pedagogia que permita a integração de relações de género mais abertas à integração de diferentes possibilidades.

Nestes excertos, verificamos que cada um/a dos/as entrevistados/as procurou desafiar as classificações de género originais, de onde tinham partido as suas narrativas. A partir daí, criaram alianças para que seja possível unir as classificações que designam as minorias. SV refere que a sociedade vive atualmente momentos distintos, com o surgimento de novos movimentos sociais, mais fragmentados e mais radicais. Esses movimentos tendem para formas de organização e de diálogo horizontais. São estes novos movimentos queer que rejeitam as velhas classificações identitárias, fixas e binárias dos velhos movimentos sociais, onde se inclui o movimento gay e lésbico, e procuram investir em temas como a despatologização das identidades trans ou a luta por direitos para quem exerce trabalho sexual. Os novos movimentos queer assentam numa contestação anticapitalista à ordem sexual e de género dominante. SV socorre-se, no seu argumento, da emergência de vários micro movimentos sociais que, ao contrário dos grandes movimentos sociais dos anos 90 do século XX, tendem a fragmentar e a fluir as identidades em vez de as cristalizar, aliando-se com outros movimentos sociais na luta contra o capitalismo.

Por sua vez, MG também vê no futuro das ações LGBTI as lutas políticas por direitos trans de reivindicação e autorrepresentação, concordando aparentemente com SV



que, do lado feminista, a luta tenderá a assentar numa perspetiva anticapitalista. Para MG, existem uma série de direitos básicos consagrados na lei para o género, mas existem outros tantos que ainda excluem com base na identidade de género, nomeadamente no que se refere à legislação do trabalho, daí acreditar que a luta feminista tenderá a ser anticapitalista.

AR, por eu turno, vê um ativismo a duas velocidades. Vê um ativismo lésbico que já adotou a agenda queer e concorda que as associações feministas de esquerda irão acompanhar as questões mais queer, mas acha que existe um ativismo LGBT de carácter conservador que irá manter as pautas identitárias e evitar mudanças radicais. Será esse movimento LGBTI mais clássico que continuará a fazer trabalho junto das escolas e das polícias para a integração das identidades, mas recusando sempre que se pegue em questões mais das margens, ou seja, em direitos queer. Conforme refere EP, nem sempre é fácil trabalhar com espaços institucionais como a Escola. Durante o período em que fez ativismo na rede ex aequo, enviavam centenas de emails a escolas e só duas ou três respondiam. Segundo EP, este facto deve-se a um preconceito existente ainda na sociedade, e por parte das escolas, que não queriam associações LGBTI a falar das suas temáticas aos/às alunos/as, pelo que se torna necessário manter este trabalho de intervenção em conjunto com outro mais radical. No entanto, como refere MA, o feminismo pode estar presente em todas as dimensões da nossa vida. Depois de ter saído de uma associação feminista na qual trabalhava, foi trabalhar para outra organização na área da educação e da formação e, embora a outro nível, é sempre possível ter presentes os temas do feminismo.

Estes excertos tornam-se centrais na análise, pois evidenciam como, no percurso de vida, existe uma mediação da narrativa que é central na mediação do discurso entre transmissores e aquisidores. Esta mediação pode ser mais ou menos explícita ou obedecer a regras mais ou menos premeditadas, mas tem sempre como pretexto moldar o conhecimento ou as práticas de alguém ou de um contexto em particular que aqui identificamos como agências e agentes. Neste contexto, os transmissores vão agir procurando promover nos aquisidores o desenvolvimento de conhecimentos ou competências cognitivas que promovam relações sociais, legais, estruturais, pedagógicas, afetivas, capacidades, mais igualitárias e menos discriminatórias em função do género e da orientação sexual. Por sua vez, os aquisidores, que não avaliamos diretamente, a não ser na medida em que o conhecimento está em constante recontextualização e os/as ativistas também são aquisidores de conhecimento, como veremos adiante, criam uma relação entre as regras da ordem social e as regras da ordem discursiva, ou seja, as que provêm deste discurso instrucional que visa promover a mudança nas hierarquias de poder e controlo em função do género.

Conforme refere SV, “*atualmente vivemos um momento distinto, com o aparecimento de novos movimentos queer, novas formas de organização mais horizontais, que negam categorias sexuais ou de género fixas ou binárias*”, isto é, assistimos a uma possibilidade de inverter os contextos que controlam os meios e os recursos discursivos no campo de controlo simbólico. O movimento LGBTI (queer) vem desenvolvendo uma contestação às tradicionais formas de divisão social e sexual do trabalho e à sociedade capitalista em si como um sistema de desigualdades e discriminações, sendo disso exemplo o emergir de movimentos de trabalhadores/as sexuais e pela despatologização das identidades trans no feminismo e movimento LGBTI. Quando um movimento social procura agir sobre o sistema legal para exigir a regulamentação do trabalho sexual, estamos perante uma agência que age/opera/atua sobre uma agência reguladora que é o Estado enquanto aparelho legal. Por sua vez, quando o movimento trans procura atuar sobre a despatologização das suas identidades de género, estamos perante uma agência não só reguladora, como também reparadora, ao atuar sobre os serviços médicos, exigindo a retirada da carga patologizadora da medicina e da psicologia do corpo das pessoas trans.

As regras de distribuição oriundas do campo do Estado, muito assentes nos agentes reguladores, ou seja, em leis, visam gerar mecanismos de controlo simbólico a partir da distribuição do poder (neste caso, de relações hierárquicas de género), com vista a submeterem o indivíduo à ordem social. No entanto, como já havíamos referido, não são deterministas. Como afirma MG, o facto de uma série de direitos trans (proteção da identidade de género) estarem regulados na lei, como o caso da proteção dos direitos trans no trabalho, não significa que as pessoas estejam, depois, protegidas porque a maioria das legislações derivadas contemplam o género e não a identidade de género. Ou seja, os agentes reguladores têm um código restrito, com fronteiras bem delineadas, e limites bem marcados, mas, ao contrário do que Bernstein enunciou, não deixam margem para o trabalho nas tensões, nas margens, e é necessária a abertura a novas categorias. Ou, como refere MG, é preciso abrirmos espaço para políticas de reivindicação e autorrepresentação, através das quais se possam trabalhar as questões da discriminação e, acima de tudo, da educação.

Para que exista uma mudança social que vá de encontro ao combate à discriminação, é necessário um trabalho que acompanhe essa evolução na linguagem derivada da fragmentação e fluidez das identidades sociais (de género, sexuais, afetivas, entre outras). Segundo AR, esse trabalho do feminismo e do movimento LGBTI (queer) vai ter de incidir também em agentes difusores, como os órgãos de comunicação, ou reprodutores, como o sistema escolar, e executores, como o governo. No entanto, nota que existe nos movimentos

feministas – onde não revia o ativismo lésbico – um esforço pela inclusão da agenda queer nomeadamente nas questões da linguagem, que depois se irá refletir nas ações que desenvolvem junto da comunidade, enquanto no movimento LGBT mais clássico identifica alguma resistência e restrição ao quadro regulador, deixando a agenda queer para as margens ou para movimentos LGBTI mais radicais.

As mudanças sociais nem sempre acompanham as mudanças legais e, por vezes, é preciso um trabalho sistemático de pedagogia social para que essas mudanças aconteçam na sociedade. Conforme refere DC, pioneiro no ativismo poliamor em Portugal, foram necessários 5 anos de ativismo intenso, junto de agentes difusores (órgãos de comunicação social) e aliados ao ativismo LGBTI para que a palavra poliamor surgisse pela primeira vez num dicionário oficial de língua portuguesa (agência modeladora). Sendo que, no entanto, foram precisos os mesmos anos para que o movimento LGBTI mais tradicional, que por norma é o que tem acesso a ministrar ações de formação em agentes reprodutores (escolas) e reparadores (médicas, sociais, policiais), tenha consentido em colocar pela primeira vez num manifesto as formas de afetos consensuais que vão além do casal monogâmico.

A intervenção nestas instituições do Estado, de onde emanam os mecanismos de controlo simbólico e onde é possível efetuarmos uma alteração nos códigos de género, nem sempre ocorre facilmente. Conforme refere EP, que desenvolveu trabalho associativo pela *Rede ex aequo* junto de escolas, através do projeto “Educação”, que tinha em vista sensibilizar os jovens para as temáticas LGBTI, nem sempre é fácil o acesso às escolas. Por norma, contactavam todas as escolas do país, com o intuito de poderem implementar o projeto, mas apenas um pequeno número de escolas respondia. O projeto Educação acabava por se conseguir desenvolver porque abrangia várias turmas ao longo dos anos nas mesmas escolas. Este dado é indicador de como a separação entre a esfera da sexualidade, dos afetos e da igualdade de género continua e estas temáticas persistem como assuntos que devem ficar à margem da pedagogia oficial.

Assistimos, aqui, a uma dupla necessidade de agência. Por um lado, ativistas que reclamam um ativismo mais radical, fora dos quadros legais, centrado em políticas de educação e comunicação como formas de potenciar uma transformação social mais duradoura, mas que encontra resistências dos movimentos sociais tradicionais. Por outro lado, os movimentos sociais tradicionais a encontrarem resistências das instituições formais (como a escola), que continuam a construir pedagogias oficiais com currícula que não incluem as agendas LGBTI e da igualdade de género pela voz dos próprios movimentos sociais.

No entanto, é claro que o ativismo feminista e LGBTI não se resume à intervenção oficial ou à agência que as/os ativistas desenvolvem junto de agências estatais ou outras. A agência está sempre presente na ação do ativista feminista e/ou LGBTI e, como tal, desenvolve-se noutras esferas da sua vida pessoal, como a cultura, o trabalho ou a família. Segundo MA, mesmo depois de ter abandonado a participação ativa em qualquer organização feminista, o feminismo acabou por estar presente na sua atuação, neste caso enquanto profissional, tendo por isso desenvolvido formas de capacitação de mulheres e jovens em situações de discriminação, mesmo que nesse contexto específico não o nomeasse como o fazia na ação política organizada.

A ação política organizada ao nível da transmissão, na sua dimensão estrutural, age sobre um conjunto de agências, mas o seu efeito final é, como veremos adiante, dirigir-se à comunidade (e à família, e ao Estado), onde se deu a contextualização primária, ou seja, onde ocorreu o dispositivo de geração dos códigos de género. A ação política organizada tem de ter também preocupações com a mobilização daqueles/as que estão submetidos/as às relações de poder e aos mecanismos de controlo simbólico associados ao género e à sexualidade, e não apenas com as agências e com os agentes. Como nos referia MM, as mulheres que procuravam a Comuidária e que tinham dificuldades relacionadas com o trabalho doméstico (abuso laboral, problemas legais e de ilegalidade, isolamento social, entre outros) chegavam à associação com muitos problemas de baixa literacia relacionada com a sua condição, muitas vezes até do domínio da língua. Então, colocava-se a questão de como mobilizar estas pessoas e como mediar as relações que estabeleciam com algumas agências como as entidades empregadoras, junta de freguesia, polícia ou o ACIDI (agência executora). Foi necessário estabelecer contactos com estas agências e com a igreja que as trabalhadoras frequentavam como forma de mobilização, e só deste modo foi possível mediar a relação entre as trabalhadoras e as entidades empregadoras, através dos produtos de difusão da Comuidária, que consistiam em depoimentos, painéis e filmes. Como refere RA, do Movimento Democrático de Mulheres, as mulheres (e nós diríamos que também as outras pessoas sujeitas à discriminação e desigualdade) devem estar representadas nos agentes, como nas escolas, afirmando os seus valores enquanto identidades sociais discriminadas, para que não se caia na armadilha de deixar que a paridade seja apenas um conceito numérico que esconda as discriminações a que as mulheres (e as pessoas LGBTI) estão sujeitas em questões específicas da sua condição.

#### **4.6 Dispositivo de transmissão: Dimensão interacional nas mudanças experienciadas na família, no trabalho e nos hábitos culturais dos ativistas feministas e LGBTI**

Associada ao discurso de transmissão e paralela à dimensão estrutural essencialmente centrada nos agentes e nas agências, estabelece-se uma dimensão interacional que medeia as formas de autonomia que os/as ativistas estabelecem em contexto de comunicação. A partir da dimensão interacional, vamos, nesta secção, centrar-nos naquilo que os/as entrevistados/as narraram ter experienciado no trabalho e nos seus hábitos culturais. Para esse efeito, destacamos, das oito entrevistas narrativas, os seguintes extratos:

*“Num fim-de-semana em que trabalhei na redação do Jornal, depois de ter passado vários dias a deixar passar a ignorância de um superior e as perguntas absurdas sobre a minha orientação sexual (...) fechei o computador, levantei-me, caminhei até ele, mandei-o à merda e saí da redação. (...) e escrevi uma carta a demitir-me do jornal. Como o episódio coincidiu com a primeira Semana do Orgulho LGBT que se comemorou na cidade, tive oportunidade de publicar a história, mas nem por isso tive alguma vez qualquer reação da parte dos meus restantes ex-superiores ou ex-colegas. Acho que, hoje em dia, um caso público invocando os motivos que invoquei já não seria analisado com a mesma ligeireza.”*  
SV

*“Já tive duas situações de transfobia no trabalho. Uma foi num trabalho no Centro Comercial. Acabei por ser despedido, ao fim de um mês de trabalho. Foi uma violência enorme, eu ter de assinar o nome legal em frente a uma colega e a duas pessoas com quem trabalho, que foram chamadas como testemunhas, quando assinei a carta de despedimento. (...) Neste último trabalho, o patrão já teve a atitude, digamos ‘capitalista’, tipo “nós queremos é um escravo, não queremos saber se ele é trans desde que trabalhe” (risos...). Aceitaram o meu nome social e usam-no nos documentos em que é possível.”* MG

*“No trabalho, sempre senti uma discriminação subtil. Se eu quisesse fazer uma visita de estudo, sentia que havia uma maior preocupação sobre onde podia ir, por ser lésbica e não por ser ativista. No entanto, nas aulas, sempre adotei uma postura neutra, porque achava que não devia doutrinar os alunos. De há uns dez anos para cá, achei que se os outros doutrinam em tudo, porque é que eu não posso doutrinar no meu, em questões mais queer?!”*  
AR

*“O poly deu uma rede de apoio social em que não ouvia o que os meus amigos me diziam: “se estás com problema na relação, passa a ser monogâmico que isso passa”. Não era o que eu queria ouvir. E com a rede, o grupo, que foi constituída nos primeiros anos, então, aos poucos e poucos, os meus conhecimentos sobre ativismo e a minha capacidade de me envolver começou a crescer, por pessoas já ligadas ao ativismo LGBT que traziam a sua vivência para cá, porque tinha comigo pessoas que me proporcionavam a hipótese de participar.” DC*

*“Os meus hábitos culturais passaram a ser os hábitos culturais dos meus amigos. Passei a ver cinema de autor, comecei a frequentar outros sítios, a descobrir o meio LGBT. Vivi um processo de romper com a classe. A minha pertença de classe foi sempre muito explícita na minha vida, mas permitiu-me a mim conhecer outro lado.” EP*

*“No trabalho, nunca tive grandes dificuldades. Mas tive algumas dificuldades em transpor as questões feministas para mim. Sempre tive alguns complexos por não ter um corpo correspondente aos padrões. Não sinto que o feminismo tenha contribuído para me libertar em termos sexuais e amorosos. É horrível perceber o peso da educação. Percebi, enquanto militante feminista, que aquilo em que eu acredito é mais para os outros do que para mim.” MA*

*“O primeiro choque, o primeiro grande choque, foi quando eu montei um projeto em duas igrejas que se chamava “Emprego Ético”, para mediar situações das mulheres, das senhoras da igreja com as trabalhadoras. Aí foi (...) quando eu bati de frente com as questões do racismo e disse realmente “aqui não tem poder, você pode ser a paroquiana de 30 anos”, e cheguei a bater de frente e a dar nome para racismo, dar nome para xenofobia. Foi o primeiro choque e fui realmente chamada, né...? Não é assim que se trabalha. (...)” MM*

*“A pessoa também quer ter uma vida profissional e também quer ser valorizada, e também quer estudar, a militância não é uma coisa estanque do resto da vida da pessoa. E, portanto, eu mudei um pouco de área de trabalho e fiquei por lá. Posso dizer-lhe que, de facto, a militância – quando as coisas são muito partidarizadas – a militância prejudica. Quando é ao contrário, (...) quando é uma militância na linha de quem está a gerir as coisas, é-se promovido a toda a hora. Portanto, há que ver aqui de que lado é que é a militância. Por exemplo, em Setúbal, eu senti algumas vezes da parte não oficial, (...) quando*

*é que se convida para estar no poder, quando é que se convida para estar numa comissão diretiva, (...) há claramente opções de classe.” RM*

Ao nível da interação, identifica-se na relação com o trabalho ou a vida social o que Arnot e Reay (2007) chamam de distinção entre voz e mensagem no discurso pedagógico (equivalente a distinção entre gramática/registo e fala). O facto de os/as ativistas reconhecerem as regras de poder e de controlo sobre o seu corpo, a sua identidade de género e a sua sexualidade (a voz), e trabalharem conseqüentemente no sentido do seu enfraquecimento, não significa que as consigam aplicar em determinados contextos. A dimensão interacional ocorre num determinado enquadramento onde existem regras discursivas, mas também regras hierárquicas que regulam o código pedagógico ao nível da transmissão. O código pedagógico ocorre, assim, numa relação direta entre a dimensão estrutural e a dimensão interacional, a partir da qual ocorre a recontextualização. A recontextualização acaba por ser a mudança que ocorre no discurso antes de este ser devolvido à comunidade, depois de passar por uma transformação pedagógica sujeita a regras de poder e de controlo, mas também a agência política originada quer ao nível da interação, quer da criatividade.

As pessoas que entrevistámos referiram que o seu grupo ou rede política de intervenção passaram, ao longo do tempo, a abranger também os seus hábitos culturais enquanto ativistas, uma vez que a rede de relacionamentos e afetos, como o grupo de amigos, os locais que frequentam, e a partilha de interesses em comum, passam a ser, em vários casos, construídos em torno do ativismo. Na entrevista a DC, este refere que o poly lhe deu uma rede de apoio que nunca encontrou nas amizades anteriores, pois permitiu um envolvimento ativo, e crescimento individual e coletivo, através da aquisição de conhecimentos que se deu na troca de vivências que ocorriam no contexto particular do ativismo poliamoroso. Já EP, refere que, à medida que se envolveu no ativismo, o círculo de amigos e espaços culturais ou de lazer que frequentavam passaram a circunscrever-se ao círculo da militância, falando mesmo em “romper com a classe”, devido ao facto de ter crescido num bairro pobre e em virtude do novo círculo de amigos passar a frequentar círculos fortemente marcados pela identidade social, os espaços LGBTI. Em ambos os casos, verificou-se uma aposta na partilha de experiências com o grupo político e a procura de um *safe space* para a troca destes novos conhecimentos, que fomentaram o desenvolvimento de novos referentes culturais e reforçaram a agência pedagógica. Por sua vez, os discursos iniciais, onde assentam as relações de poder e os mecanismos de controlo do género, da sexualidade e dos afetos,

sofrem uma recontextualização através da partilha de experiências na rede ativista, e irão agir sobre a comunidade, fomentando a mudança social na família e na comunidade assentes num discurso mais horizontal, que se deu ao nível da transmissão.

As formas de comunicação que os ativistas estabelecem no contexto da sua militância refletem a forma como o ativismo se traduz no seu trabalho ou nos seus hábitos culturais. O trabalho é uma das dimensões da militância onde os ativistas se sentem menos seguros, ou seja, menos integrados no espaço seguro que representa o ativismo. Estas narrações são evidentes na narração de SV, quando relata um episódio em que passou um fim de semana na redação do jornal para o qual trabalhava a ouvir perguntas e insinuações homofóbicas sobre a sua orientação sexual. Apesar de não estar no *safe space*, SV levantou-se, saiu da sala e teve a oportunidade de publicar a história por escrito, coincidentemente na semana do orgulho LGBT, mesmo sem daí ter obtido qualquer reação de superiores ou colegas. Este episódio não deixa de representar um momento de agência individual, na medida em que SV mobilizou, ainda que isoladamente, os conhecimentos adquiridos no ativismo para enfrentar a situação de discriminação pela qual estava a passar.

Também MG viveu duas situações de transfobia no trabalho. Situações que se prenderam com o facto de não respeitarem a sua identidade enquanto trans e terem obrigado MG a assinar os documentos com o nome legal (*dead name*) frente a colegas e patrões, para o despedirem. MG não relata ter usado de qualquer meio de mobilização ativista contra esta atitude transfóbica, mas teve a consciência individual da brutalidade da situação, o que pode ser um primeiro impulso para agir em situações futuras, ou em situações que existam com outros. Aliás, MG relata-nos, ao longo da narrativa, que um dos objetivos pelos quais está no ativismo é que outros jovens não tenham de passar pelas mesmas dificuldades que viveu enquanto trans, referindo que existe uma série de direitos trans no trabalho que não estão protegidos.

No entanto, a forma como se enfrentam as condições de opressão no trabalho, ou como se leva o ativismo para o trabalho, também tem a ver com o tipo de trabalho e a forma como estamos enquadrados nele. O trabalho não é um *safe space* por natureza, a não ser que na sua produção exista a capacidade de integrar as ações de militância LGBTI que já vamos desenvolvendo no ativismo, embora de forma mais subtil. AR refere, a esse respeito, enquanto professora, que sempre sentiu uma discriminação subtil, não por ser lésbica, mas por ser ativista. Ou seja, uma preocupação de que ela pudesse doutrinar os/as jovens., embora sempre tenha adotado uma postura neutra nas aulas. Mas, em determinado momento, tomou a decisão de levar os seus temas ativistas para a aula, pois se os colegas “doutrinam” para a



heterossexualidade, porque é que ela não poderia doutrinar também para a diversidade? A forma como AR conseguiu introduzir os temas LGBTI na escola deveu-se, possivelmente, mais à maneira como os introduziu, indo de encontro às expectativas da escola, do que propriamente por assentar na radicalidade dos temas. O mesmo se refere a DC, que levou para a academia, o seu lugar de trabalho, formas de organização não-hierárquicas e anti-hierárquicas, novas formas de produção de conhecimento, e teve a possibilidade de validar esses modos de produção de conhecimento dentro da academia.

O trabalho não constitui por norma um *safe space* e, como refere RM, a militância não pode ser separada do resto da vida das pessoas. Para RM, a militância pode ajudar ou prejudicar a vida das pessoas, dependendo de quem está a gerir o trabalho, de a militância ser ou não na linha de quem está a gerir o trabalho, já que o trabalho é claramente gerido por opções de classe.

O isolamento social do/a ativista verificou-se no trabalho, onde o/a ativista não está no espaço seguro da rede/grupo ao qual pertence e fica exposto ou exposta à discriminação e a regras de poder e de controlo legitimadas por outros discursos. Temos a destacar, na entrevista de MG, a violência no trabalho, quando este refere que não viu respeitada a sua identidade de género ao exporem o seu nome legal (*dead name*) frente a colegas de trabalho, o que nos remete para o quadro de desproteção da lei enquanto agência reguladora. E temos também o relato de SV, que, ao ser vítima de uma situação de homofobia na redação de um jornal, toma a iniciativa de se demitir e aproveita a oportunidade de ser a primeira Semana do Orgulho LGBT para publicar a história, sem que, dessa iniciativa política difusora, tenha obtido qualquer reação de ex-superiores ou ex-colegas.

Conforme refere Ladesma (1994), as formas não institucionalizadas de protesto são vistas pela opinião pública e pelos discursos políticos oficiais como marginais e marcadas por comportamentos desviantes. Há um olhar que vê o protesto *queer* ou a agência feminista como marginal ou desviante e deve-se ao facto de, socialmente, existir um discurso oficial de que o sistema político-democrático já dispõe de vias suficientes para combater as relações de poder e de dominação, o que verificamos não ser verdade em nenhum dos dois excertos que referimos. Esta ideia do discurso oficial, que é um discurso regulador, e que afirma que a igualdade já foi conseguida, transforma as vozes dos movimentos feministas e *queer* em ruídos cuja mensagem pode ser tornada ininteligível, a menos que as respetivas agências venham transformar estas regras de poder e de controlo. Várias agências foram encontradas, de um ou outro modo, no percurso biográfico dos entrevistados e das entrevistadas, e estão diretamente relacionadas com os contextos onde atuam.

AR, professora do ensino secundário, refere a este respeito que, ao longo da sua carreira, sempre sentiu uma discriminação subtil no trabalho por ser lésbica. Em determinada altura da sua vida, entendeu que, de alguma forma, os/as seus/uas colegas doutrinavam os alunos de um ou de outro modo, ou seja, que as experiências pessoais (que também são políticas) dos professores (agentes pedagógicos oficiais) também fazem parte do curriculum, e resolveu assumir as suas. O que se assistiu na experiência pedagógica de AR foi levar do ativismo para a prática profissional, o que acaba por acontecer, nem que seja através da tomada de consciência do abuso, como aconteceu com MG ao assinar o *dead name* frente aos ex-colegas. RM, neste sentido, aponta que a militância pode beneficiar ou prejudicar o trabalho, “depende da linha de quem está a gerir as coisas”.

Como já referimos no capítulo anterior, a distinção entre voz e mensagem proposta por Arnot e Reay (2007) é um equivalente da distinção de Bernstein (Bernstein, 1981; Morais & Neves, 2007; Mainardes & Stremel, 2010) entre reconhecimento e realização. A voz representa o reconhecimento das regras do discurso pedagógico, enquanto a mensagem representa o uso destas regras em contextos particulares, a sua realização. O conhecimento das regras não significa necessariamente conhecer o seu uso contextual. Segundo Bernstein (1990), a voz é uma consequência das relações entre categorias e a mensagem uma consequência da interação prática num determinado contexto.

MA refere que, apesar de sempre ter tido uma prática feminista muito diversificada e ativa, tendo inclusive sido dirigente associativa por várias vezes, acaba por ter muitas dificuldades em transpor para si as questões feministas que pedagogicamente trabalha para desenvolver na comunidade. Para MA, esta dificuldade na transposição dos valores do feminismo para si própria tem a ver com o peso da educação, i.e., a transmissão não funcionou ao nível interno. Ou seja, a recontextualização ocorre, ou não, através de um conjunto de estruturas e interações onde o código pedagógico se transforma, e passa ou não para a família, para a comunidade e para a estrutura interna do/a agente ativista.

MM, por sua vez, recorda que, depois de anos a fazer trabalho na igreja e a ser bem acolhida, no seu primeiro projeto de *"Emprego Ético"*, quando formou a Comuidária, acabou por se deparar com uma realidade da qual não havia tomado consciência: o racismo e a xenofobia que eram perpetuados na igreja que lhe tinha oferecido o espaço de trabalho, por parte de algumas paroquianas para com as suas empregadas domésticas. Acabou por identificar o problema e, mais tarde, com a ajuda das próprias “empregadas domésticas”, que foram as primeiras associadas da Comuidária e de outras associações feministas, alugou um novo espaço para o seu projeto. Ou seja, de certo modo, um ou uma ativista *queer* e/ou

feminista, quando se encontra no espaço associativo do qual faz parte, está num espaço seguro para identificar as regras de reconhecimento, mas também as regras de realização. Quando a sua agência individual ou coletiva, enquanto ativista, se dirige a um público específico através de uma ação política de intervenção, está a atuar ao nível da atualização da voz do público ao qual se dirige, sejam minorias oprimidas, agentes políticos ou as instituições sociais, no sentido de combater as relações de poder a que esse/a mesmo/a ativista está submetido.

O local de trabalho pode ser caracterizado como uma agência reguladora (Bernstein, 1996) e, como tal, representa um espaço não-seguro para todo o tipo de militância política. Quer o espaço onde não existe a partilha do ativismo *queer*-feminista, quer o questionamento das categorias sociais e das regras de classificação e enquadramento são bastante fortes no que se refere à assimilação dos códigos de género dos/as ativistas. No entanto, é possível uma agência individual dos ativistas feministas e/ou *queer* quando questionam as regras hierárquicas de poder e os mecanismos de controlo subjacentes à expressão e visibilidade das suas expressões de género, identidade de género ou orientação sexual.

O/a ativista *queer*-feminista adquire, ao longo da sua experiência militante, um código de género mais elaborado, questionando as categorizações que lhe são subjacentes. No entanto, a transformação nos campos de controlo simbólico ocorre melhor quando o ativista se encontra no espaço seguro onde partilha com o coletivo os mesmos códigos (como os espaços associativos ou grupos de pertença), intervindo nas tensões entre categorias sociais, do que quando integrado num contexto com códigos de controlo e regras de reconhecimento com os códigos de género restritos.

#### **4.7 Contextualizando: Aprendizagens, conhecimento e relações sociais**

Partindo das narrativas analisadas, o ativismo constitui-se como uma forma de produção e aquisição de conhecimento, que envolve partilha, investimento, relacionamento, crítica, informação e atualização individual e coletiva. Podemos sistematizar as diversas formas de produção e aquisição de conhecimentos em três dimensões: contextos que originaram a militância; experiências de mudança e relação com outros contextos de intervenção, hábitos culturais, família ou trabalho. No respeitante aos contextos que originaram a militância, podemos destacar como aprendizagens: formar opinião, que constitui um importante modo de produção de conhecimento, na medida em que a pessoa (re)constrói a informação que recebe, a reestrutura e integra no seu esquema cognitivo; ter noção de alguma coisa (por exemplo, do

que são a direita e a esquerda políticas), é outra aprendizagem acerca da dimensão político-social do mundo que nos rodeia; conhecer Lenine, Marx, é também aprendizagem importante ao mesmo nível de conhecer autores de literatura ou outros autores de filosofia; "fazer um trabalho de sistematização", consiste na aprendizagem de uma capacidade cognitiva, é produzir conhecimento; aprender a argumentar, a comunicar; aprender a tomar decisões; aprender a identificar a violência ("ter percepção da violência", nas palavras de uma entrevistada); refletir criticamente sobre o discurso público (por exemplo, em relação à ideologia dominante de que as mulheres não participavam politicamente).

Verifica-se que os/as ativistas tinham já um código elaborado como ponto de partida, decorrente das disposições sociais que constituem os seus elementos de diferenciação de todos os outros, ainda que em contextos por vezes distintos daqueles onde viriam a exercer a sua militância feminista e /ou *queer*: filiações políticas, partidárias, religiosas, fóruns de discussão e a própria consciência do isolamento pela diferença.

O conhecimento das regras hierárquicas de poder e de controlo dentro da sociedade representa uma coisa, e a realização dessas regras num contexto local pode representar outra (conhecimento não implica o seu uso contextual). A multiplicação do código linguístico ao nível das categorias sociais, bem como o enfraquecimento da sua classificação e enquadramento, permitem aos/às ativistas estabelecer relações dialógicas mais espontâneas e manifestações discursivas mais críticas. Ao longo do percurso cronológico da narrativa, podemos identificar o que chamamos de experiência(s) da mudança, em que destacamos as seguintes aprendizagens: capacidade para articular diferentes questões de campos diversos (por exemplo, articular diferentes causas); investigar sobre uma problemática (por exemplo, sobre trans\*); perceber o que uma associação pretende; aprender sobre o que uma teórica (Butler) tem desenvolvido; construir um pensamento crítico sobre as organizações (± burguesas, ± acomodadas); ter uma perspetiva crítica em relação à sua pertença de classe; saber aproveitar (no bom sentido) o apoio social para melhorar o seu bem-estar.

No entanto, é necessário efetuar a ligação entre a base social do ativismo *queer*-feminista e as outras esferas da vida social, não só em termos discursivos, mas também em termos contextuais, ou seja, é necessário alterar os campos de controlo simbólico pensando numa perspetiva de agência feminista-*queer*-crítica, que impulse uma ação transformadora. Nas relações entre os contextos de intervenção e outras dimensões da vida social, podem ser identificadas outras aprendizagens: tomar decisões em relação aos dilemas éticos profissionais ("doutrinar" ou não os/as alunos/as); tomar posição em relação (enfrentar) às chefias no local de trabalho; ter uma perspetiva crítica relativamente ao momento presente e

olhar criticamente o passado. Estas aprendizagens estão intrinsecamente articuladas com a passagem do código restrito para o código elaborado, em que o reconhecimento dos códigos de género pode ser contextualizado num modelo de reprodução social e cultural, em que o/a ativista domina as regras de realização para uma agência política feminista-*queer*.

No próximo capítulo, iremos analisar os dados decorrentes da observação participante no projeto Mudanças com Arte II, que consistiu numa abordagem feminista em escolas básicas do grande Porto para a prevenção da violência de género. Por se tratar de uma intervenção feminista em espaço/contexto escolar, trata-se de um capítulo onde podemos aplicar o modelo do dispositivo pedagógico de Bernstein (1996) e a sua teoria do código (1981), além da teoria da formação dos códigos de género (Arnot 2002) em contexto pedagógico oficial.

## **Capítulo 5 - Observação participante numa organização feminista: códigos de género em contexto escolar**

No primeiro capítulo, recuperamos para este trabalho a forma como o género tem sido pensado nas ciências sociais, nomeadamente através da teoria queer, da divisão social e sexual do trabalho, da interseccionalidade de indicadores de vitimação e da violência de género, bem como a forma como a agência e a ação política podem ser tidas em conta para subverter as normas de poder e controlo em que assentam a desigualdade e a discriminação. Através da leitura de vários/as autores/as, refletimos sobre a forma como o género tem sido estudado na sociologia e nas ciências sociais e concluímos pela relevância da reconstrução histórica da cultura subjacente a um grupo dominante e a relações de subordinação que mantém o grupo dominado. Neste sentido, destacamos a relevância dos estudos sobre a divisão social e sexual do trabalho para o estudo da ordem de género, da teoria da interseccionalidade para a categorização das diferenças, bem como da ação coletiva no traçar de novas narrativas políticas.

No segundo capítulo, desenvolvemos o conceito de autonomia como uma forma de pensar e agir sobre o mundo a partir de problemas e necessidades que podem ser individuais ou coletivas. A autonomia surge, assim, como um dispositivo pedagógico que nos ajuda a fundir a aprendizagem com o movimento social, permitindo a assunção de novos conhecimentos sobre as condições históricas da subalternização dos indivíduos. Neste segundo capítulo, pensamos também a agência individual e coletiva como um momento de transformação que acaba por caracterizar os feminismos e os movimentos LGBTI enquanto reguladores e regulados pelas reivindicações que emergem no combate à discriminação e pela igualdade de género. Por fim, falamos da dimensão educativa dos movimentos sociais e da forma como a educação cidadã pode ser um veículo para a incorporação dos conhecimentos desenvolvidos nos/pelos movimentos sociais, em que a oportunidade de grupos oprimidos para falarem e serem ouvidos pode mais facilmente chegar pela via da escola aos campos do Estado e da comunidade.

No capítulo três, desenvolvemos a teoria de Bernstein, que serve de modelo teórico-epistemológico à análise dos dados críticos que sustentam esta investigação. Nesse capítulo, a análise centrou-se essencialmente em dois modelos de análise, o modelo de geração, aquisição e transformação do código e o modelo de discurso pedagógico. O primeiro, analisa a reprodução cultural através dos códigos linguísticos, incidindo em três níveis de classificação e enquadramento a partir dos quais se modelam as estruturas mentais: a geração,

a aquisição e a transformação. O segundo modelo consiste em analisarmos como a gramática interna do discurso que nos é fornecida pelo aparelho pedagógico oficial nos permite teorizar sobre a produção e reprodução do discurso nos níveis de classificação estruturantes. Neste capítulo, através do conceito de recontextualização, pensamos ainda a forma como os modelos propostos por Bernstein podem ser aplicados a princípios de classificação de género, refletindo as relações de poder e de enquadramento que existem subjacentes à forma como negociamos, no dispositivo pedagógico, a formação das identidades de género.

O capítulo quatro foi o primeiro onde procedemos a uma análise crítica de dados empíricos. Neste capítulo, analisámos oito entrevistas narrativas com ativistas feministas e LGBTI sobre o seu percurso militante, tendo em conta várias dimensões em comum, como as suas origens familiares, as motivações que despertaram a consciência para o ativismo, os contextos onde desenvolveram a sua atividade política ou a forma como articularam o ativismo com outras esferas da vida privada. Estas entrevistas foram analisadas individualmente, numa primeira fase, enquanto narrativas que representam um percurso de vida individual, e numa segunda fase à luz do modelo de dispositivo pedagógico de Bernstein, na medida em que as experiências de vida, sejam elas individuais ou coletivas, são sempre experiências de agência e de (re)produção de conhecimento.

Neste quinto capítulo, iremos analisar criticamente os dados do trabalho de observação participante desenvolvido no âmbito do projeto “Mudanças Com Arte II – Jovens Protagonistas na Prevenção da Violência de Género”, que a associação feminista UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta) concebeu e desenvolveu junto de jovens em várias escolas do ensino básico e secundário na área metropolitana do Porto. O Mudanças com Arte II foi construído para atuar na prevenção de comportamentos de violência de género (cruzada com outros indicadores de desigualdade, étnica, classe, idade, handicap, entre outros). O programa foi desenvolvido ao longo de três anos letivos, entre 2011 e 2014, desenvolvendo um currículo de promoção dos direitos humanos e prevenção da violência de género, incluindo, entre outras dimensões, em média, 15 sessões de 45 minutos por ano letivo, junto de cada turma das escolas onde atuou.

O programa de intervenção referido foi executado, acompanhado e avaliado pela equipa do projeto Mudanças com Arte II, sendo caracterizado por ter uma abordagem essencialmente feminista, mas não focou a sua intervenção apenas nos/as jovens alunos/as, tendo incluído também a formação de docentes, intervenção com as famílias e encarregados/as de educação, bem como sessões gratuitas abertas ao público em geral, na forma de tertúlias, seminários, debates e ainda a autoformação da própria equipa de intervenção, através de reflexão e debate

crítico contínuo, para redefinir abordagens e quadros conceituais. Vamos aqui partilhar uma análise crítica destes dados com base no modelo de dispositivo pedagógico enunciado por Bernstein (1996; Morais e Neves, 2007), partindo da experiência de observação participante desenvolvida no interior do projeto Mudanças com Arte II ao longo de um ano letivo 2013/2014, sendo a intervenção do Mudanças com Arte II localizada nas sessões de formação/intervenção ocorridas numa escola básica situada no Porto (doravante designada Escola A). Pretendemos, recorrendo às notas de campo, à informação documental recolhida e ao relatório final do projeto (UMAR, 2014), descrever como entendemos o processo de geração, recontextualização e reprodução do discurso, originando novos modos de produção de conhecimento a partir da intervenção de uma associação feminista (a UMAR) em contexto escolar. Para compreendermos melhor como conceber esta pedagogia feminista recorreremos ao conceito de códigos de género proposto por Arnot (Arnot & Dillabought, 2000; Arnot, 2002). Estes servirão de guias nesta investigação orientada por uma trilogia amparada pela teoria feminista/queer da pedagogia e dos movimentos sociais.

Em seguida, iremos iniciar o presente capítulo com uma secção dedicada ao potencial da observação participante enquanto técnica de investigação em pedagogia, bem como da pedagogia feminista/queer, para, em seguida, podermos apresentar os dados contextualizados, quer em termos teóricos, quer metodológicos.

### **5.1 A observação participante como técnica de investigação em metodologias queer/feministas**

Segundo Pereira (2012), no seu estudo sobre a construção do género em espaço escolar, a marcação social das diferenças e semelhanças com base nas categorias masculino e feminino é um percurso que pode ser problematizado enquanto processo formativo. Ou seja, as diferenças e as semelhanças de género não são atributos reais que resultam da socialização genderizada e genderizadora, mas sim fronteiras que são constantemente negociadas e que podem ser dicotomizadas ou pluralizadas, legitimadas ou contestadas consoante as situações (Pereira, 2012, p. 73). Quando desenvolvemos uma investigação feminista à luz da teoria da performatividade de género, a preocupação deve ser com o processo de formação de subjetividades, e devemos ter presente que uma investigação numa perspetiva feminista tem sempre um carácter político que ficará evidente no conhecimento produzido.

O quotidiano dos/das jovens, em particular na escola, ocorre num lugar de observação etnográfica onde é possível vermos o género em ação devido à interação que ocorre naquele



contexto específico, nomeadamente, entre os grupos de pares. É possível, na escola, analisarmos a saliência variável do género dos/das jovens, de que modos e com que objetivos eles se marcam e demarcam, reforçam e contestam diferenças e semelhanças de género nas relações que estabelecem entre si. Pereira refere também que muitos dos estudos sobre subculturas escolares levados a cabo com jovens nas escolas têm ignorado as diferenças de género dentro do mesmo sexo, representando os homens e mulheres como grupos opostos e diretamente homogéneos. Esta indiferenciação deve-se a uma fraca cultura, evidente ainda nos curricula escolares (e, por vezes, académicos) da distinção entre os conceitos de sexo e de género, que acabam por ser usados como sinónimos e reforçar ou manter estereótipos. No entanto, Pereira refere que, uma vez que os/as jovens performatizam o género, é possível que adaptem determinadas performances aos contextos para se protegerem de determinadas situações mais ou menos constrangedoras, e, por essa razão, na sua etnografia, tornou-se de extrema importância tratar os/as jovens como ativos e criativos na negociação quotidiana do género e não como destinatários da socialização. Uma etnografia feminista torna-se uma metodologia importante na investigação porque permite colocar a ênfase nos processos e não apenas nos resultados, permitindo, assim, observar como ocorre o processo de formação do género em movimento. Várias teorias foram desenvolvidas sobre o conceito de etnografia feminista.

Aune (2009) segue o conceito de etnografia feminista para falar de um método de pesquisa e uma teoria através da qual a investigação pode ser conduzida, sendo que sua principal técnica é a pesquisa observacional comprometida com a forma como o género opera nas diferentes sociedades. A etnografia feminista havia surgido nos anos 70 do século XX, como forma de auxiliar na compreensão da construção genderizada das experiências. As experiências genderizada do conhecimento são, segundo Aune, múltiplas e variadas, o que torna a etnografia feminista também diversificada na sua abordagem. A etnografia feminista pode, deste modo, trabalhar na desconstrução de discursos dominantes e revelar assunções de poder ocultas nos discursos. Neste sentido, importa termos em consideração uma perspetiva etnográfica de que os/as participantes e o/a investigador/a podem colaborativamente produzir análises de várias perspetivas, encontrando em conjunto o caminho para serem apresentadas as respetivas conclusões, bem como uma forma de escrita em que os dados se tornem acessíveis aos públicos que deles beneficiam.

Urla e Helepolei (2014) estudaram o que chamam de etnografia da resistência, e desenvolveram a forma como vêm usando as biografias de antropólogos/as como ponto de partida para elaborarem sobre como estas podem descrever e contrastar as influências

intelectuais que traçam o compromisso etnográfico. Os percursos de vida do observador participante revelam o interesse na etnografia e, ao mesmo tempo, novas mudanças que emergem do paradigma da pesquisa enquanto ativistas comprometidos. Por outro lado, o envolvimento comprometido do observador participante nas pesquisas tem-lhe permitido, em contexto ativista, aceder a elementos como a resistência de múltiplos ângulos, nomeadamente, das instituições do Estado, dos líderes de movimentos sociais, da comunicação social e de investigadores/as académicos/as que tentam impor a sua autoridade de forma diversa e difusa nos movimentos sociais. Na etnografia feminista, acaba por se trabalhar também a agência das mulheres, pessoas LGBTI ou outras, uma vez que estas se tornam produtoras ativas dos seus próprios contributos, ultrapassando o carácter imóvel da etnografia convencional.

Smith (2005), desenvolveu uma investigação centrada no contacto com os movimentos de mulheres nos anos 70 do século XX, em que era evidente a perspetiva de uma sociedade que impunha a essencialização do género, não só na vida quotidiana, mas também como resultado da própria prática científica. Esta sociedade essencializadora atribuía às mulheres um papel quase exclusivo de donas de casa e mães. Smith procurou desenvolver, assim, uma sociologia assente numa consciência bifurcada, ou seja, que, por um lado, desse conta da relação hierárquica que existia entre o conhecimento científico e o conhecimento quotidiano e, por outro, investigasse o social nas atividades diárias. Smith acabou por desenvolver o conceito de etnografia institucional, no qual propôs que se utilizasse a entrevista como prática textual no estudo das instituições, ou seja, conjugando, na prática de observação participante, a técnica de entrevista com o estudo de textos para aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas subjacentes à organização observada. Por outras palavras, se há textos regulatórios (como, por exemplo, leis ou manuais) e há formulários de admissão, importa ver a forma como os mesmos operam numa hierarquia intertextual, uma vez que se apresentam como reguladores da própria instituição. Na etnografia institucional, a observação participante deve ser complementada com outros procedimentos metodológicos. A etnografia institucional começa na experiência e regressa à experiência, ou seja, é uma metodologia centrada nas relações sociais. Na etnografia institucional, o objetivo passa por descobrirmos como uma organização de trabalho, que pode ser uma escola, ou um movimento social, perfeitamente localizada, opera como parte de um conjunto mais amplo de relações sociais que conectam múltiplos espaços de atividade humana. O social é situado na investigação como um fenómeno em movimento e o investigador sempre presente é situado historicamente nele.

Yañez (2011, p. 119) refere que Grahame enunciou três grandes áreas que definem a etnografia institucional como metodologia de investigação: o enfoque na ideologia que contribui para a formação de discursos institucionais, ou seja, como os sistemas conceituais se definem como formas de conhecimento com propósitos institucionais, refletindo uma postura dentro das relações de dominação; a segunda é o conceito de trabalho, que implica tempo, espaço e condições locais bem definidas; a terceira é o foco nas relações sociais, ou seja, o tentarmos compreender como uma organização de trabalho perfeitamente localizada está inserida num conjunto de relações sociais mais alargado, conectada com múltiplos espaços da atividade humana.

Smith (2005) havia revelado que um dos princípios fundamentais da etnografia institucional é que esta deve começar fora do discurso institucional, para evitar que o/a investigador/a caia nas suas próprias lógicas e crie uma tendência de objetificação das relações sociais. Neste sentido, a autora refere como exemplo o trabalho não-pago e invisibilizado desenvolvido historicamente pelas mulheres, que corre o risco de ser objetificado, assim como outras formas de trabalho que correm o risco de não serem tornadas visíveis devido às regularidades objetificadoras das instituições, como o trabalho emocional ou o trabalho social, por exemplo. Smith apresenta-nos, deste modo, uma noção de discurso baseada no conceito enunciado por Bakhtin, em que o diálogo aparece como uma instância que se reproduz e a experiência assenta na memória e na fala, seja para um/a interlocutor/a, seja para um caderno, seja para um público. O/A etnógrafo/a institucional acaba por ser um/a investigador/a que procura essencialmente descrever as relações sociais.

Smith (2005) procurou, com a sua etnografia institucional, desenvolver um método que procurasse resgatar a experiência daqueles/as que julgava marginalizados das relações de poder: mulheres, trabalhadores/as, migrantes, indígenas. Eram grupos de pessoas que a autora tentava organizar, mas levar também para a conceção de práticas sociológicas pela experiência, ou seja, estabelecendo a problemática da sua investigação com as preocupações que as pessoas levantavam no seu quotidiano.

Urla e Helepolei (2014) referem-nos que a etnografia da resistência permitiu teorizar o poder, a resistência e os métodos etnográficos mais genericamente. A questão da intencionalidade é um problema no estudo da resistência e interfere na forma como se estudam as dinâmicas ideológicas de dominação, bem com as ambiguidades entre consciência e hegemonia, uma vez que, neste contexto, o poder é entendido como repressivo e a resistência como emancipadora e que procura livrar-se do poder. Estas ambiguidades devem ser tidas em conta quando se desenvolve uma etnografia da resistência.

Urla e Helepolei desenvolvem, neste sentido, um conceito de etnografia a partir da sua experiência etnográfica sobre a linguagem minoritária no País Basco. Referem a importância de dar tempo às pessoas para refletirem e escreverem sobre as suas atividades. Neste sentido, torna-se relevante que o/a observador/a participante se mostre disponível para ler, teorizar e escrever em conjunto com eles/elas. Para Urla e Helepolei, é evidente que grande parte dos antropólogos da sua geração não está disposta a conversar sobre as suas escritas académicas. Urla e Helepolei referem também, a respeito da etnografia da resistência, que, quando se entra num público politizado, o discurso pode ser mais complexo e, por esta razão, tem de ser negociado, tornando-se importante o assumir de uma antropologia comprometida que abra as discussões à experimentação e transgrida os confinamentos da escrita académica e científica.

A etnografia deve ser comprometida com a justiça social, indo à investigação além da teoria, ou seja, deve passar por métodos participativos mais explícitos e formas de mobilização do conhecimento que questionem o modelo positivista, representando os interesses das comunidades que estão desprotegidas das lógicas de poder e opressão. Urla e Helepolei afirmam, no entanto, que deve haver uma diferença entre crítica cultural e etnografia da resistência. Não obstante ambas partilharem o interesse em expor os mecanismos de desigualdade e contribuir para a mudança social, a etnografia da resistência distingue-se por assentar num diferente modo de fazer pesquisa. A etnografia da resistência envolve os/as participantes e questiona a materialidade das relações de produção bem como o próprio conhecimento social. Todavia, ambas partilham a reflexão sobre a natureza e as lógicas do capitalismo, a desigualdade de género e outras dinâmicas de poder, podendo ambas ser úteis enquanto projetos políticos de mudança.

Habermas (1987) refere que a investigação causa sempre curiosidade no investigador, e esta curiosidade serve como ponto de partida para o desenvolvimento do interesse, sendo o interesse na investigação que elucida a ideia da compreensão do conhecimento e está relacionado com mecanismos que incorporamos da história e da tradição. Assim, pressupomos que a nossa própria biografia acaba por ser usada como ponto de partida na investigação (Urla e Helepolei, 2014) e a nossa posição acaba por ser de diálogo e trabalho colaborativo com aqueles/as com quem interagimos (Davis, 2014). Esta aproximação entre a academia e o quotidiano inspirou o conceito de sociologia pública (Gans, 2002; Burawoy, 2005), ao reivindicar a responsabilidade da ciência se articular com outros agentes de produção de conhecimento, desenvolvendo processos de aprendizagem recíprocos e não-hierárquicos. Conforme já havíamos referido em capítulos anteriores, e como nos refere Hill Collins (1992), é importante não sobrevalorizarmos os conhecimentos locais, produzidos por

grupos subordinados, porque essas ideias são suprimidas por grupos dominantes, e podem proporcionar-nos uma base potente para percebermos como se dá o processo de resistência às ideias do grupo dominante.

Ao estudarem a evidência do ativismo LGBT nas políticas públicas, Grundy e Smith (2007) demonstraram que este tem utilizado, nas suas ações políticas, pesquisas baseadas em evidências, como estatísticas, para ter legitimidade e tornar os seus discursos visíveis no processo de decisão política. Estas pesquisas usadas pelo ativismo LGBT funcionam como modos privilegiados de produção de conhecimento uma vez que, aos olhos dos decisores governamentais e organizacionais, funcionam como verdades quanto à natureza e extensão dos efeitos da homofobia e do heterossexismo. Assiste-se cada vez mais a um cruzamento entre as implicações políticas organizacionais, as ciências sociais e as práticas calculadas do ativismo queer. Grundy e Smith não deixam, no entanto, de alertar para que este tipo de ativismo generalizado pode apontar para uma neoliberalização dos movimentos sociais. Para ultrapassar este problema, ressaltam que os movimentos sociais devem ter a preocupação de estar primeiramente ligados à evidência quando se aliam à organização governamental e as ciências sociais devem ser valorizadas como o modelo privilegiado que sustenta a decisão, sob o perigo de se assistir a uma apropriação institucional dos primeiros.

Code (1995), por sua vez, refere que muitas associações LGBT nos anos 80 e 90 do século XX contribuíram para ultrapassar o que chama de “estruturas autoritárias do conhecimento nas ciências sociais” (como citado em Grundy & Smith, 2007, p.299), ao terem desenvolvido áreas de pesquisa que aplicavam as metodologias usualmente usadas nas ciências sociais, para além da conceção institucional que os códigos burocráticos da academia permitiam. O que Code aponta é que as organizações LGBT tiveram a capacidade de ligar em rede uma comunidade invisível, ou seja, conseguiram retirar do armário a comunidade LGBT para responder a questionários anónimos, seguros e confidenciais, sendo também respondidos em lugares seguros, quer com tecnologias de internet, quer em locais de frequência LGBT e de mobilização da comunidade queer em geral. A produção de conhecimento e ética profissional foram transportadas também para o ativismo político, uma vez que a credibilidade junto dos media e do discurso político são importantes para o exercício da sua influência, acabando a etnografia feminista por se inspirar nestas novas formas de produção de conhecimento originadas nos movimentos sociais.

Torna-se ainda relevante referirmos que, embora comumente associados, os conceitos de observação participante e etnografia não devem ser confundidos (Magnani, 2002): a etnografia é um método, a observação participante é uma técnica. A técnica e o método

partilham pressupostos como aquele que se refere à atuação do/a pesquisador/a, no entanto, a observação participante enquanto técnica leva a níveis de interação com um amplo potencial de interferir no grupo estudado. Na abordagem clássica, a etnografia é um método e a observação participante uma técnica em que a/o investigador/a pode assumir várias posturas, sendo mais ou menos participativo. Nesta observação participante, levada a cabo junto do projeto Mudanças com Arte II, que assumimos como técnica, uma vez que a metodologia é essencialmente feminista e queer, há uma participação plena do investigador enquanto parte integrante do projeto. Na participação que desenvolvemos no Mudanças com Arte II, a nossa observação participante assume uma posição definida, um papel interveniente, e é a partir desse papel que os dados são recolhidos, contrariando, assim, a postura clássica do método etnográfico baseado na observação, e focando a nossa técnica na intervenção.

Neste capítulo, apresentamos, a partir da experiência da observação participante numa organização feminista com forte ênfase na análise de documentação pedagógica, o estudo sobre como se performatizam os discursos dos/as intervenientes no processo de formação dos/as jovens adultos acerca das relações de poder e dos papéis sociais de género, no que se refere à violência de género e à cultura genérica de enquadramento dos direitos humanos. Analisamos, neste contexto, situações pedagógicas, quer em ambiente associativo, quer em ambiente escolar, que recorrem a metodologias ativas e estimulam a criatividade, o pensamento crítico e o debate de ideias à luz do modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein. Para além disso, analisam-se as limitações de uma intervenção num contexto institucional formal bastante codificado, ainda que com alguma margem de abertura.

Neste trabalho, desenvolvemos uma observação participante no projeto feminista “Mudanças com Arte II – UMAR”, incidente na prevenção da violência de género junto de jovens em escolas básicas no Porto. A observação permitiu-nos aceder a diferentes espaços de produção de saberes: a escola (educação formal), o projeto “Mudanças com Arte II” (intervenção feminista) e a academia (contextualização científica). Enquanto investigadores, posicionámos a nossa investigação a partir de uma colaboração permanente que é assumida com a mudança feminista (Smith, 2005), acabando o conhecimento produzido por ser situado (Haraway, 1998) e comprometido com o questionamento crítico das categorizações hierárquicas de género nos três níveis de intervenção. Este trabalho visibiliza, e também recupera, o discurso dos/as jovens adultos/as sobre a masculinidade, feminilidade e a forma como estes conceitos operam na perceção acerca dos relacionamentos íntimos, nomeadamente, no processamento de estigmas, das justificações para as hostilidades ou a formação dos desejos e afetos. Proporcionou-se, neste contexto, um espaço de reflexão

pedagógica com vista ao fomento de uma consciência da justiça a partir do questionamento das normas de género e da diversidade de formas de relacionamento. Este trabalho permitiu-nos ampliar os limites discursivos e desenvolver o debate, muitas vezes censurado, de pensar a adolescência como um espaço político em que jogam discursos de poder que constroem os corpos, o relacionamento entre os sexos, os afetos, enfim, os anseios culturais e os pânicos morais onde se dão as programações de género e de sexualidade que contornam as relações íntimas. O carácter político da nossa proposta reside, por um lado, em reclamar espaços de compreensão, diálogo, significação e, por outro lado, de legitimação de certas discursividades enunciadas na narração atual, onde nos é permitido pensar os sujeitos, não só no plano jurídico e normativo, mas também e especialmente no desenrolar das práticas e significados quotidianos que ocorrem na relação pedagógica.

Como é produzido e transmitido o conhecimento a partir dos movimentos sociais? Esta é a questão de partida deste trabalho e que está presente neste capítulo. No desenvolvimento do Projeto “Mudanças Com Arte II”, a UMAR concebeu um programa de ação sistemático com estudantes do ensino básico e secundário no grande Porto, focado na prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos. Por um lado, a formação do conhecimento a partir - e no interior - dos movimentos sociais, ocorre sempre tendo em conta que, nesse contexto, existem atividades de recolha, tratamento e difusão da informação, tal como ocorre em investigação e em educação (Esteves, 2008), sendo que foi nessa perspetiva que guiámos a nossa observação participante. Por outro lado, tivemos sempre presente que a prática pedagógica é norteadada por regras discursivas de controlo e regras hierárquicas de poder (Bernstein, 1986), que medeiam o processo de distribuição e aquisição de conhecimento entre grupos sociais.

Através de observação participante, inspirada na proposta de etnografia feminista (Aune, 2009; Smith, 2005), analisamos em concreto como, ao longo do ano letivo 2013/2014, decorreu a intervenção/formação junto de cinco turmas de uma escola básica – Escola A, no Porto. Foi nestas turmas que existiu uma observação comportamental, sendo que a avaliação do projeto, da documentação recolhida, da compilação dos dados e da recolha de informação complementar contempla toda a implementação do projeto, ou seja, os três anos letivos compreendidos entre 2011 e 2014, do qual selecionaremos os aspetos que nos parecerem mais relevantes. Recolhemos, neste período, informação sobre o desenvolvimento dos objetivos do projeto, mas também do processo de (re)avaliação crítica contínua que a equipa fez das estratégias e metodologias de intervenção. A ação feminista que desenvolvemos mediou uma reflexão entre o conhecimento produzido pelos movimentos sociais, a política

institucional e as desigualdades sociais (Arnot, 2002). Deste projeto, resultou um encontro entre as relações de género e o sistema de educação, uma vez que as relações sociais são produzidas, reproduzidas e transmitidas na escola através dos *habitus* (Bourdieu, 1977), nomeadamente, modos de dominação masculina e privilégios educacionais relacionados com formas de dominação de classe, raciais entre outros.

Mudanças com Arte II foi um projeto que a associação feminista UMAR concebeu para atuar na prevenção de comportamentos de violência de género, cruzando com indicadores de desigualdade como etnia, classe, pessoas racializadas, idade, deficiência. Realizou-se ao longo dos três anos letivos que referimos, tendo agilizado uma média de 15 sessões por ano letivo por turma, ou seja, por grupo de jovens. O programa desenvolvido pelo projeto “Mudanças” não centrou as sessões de intervenção em exclusivo junto dos/as jovens protagonistas (como lhes chamávamos na equipa do de intervenção), mas incluiu a formação de docentes, a intervenção com famílias, reuniões públicas (encontros, seminários, debates), bem como a autoformação da própria equipa de intervenção. Este tipo de desenvolvimento da intervenção feminista permitiu uma abordagem complementada parcialmente pela técnica de observação participante, que incide essencialmente em recolha de notas de campo, recolha de informação documental e no relatório final do projeto Mudanças com Arte (UMAR, 2014). Assim, este trabalho permite-nos entender como se dá o processo de geração, recontextualização e transmissão do conhecimento em dispositivos pedagógicos no contexto feminista. A observação participante acabou por ser ancorada no que chamamos de metodologias queer e feministas, ou seja, revelou como o género opera socialmente, expondo as construções sociais por detrás quer de mecanismos de poder, quer dos campos de controlo simbólico onde o mesmo se esconde no dispositivo pedagógico. A nossa observação participante acabou por se desenvolver como uma experiência relacional que envolveu a intervenção crítica no contexto de uma organização feminista, mas também no contexto de uma organização escolar: o Mudanças com Arte II é um espaço de feminismos onde ocorre a produção de conhecimento. Esse conhecimento acontece numa relação dialógica em que são protagonistas as/os jovens na escola, mas também é “jogado” através do desenvolvimento de trabalho criativo, de discursos performativos, de atualizações que se vão dando continuamente no sistema de valores e de códigos simbólicos. O conhecimento opera no contexto, mas também nos relacionamentos destes/as jovens e irá ser devolvido à comunidade, nomeadamente à escola, às famílias, voltando a atualizar também os códigos de género nos técnicos/ativistas do Mudanças com Arte II na interação/ação que estes/as estabelecem com o projeto a que se propõem. Enquanto investigadores/as feministas e queer,



somos, antes de mais, agentes de mudança e, neste caso, operamos “Mudanças” no questionamento crítico do senso comum dos pressupostos sobre masculinidade e feminilidade, como indicadores simbólicos da perpetuação da violência de género que são incompatíveis com uma cultura de promoção dos direitos humanos. Uma intervenção feminista e queer não faz sentido sem assumirmos uma perspetiva de compromisso com aqueles e aquelas que são mais afetados pela marginalização e pelas estruturas de poder.

A etnografia feminista (e *queer*) tem como finalidade revelar como o género opera socialmente. Nesta investigação, a observação participante ocorre numa associação feminista (a UMAR, através do projeto Mudanças com Arte II) e foca-se sobretudo na sua intervenção junto de jovens em ambiente escolar, para a promoção de uma cultura da prevenção da violência de género e promoção da cultura dos direitos humanos. A etnografia feminista/*queer* procura, em primeiro lugar, compreender como se desenvolvem as construções genderizadas sobre o sexo e a sexualidade. Segundo Aune (2009), a etnografia é uma experiência relacional que implica a imersão num determinado contexto, mas também de intervenção e ação. Neste caso, o contexto de imersão é o projeto Mudanças com Arte II enquanto espaço de feminismos e de produção de saberes. A observação participante, ao abranger o Mudanças enquanto espaço de produção de saberes, abrangeu também os espaços onde esses saberes são gerados – aos jovens na Escola -, bem como onde são transmitidos, na apresentação dos trabalhos criados e dos discursos proferidos. A observação participante opera ainda na recontextualização que provoca no sistema de valores e códigos simbólicos da Escola, das famílias, que também são devolvidos para atualização à própria equipa de intervenção do Mudanças com Arte II através do seu acompanhamento sistemático, contínuo e autocrítico. Ao identificarmos geração, recontextualização e transmissão como três níveis de circulação do discurso, estamos em condições para aplicar o modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein (1996) à observação participante na intervenção feminista.

A intervenção feminista, como a vemos, ocorre em diversos contextos e espaços de intervenção, começando pelo próprio processo de consciencialização interno do/a ativista. A intervenção foi localizada essencialmente, mas não só, no contexto escolar, e, neste caso, esteve dependente do protocolo de intervenção, nomeadamente, no que se refere ao Estado enquanto regulador da prática educativa formal e as consequentes normas internas de funcionamento escolar. Salientamos, a título de exemplo, a presença dos/das docentes em sala, que tinham como função garantir o “bom” funcionamento das sessões, de acordo com o modelo pedagógico oficial.

O nosso posicionamento de observador participante, durante a investigação, situou-se em dois níveis, que é importante distinguir. Primeiro, no Projeto Mudanças com Arte II (desenvolvido pela UMAR, uma associação feminista), em segundo lugar, junto dos/as jovens das várias turmas onde o observador foi também um técnico de intervenção atuante, ou seja, interveio em contexto escolar. Neste sentido, ao longo deste capítulo, iremos identificar-nos privilegiadamente como intervenientes e não como observadores, uma vez que fomos técnicos de intervenção. O contexto escolar, enquanto espaço de educação formal, é mediado por regras próprias de funcionamento, quer em termos relacionais, quer organizacionais. A título de exemplo, o/a professor/a da aula onde intervínhamos estava presente nas sessões de formação, garantindo o regular funcionamento da sessão, de acordo com as regras de comportamento esperadas dos/das jovens em contexto de aula de educação pedagógica oficial. O/a docente era o garante do comportamento relacional formal entre os/as alunos/as e os/as intervenientes do Mudanças com Arte II, também designados/as por “técnicos/as” na relação formal com a Escola.

No decorrer das sessões, outro aspeto que é importante referir relaciona-se com o conhecimento prévio e/ou representações sociais dos/das jovens protagonistas sobre os temas abordados pela equipa de intervenção do Mudanças com Arte II, que é mediado, em bastantes casos, pela própria experiência destes/as jovens. A violência de género, muitas vezes, era uma realidade de alguns e algumas jovens, quer no seu contexto interior – conflitos internos relacionados com a orientação sexual ou identidade de género —, quer no seu contexto familiar. Foram sinalizados casos de violência doméstica, de violência no namoro e de violência entre pares, nomeadamente casos de homofobia e lesbofobia, estes últimos quase exclusivamente no espaço escolar. Recordemos, a este respeito, o trabalho de Pereira (2008), “Fazendo o género no recreio: a negociação do género em espaço escolar”.

Enquanto investigadores/as feministas/*queer*, a nossa própria biografia acaba por ser usada como ponto de partida (Urla & Helepolei, 2014) e a nossa posição acaba por ser de diálogo e trabalho colaborativo com os grupos e organizações onde intervimos (Davis, 2014). A investigação, neste caso a etnografia feminista e *queer*, não faz sentido sem assumirmos uma perspetiva de compromisso com aqueles e aquelas que são mais afetados/as pela marginalização e pelas estruturas de poder.

A violência tem vindo a ser pensada como um problema educacional, uma vez que emerge na própria comunidade escolar (violência escolar), bem como pela identificação de padrões que relacionam a violência na escola com os padrões de relacionamento entre homens e mulheres, ou mais concretamente da construção social do masculino e do feminino.

O objetivo principal do projeto Mudanças com Arte II foi claro: “Promover comportamentos, sentimentos e valores proporcionadores de experiências e ações para com os direitos humanos e ativos na promoção da igualdade de gênero” (UMAR, 2014, p. 1). O compromisso feminista de intervenção junto de jovens na escola vem na linha do papel histórico dos movimentos sociais, que impulsionaram a construção de saberes, que puseram em causa noções teóricas de diversas áreas científicas, como a medicina, a sociologia, a educação, a política, a economia, a epistemologia (Magalhães *et al.*, 2008).

As mudanças neste projeto tiveram como parceria a Arte, nas suas mais variadas formas, para ajudar na desconstrução da violência e promover a construção, em coletivo, de novos valores culturais, pelo que os/as participantes preparavam, ao longo do ano, uma expressão artística performativa que iria ser apresentada ao público num seminário no final de cada ano letivo, com a participação de todas as turmas (exceto aquelas a quem o/a Diretor de turma não permitiu<sup>16</sup>). Empoderar os/as jovens e aproveitar o seu potencial criativo é nuclear para a prevenção da violência e para a promoção da cultura dos direitos humanos. Com as expressões artísticas, os/as jovens poderiam expressar, pensar e criar produtos que mostrarão e deixarão transparecer as aprendizagens produzidas no contexto das sessões, trabalhando paralelamente a autoestima.

Segundo Bernstein (1971, 1986, 1990), a centralidade no processo comunicativo permite pensar diferentes modos de produção de conhecimento, tendo em conta que as relações sociais são complexas e incluem diferentes “especializações de classe social” e origens familiares, promovendo o acesso a aquisições de conhecimentos diferenciadas. A democracia, a cultura e a educação são limitadas pelo poder das realidades reguladas, pelas classes sociais e condicionadas pelas interações que surgem da complexa divisão social e sexual do trabalho. O potencial educativo da classe trabalhadora era desperdiçado, por ter o que Bernstein (1990) chamou de um “código restrito”, ou seja, uma base gramatical muito próxima da sua base social e da praxis quotidiana, ao contrário das classes médias e altas, que detinham um “código elaborado”, mais próximo dos currículos da educação formal, pensada inicialmente para a velha classe média conservadora, embora a nova classe média já exija um currículo mais aberto à criatividade. Por sua vez, Bernstein também refere que as relações

---

<sup>16</sup> Apesar de estar bem claro no protocolo assinado entre a UMAR e a Direção de cada Agrupamento que o Seminário final faz parte da atividade do Projeto, por vezes, um/a diretor/a de turma, à revelia do acordado, decide proibir a turma de ir ao Seminário, como retaliação por algo feito pela turma ou por alguns/mas alunos/as. A equipa técnica tem efetuado reuniões com as direções e com os/as docentes no sentido de evitar estas situações, que interferem na dinâmica do projeto e são, sobretudo, contraproducentes em termos pedagógicos.

entre as várias categorias (professores, alunos, espaços, famílias), são tanto mais potenciadoras da construção do conhecimento, quanto mais fracas forem as suas classificações e o seu enquadramento, ou seja, quanto mais horizontal e criativo for o contexto de aprendizagem, mais aberto à crítica e a autocritica se torna.

O Mudanças com Arte II atuou numa região marcada pela predominância das atividades dos setores mais tradicionais da sociedade, pelos baixos rendimentos e pelos baixos índices de escolaridade e qualificação. A masculinização do trabalho fora do lar e a feminização do trabalho no seio da família ainda se registam em Portugal, sendo o Porto, no ano em estudo, o distrito com maior índice de violência doméstica, segundo as fontes governamentais. A atuação da investigação desenvolvida em contexto de formação, levou-nos a escolher como abordagem metodológica o modelo de discurso pedagógico desenvolvido por Bernstein (1986), pressupondo que o discurso pedagógico oficial trabalha na reprodução de relações de poder (Bernstein, 1996; Bourdieu, 1975; Maton, 2000) como a classe, a raça e género. Bernstein (1996) apresenta-nos um modelo de análise do discurso pedagógico que nos permite tecer formulações sobre as políticas educacionais ao nível macro mas também ao nível micro, nas relações que se estabelecem na sala de aula.

Este modelo permite-nos comparar diferentes contextos relacionais no que se refere à sua disseminação e recontextualização. A teoria da performatividade de Judith Butler (1990) aponta para uma noção das categorias de género que se prefiguram nos discursos e na linguagem a partir dos efeitos de instituições, práticas, discursos provenientes de múltiplos e difusos pontos de origem (Butler, 1990; Hey, 2006). O modelo de discurso pedagógico de Bernstein (1996) representa um recurso poderoso para analisar a forma como a linguagem que surge na relação pedagógica como um texto abstrato é regulada por princípios de classificação e enquadramento, onde são evidentes os efeitos performativos do discurso, que regulam as relações em sociedade, nomeadamente as relações de género (Arnot, 2003). Assim, as experiências dos vários intervenientes na relação pedagógica, como alunos/as e professores/as, derivadas de outros campos de contextualização, influenciam não só a forma como é produzido numa sala de aula discurso sobre género, mas também a forma como o mesmo é reproduzido.

Nas próximas secções, iremos desenvolver a análise dos dados empíricos resultantes do projeto Mudanças com Arte II. Iremos começar com uma análise quantitativa dos dados resultantes da intervenção em cada escola, nomeadamente dos resultados dos questionários de intervenção no início e no final de cada ano letivo, que nos permitiu avaliar o progresso das aprendizagens, nomeadamente no que se refere aos conceitos associados à violência de

género.

Nas secções seguintes, serão apresentados os resultados que incidem principalmente nas notas de campo da observação participante levada a cabo na equipa de intervenção e na Escola A, onde exploraremos as dinâmicas refletidas entre os intervenientes no projeto, bem como as inerentes ao processo de aprendizagem em contexto pedagógico oficial.

## **5.2 Mudanças com Arte II: caracterização geral do projeto**

O projeto “Mudanças com Arte II – Jovens protagonistas para a igualdade de género e para a promoção dos direitos humanos”, levado a cabo pela UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta - foi concebido na área metropolitana do Porto e visou a construção, o desenvolvimento e a implementação de um programa de ação sistemático com jovens, docentes e famílias para a prevenção de comportamentos de violência nas escolas. Desta forma, foi dinamizado um trabalho contínuo em diversos estabelecimentos do 3.º ciclo do ensino básico e do secundário ao longo de 32 meses, ou seja, dos anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014.

Este projeto girou em torno de quatro eixos: a problemática da violência de género; a dimensão educativa em contexto escolar; o envolvimento da comunidade escolar; e a desconstrução de estereótipos da violência através de ferramentas artísticas, nomeadamente através da construção de um produto artístico final. Deste modo, a avaliação do progresso de um projeto desta dimensão só pode ser feita através de uma mudança efetiva na interiorização de comportamentos e atitudes face aos pressupostos de uma cultura de não violência e de promoção dos direitos humanos que perdurará ao longo da vida dos seus intervenientes. Mas, por se tratar de uma intervenção no sistema de educação oficial, vemo-nos confrontados com a necessidade de acompanhar a elaboração dos códigos de género por parte dos/das jovens protagonistas. Temos também a necessidade de avaliar as nossas próprias estratégias pedagógicas e utilizamos deste modo, ao longo do projeto, instrumentos de avaliação diagnóstica para acompanhar a sua evolução. Entre os instrumentos utilizados, destacamos a existência de um teste sobre os conceitos associados à violência de género, violência no namoro e cultura dos direitos humanos, incidentes nas matérias que eram trabalhadas em aula e que aplicávamos a cada turma no início e no fim de cada ano letivo. O pré teste e o pós-teste são instrumentos úteis para acompanharmos a evolução das pedagogias e a adequação dos códigos de género ao nível de restrição/elaboração da turma, medindo, dentro do possível, a sua evolução. De referir ainda as folhas de registo de atividade elaboradas pelos/as

docentes, e os questionários de satisfação aplicados a cada turma no final de cada ano letivo. Estes dados foram de extrema relevância para o projeto, pois permitiram compilar uma série de informação quantitativa que serviu de base à elaboração do relatório final Mudanças com Arte II (UMAR, 2014), da qual somos coautores e que sustenta esta investigação. O relatório final do Mudanças com Arte II, de onde extraímos os dados que apresentamos em seguida, é um exemplo de pesquisas baseadas em evidências, em que a associação feminista UMAR compilou os dados do projeto usando estatísticas, testemunhos reais, relatórios, inquéritos, e toda a informação que serviu de suporte ao projeto com métodos científicos, ultrapassando a barreira da estrutura autoritária do conhecimento (Code, 1995).

Em seguida, iremos fazer uma análise por ano letivo dos dados recolhidos relativos à avaliação dos pré e pós-testes de diagnóstico aplicados a cada turma, em cada um dos três anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014, onde, de uma forma geral, podemos avaliar a passagem de um código restrito para um código elaborado no que se refere aos conceitos propostos, associados ao género e aos direitos humanos. Iremos ainda fazer uma breve referência às problemáticas que foram surgindo, ao longo desses períodos, nas diversas turmas, e que foram sinalizadas pelos/as técnicos/as de intervenção, muitas vezes a partir da espontaneidade dos/as próprios/as formandos/as do projeto Mudanças com Arte II, com vista a estabelecermos uma caracterização geral do projeto.

O ano letivo 2011/2012, foi o primeiro ano do projeto Mudanças com Arte II, e foi também o ano em que se realizaram menos sessões com as turmas, uma vez que o projeto só iniciou em janeiro de 2012. Numa das escolas EB 2/3 da Área Metropolitana do Porto (AMP) (doravante designada escola B), existiram vários casos de problemáticas associadas à violência de género, sinalizados pelos/as técnicos do Mudanças com Arte II. Podemos destacar os seguintes: uma aluna que se envolveu numa situação de perseguição e violência por parte de um rapaz fora da escola; outra aluna que revelou que não aceitava pessoas homossexuais, porque na sua religião essas pessoas não eram consideradas normais; existiu ainda um caso sinalizado de uma aluna com problemas de aprendizagem e diagnóstico de síndrome alcoólico fetal. Estes/as três alunos/as careceram de algum acompanhamento por parte dos/as técnicos/as ao longo do ano letivo, e beneficiaram do facto de estarem integrados/as em turmas que tiveram uma grande capacidade de adaptação, com uma evolução nos resultados do pré teste para o pós-teste superior a 17,5%. No entanto, existiu uma outra turma com vários casos de alunos/as oriundos de um contexto familiar desprotegido, que se sentiam muito desprotegidos/as, e vários outros oriundos de contextos institucionalizados e em que o/a diretor/a de turma suspeitava que pudessem ter sido vítimas

de violência doméstica. Nesta última turma, entre o pré teste e o pós-teste, só se verificou uma evolução de 9,5 % (57,5 para os 67 %), pelo que esta turma foi proposta para ser uma turma de continuidade, ou seja, para continuar com o projeto Mudanças com Arte II no ano letivo seguinte, uma vez que carecia de trabalhar a desconstrução de mitos associados à violência, bem como aos estereótipos de género.

Os casos sinalizados serviram para que os/as técnicos do Mudanças com Arte II encaminhassem, sempre que necessário, os/as jovens para apoio especializado, mas também para que fosse preparado um discurso horizontal, mais acessível a todos e a todas, em que fossem trabalhados os temas que diziam respeito à realidade dos/as alunos/as. A sinalização de casos ligava, na maioria das vezes, as temáticas do Mudanças com Arte II com as realidades em que os/as jovens viviam (violência de género, homofobia, violência doméstica), o que nos levava a pensar nas pedagogias no sentido da desconstrução da violência, como estava definido nos objetivos do projeto.

Numa outra escola EB 2/3, também na AMP, embora noutra concelho (que passaremos a designar como Escola C), tivemos uma turma que evidenciou uma descida do pré-teste para o pós-teste de -0.3 %, atingindo a média mais baixa de um pós-teste (47, 3 %). Estes dados deveram-se a uma desmotivação inicial da turma, bem como a um docente que acompanhava as sessões e não foi colaborante com os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II, inclusivamente não autorizando a participação dos/as alunos/as no seminário final do projeto. As sessões eram lecionadas pelo/a técnico/a do projeto Mudanças com Arte II e acompanhadas presencialmente por um docente, em norma responsável pela disciplina de Formação Cívica. Noutra turma da mesma escola, existiam ainda três alunos com necessidades educativas especiais.

A turma com maior subida do-pré teste para o pós-teste foi a mais participativa, a que apresentava espontaneamente temáticas para abordar dentro das sessões. De referir o caso de uma aluna que partilhou que gostaria de falar sobre violência doméstica porque, no trabalho da mãe, existiam várias mulheres que eram, na altura, vítimas e se encontravam a receber apoio técnico especializado. Nesta escola, tivemos ainda o caso de um jovem que ainda chupava no dedo e era alvo de chacota pelos pares, situação que foi controlada pelo/a técnica no âmbito da sensibilização para a violência entre pares.

Foi ainda possível, nesta escola, durante as sessões de dramatização do ciclo da violência doméstica, sinalizar vários/as alunos/as que sofreram vitimização secundária. Num dos casos, o/a Técnico/a teve mesmo de procurar ajuda especializada.

Um discurso horizontal, que vá de encontro aos problemas que os/as jovens experienciam na sua vida quotidiana, bem como pedagogias invisíveis em que os alunos estejam ativos e participantes, são determinantes para o sucesso da turma.. Neste caso, embora estejamos apenas a avaliar a passagem do código restrito para o código elaborado ao nível da interpretação do teste de conhecimentos, parece evidente que a não participação de uma turma, associada à desmotivação gerada pelo professor responsável pela mesma, que não incentivava a espontaneidade e a criatividade, gerou a descida no pós-teste. Já a motivação e participação noutra turma da mesma escola, contribuiu para um resultado oposto.

Na Escola A, uma EB 2/3 no Porto, os/as alunos/as evoluíram de forma oscilante entre períodos de motivação e de desmotivação/agitação. Foi uma escola onde, sinalizados pelos/as técnicos/as, existiram casos de automutilação, violência doméstica, violência entre pares, faltas disciplinares, e inclusive um caso de um aluno retirado da família por negligência. Também foi nesta escola que existiu uma grande evolução numa das turmas, na qual se verificou uma melhoria do pré-teste para o pós-teste de 18,9 %, com o pós-teste a sinalizar 72 %. A violência entre pares também era sinalizada em quase todas as turmas desta EB 2/3, assumindo muitas vezes a forma de violência verbal, o que foi apontado pelos/as técnicos/as como um problema da escola. Uma das turmas desta escola, o 7.º E, era caracterizada por ter vários/as alunos/as institucionalizados/as que estavam sinalizados por violência entre pares, mas que eram também, segundo os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II, potenciais multiplicadores do projeto, dado que eram considerado/as os/as líderes da turma.

Por sua vez, numa outra escola EB2/3 da AMP, de um concelho diferente (doravante designada Escola D), foi sinalizado um caso de um aluno que fazia um comentário racista em relação a outro, chamando-lhe "preto", e este caso de violência entre pares e da discriminação racial foi abordado pelo/a técnico/a. De referir que, depois na avaliação qualitativa, os/as alunos/as referenciaram essa desconstrução nas aprendizagens, destacando como aspetos mais positivos do projeto “ter aprendido a respeitar todas as pessoas mesmo que tenham uma cor diferente” (UMAR, 2014, p. 70). A motivação, a participação, o debate e a partilha pautam a diferença significativa e evolução positiva (12, 2 %) que se verificou do pré-teste para o pós-teste nesta turma do 6.º G, ou seja, dos 59% para os 71,2. Noutra turma desta escola, foi sinalizada ainda violência de género de raparigas para rapazes, algo recorrente na turma. Esta violência verbal foi algo que o/a técnico/a trabalhou na perspectiva dos códigos de género (Arnot, 2002), no sentido em que não se devem tratar mal nem os/as namorados/as nem os/as amigos/as. No ano letivo de 2011/2012, as turmas tinham uma média de 10 rapazes



e 12 raparigas. As sessões foram, em média, 10 por turma. A média da melhoria do pré-teste para o pós-teste foi de 11,81%.

### Resultados de intervenção 2011-2012

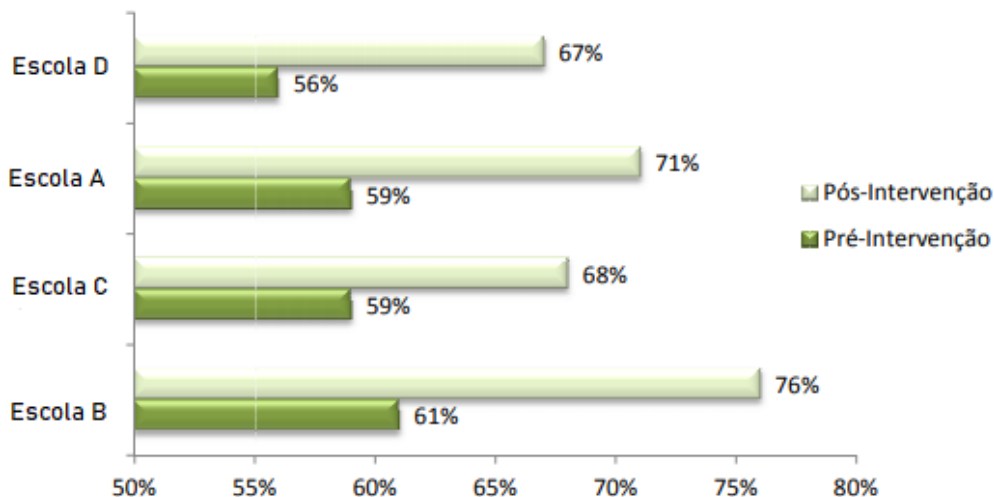


Gráfico 5.1 – Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2011/2012 (UMAR, 2014, p. 76)

O ano letivo de 2012/2013 foi o segundo ano do projeto Mudanças com Arte II e foi caracterizado por apresentar algumas turmas de continuidade, que viram o programa implementado pelo segundo ano consecutivo. Numa Escola Secundária da AMP, noutro concelho, uma das turmas com menor evolução (1,4 %) do pré-teste para o pós-teste teve 78,8 % no pós-teste, o que significa que já tinha um conhecimento aprofundado sob os conteúdos. Noutra turma, em que a média de pós-teste foi de 69,6%, existiu um comportamento de desinteresse que se revelava nas regras comportamentais e nas atitudes, principalmente por parte de um grupo de seis rapazes que perturbavam o resto da turma. Numa das turmas, foi relatado pelos/as técnicos que duas alunas choravam ao abordar os temas. Segundo a equipa do Mudanças com Arte II, nas turmas de iniciação, há mais casos de sinalização porque há também há mais exposição, existe uma maior tendência a particularizar os debates por parte dos/as alunos/as, ao contrário das turmas de continuidade, em que os/as alunos/as intervêm, criticam, contestam, normalizam e têm, inclusive, mais consolidados os resultados da avaliação. As turmas de continuidade apresentam, por norma, um código linguístico elaborado (Bernstein, 1981), por terem desenvolvido a gramática de género em anos anteriores, pelo que o avanço que se verifica nos testes de aferição não é tanto ao nível

quantitativo, mas pode ser aferido ao nível qualitativo, quando deixam de particularizar os casos e passam a utilizar gramática mais complexa, orações subordinadas, maior diversidade de adjetivos e advérbios para trabalharem os casos em aula. Os testes de aferição que eram aplicados no início e no fim de cada ano letivo estavam pensados para respostas a um teste escrito, em que o código acaba por ser mais restrito, embora também questione a componente emocional. Já o projeto, na sua dimensão da exploração pela arte através do seminário final, estava preparado para um final de formação em que os/as jovens já tivessem adquirido um código elaborado. Numa escola secundária (designada de Escola E, neste capítulo), verificamos também que as turmas que estavam ao nível do 10.º ano, e uma turma do CEF, ou seja, frequentada por alunos/as mais adultos/as, eram também as turmas mais faladoras, com maior espírito crítico e também, por vezes, mais contestatárias. Numa das turmas, tivemos a sinalização de um grupo por consumo de drogas e “atitudes ilegais”. Mas, nestas turmas mais adultas, não há tantos casos de indisciplina em sala e é claramente mais fácil lecionar os conteúdos. A prova disto é que os resultados do pós-teste se situaram todos acima dos 77 %, tendo duas turmas iniciado no pré-teste com resultados acima dos 68%.

Na Escola C (uma EB 2/3, como já referimos), todas as turmas foram de continuidade. No geral, apresentaram uma melhoria contínua, ao longo do tempo. Tivemos uma turma de continuidade que teve uma média de 76,3%, só melhorando 0,1% no pós-teste. Tivemos outra turma, o 8.º B, que teve uma média de 78,7%, tendo registado em dois anos letivos uma melhoria de 31,10 %. Verificou-se ainda, na turma do 9.º B, um pequeno retrocesso de 3,1 %, de 81,2 % no pré-teste para os 78,1% no pós-teste, o que, segundo a equipa do Mudanças com Arte II, não é preocupante por se tratar de uma turma de continuidade e com uma média tão alta. Nesta turma, foi trabalhada a situação de um jovem do sexo masculino que era gozado por ser mais feminino. Este jovem já havia vindo transferido de outra escola por sinalização de violência entre pares, pelo que foi uma situação emergente. No final das sessões, são de destacar as avaliações feitas pelos/as alunos/as desta turma sobre o que aprenderam com o projeto Mudanças com Arte II: Aprendi a .... "A dar valor aos direitos humanos"; "A aceitar cada um como é"; "que devemos cumprir e respeitar os Direitos Humanos". Noutra turma, existiu a sinalização de um caso de um jovem que era reportado por ser violento com os colegas e, nessa turma, foi dada especial atenção ao tema da violência entre pares. Também foi sinalizado um caso, pela professora, de violência no namoro que envolvia um casal de ex-namorados em que estavam a ser expostas informações íntimas no Facebook. Apesar de os elementos desta relação não serem ambos da turma de intervenção, os/as técnicos/as tentaram ambos solucionar o conflito. Numa das turmas, verificava-se

alguma indisciplina por parte dos/das alunos/as face ao Diretor de Turma. Este mesmo revelou-se um pouco resistente ao projeto, uma vez que considerava a UMAR "demasiado feminista", o que se traduziu na ausência do docente durante a maior parte das sessões. Os/as alunos/as sentiram esta resistência, chegando mesmo a fazer comentários sobre o docente, descrevendo-o como "machista". Todas as turmas desta Escola EB 2/3 que eram de continuidade tiveram um pós-teste superior a 76%, sendo que a única que teve no pós-teste um resultado inferior (de 60,3%) foi a turma do CEF2, que não era de continuidade, o que nos permite verificar que a continuidade do programa permite a consolidação dos conceitos. Numa perspetiva da abordagem aos códigos de género, o comportamento deste docente que considerava a UMAR "demasiado feminista" e não incentivava a turma a participar nas atividades, pode ser enquadrado no que Singh (1993) designou por masculinidade tecnocrática, uma vez que reforça a hegemonia da masculinidade em sala de aula e atua nos campos de controlo simbólico, reforçando estereótipos de género e dificultando o confronto de ideias que visam desmascarar os discursos oriundos das classificações de género. No limite, acaba por fazer com que as raparigas se sintam mais desvalorizadas, nomeadamente quando têm de assumir funções escolares que são culturalmente associadas aos papéis de género dos rapazes.

Na Escola B, também EB 2/3, as turmas de continuidade tiveram um empenho notável, tendo apresentado resultados acima dos 80% no pós-teste. Houve uma sinalização de violência entre pares para com dois alunos jovens do sexo masculino que, por terem necessidades educativas especiais, sempre que tentavam participar eram gozados pelos colegas. Esta situação foi combatida pelos/as técnicos/as, que se focaram muito nas sessões realçando as temáticas do combate aos diversos preconceitos, e não só preconceitos de género.

Na Escola A, EB 2/3, tivemos uma turma que não participou no seminário final do projeto Mudanças com Arte II, por castigo do diretor de turma, porque, no início do ensaio geral, houve alguns elementos que se afastaram do grupo sem autorização prévia. Uma vez que, na turma, já estava uma queixa averbada por parte de outros/as professores/as, por comportamento desobediente de alguns alunos, a professora optou por aplicar o castigo a toda a turma.

Este tipo de castigo não é recomendado pela equipa do Mudanças com Arte, por representar um retrocesso em todo o trabalho desenvolvido, bem como no desenvolvimento de competências dinamizado ao longo do ano, mas foi aplicado por vários docentes ao longo do projeto, em várias escolas. Quando se faz uma análise sociolinguística das relações de

classe ou de relações hierárquicas em geral, como é o caso da relação professor/a e aluno/a, é central termos em atenção o conceito de código. Ou seja, este professor promoveu uma distribuição hierarquizada do poder e estabeleceu princípios de controlo da turma assentes numa relação vertical e fechada à autonomia e ao diálogo, promovendo o que se chama de discurso vertical da relação pedagógica. Segundo o modelo de geração, aquisição e transformação do código proposto por Bernstein (1981), este tipo de relação social estabelecido legitima uma relação pedagógica fechada à autonomia e à inclusão dos jovens quando expostos a um futuro contexto de comunicação.

A consciencialização sobre as temáticas abordadas é medida essencialmente na evolução dos resultados dos questionários de pré-teste para os questionários de pós-teste. Não existe uma correlação entre a avaliação dos pré-testes e dos pós-testes e as médias das turmas noutras disciplinas, pois no Mudanças com Arte II trabalha-se a inteligência emocional, embora os testes de diagnóstico também dependam de uma certa medida de literacia na linguagem gramatical e do género para a interpretação das perguntas. Ou seja, as respostas que consideramos erradas podem estar erradas por referência a uma incorreta interpretação do enunciado da questão face ao código (ou código de género) mais restrito que o/a aluno/a detém.

Ainda assim, as turmas de iniciação da Escola A, EB 2/3, apresentaram um nível mais baixo no pós-teste que as turmas de continuidade, ficando as de iniciação com uma média por volta dos 65% e as de continuidade por volta dos 75%, evidenciando que as turmas de continuidade apresentam códigos de género mais elaborados. Curiosamente, temos uma turma de iniciação onde o relatório da equipa aponta "problemáticas diversificadas: crianças institucionalizadas, com psicopatologias (psicopatia, hiperatividade, dislexia); diversidade étnica e racial (chineses, marroquinos, romenos, guineenses, brasileiros, ciganos, árabes, cristãos, portugueses)" (UMAR, 2014, p. 107). Essa mesma turma não participou no seminário final por castigo da direção da Escola, e é a turma de iniciação, 7.º ano, onde o pós-teste teve 71,2%, ou seja, a média mais alta, muito semelhante à das turmas de continuidade, sendo que o pré-teste já havia sido de 67,2%.

Na escola D, também EB2/3, tivemos uma turma de 6.º ano em que existia um aluno com apenas 10 anos, sendo que esta foi uma turma na qual se registou uma melhoria de 25,7%, dos 56,3% no pré-teste para os 82% no pós-teste, o que, segundo os/as técnicos/as responsáveis pela intervenção, se deveu ao estímulo das capacidades críticas numa turma tão jovem, com abertura não só em termos de classificações de género, mas também de procedimentos pedagógicos.

## Resultados de Intervenção 2012-2013

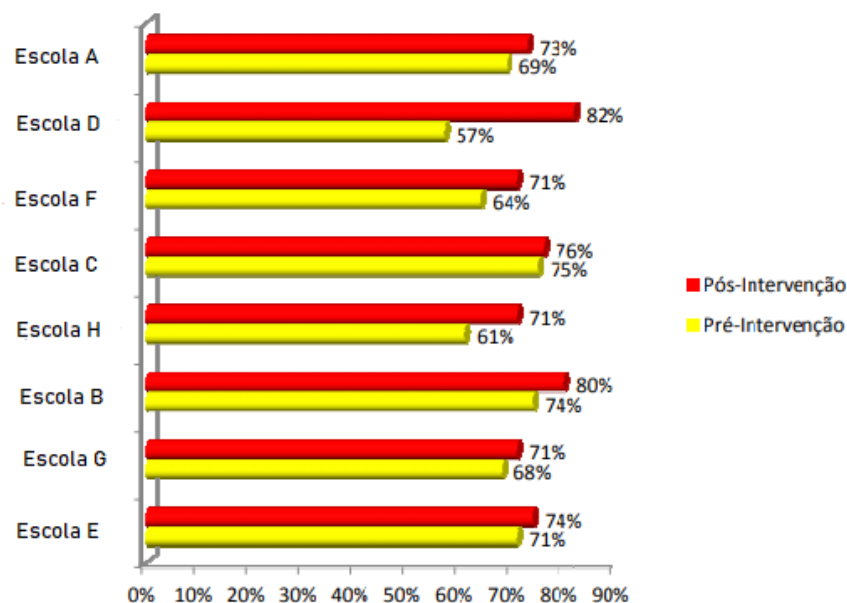


Gráfico 5.2 – Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2012/2013 (UMAR, 2014, p. 120)

A diversidade étnica/linguística e a existência de estereótipos *a priori*, quer em termos de género, quer em termos de abordagens pedagógicas associadas à idade, como verificamos nos exemplos da Escola A e da Escola D, podem levar-nos a inferir que também se podem constituir como um mecanismo de abertura à elaboração do código. Ou seja, não é só o código elaborado prévio que permite uma maior evolução dos conhecimentos, é também a ausência de estereótipos e preconceitos, nomeadamente face às pedagogias invisíveis e à prevenção da violência de género e cultura dos direitos humanos.

No ano letivo 2012/2013, considerando todas as turmas e as diversas escolas, tivemos uma presença média de 12 rapazes e 11 raparigas por sessão. Todas as escolas registaram uma melhoria significativa e a média do pré-teste para o pós-teste foi de 7,92%. No entanto, é de referir que, nas turmas de continuidade, foi dado mais ênfase à consolidação dos dados, pois os resultados do pós-teste do segundo ano tenderam a não ser muito significativos em relação ao pós-teste do ano de iniciação. Também se verificou alguma resistência pontual por parte de docentes que inviabilizaram que os/as alunos/as participassem no seminário final, e tivemos a sinalização de vários casos de violência ou discriminação que foram acompanhados pelos/as técnicos/as do Mudanças com Arte II.

O ano letivo 2013/2014 foi o último ano do projeto Mudanças com Arte II. Na

Escola A, o 7.º A teve uma boa colaboração entre o/a técnico e o diretor de turma. O/a técnico/a considerou a avaliação muito positiva, mesmo tendo-se evidenciado uma subida de 2,5 % nos questionários de pós-intervenção, ou seja de 60,8% no pré-teste para 63,3 % no pós-teste. Esta posição assumida pelo técnico que acompanha a turma é uma evidência de que a apreciação do progresso da turma pela equipa pedagógica não se efetua apenas com base nos resultados quantitativos dos testes de diagnóstico, mas também numa avaliação qualitativa em termos comportamentais e atitudinais face aos objetivos do projeto. A turma do 7.º B, por sua vez, foi uma turma distraída, mas evidenciou uma subida dos 57,9 para os 74,2% no teste diagnóstico. O 7.º C demonstrou uma melhoria quantitativa de 15%, tendo apresentado 71,4% no pós-teste, sendo uma turma bastante irrequieta, em que alunos/as interrompiam as sessões de diferentes formas: havia discussão paralela entre pares, impedimentos de uns para que outros falassem, insultos mútuos e comentários desagradáveis. O 8.º A foi turma de continuidade, com bom comportamento e em que os/as alunos/as se mostraram muito participativos/as, embora com pouca concentração e alguma desordem em momentos pontuais, mas que, segundo o/a técnico/a, era revelador da vontade de participar no projeto. Um/a dos/as técnicos/as revelou que algumas turmas menos participativas apenas faziam as atividades quando estas se assemelhavam mais a uma aula do ensino formal, o que lhe parecia ser decorrente da falta de hábitos de estímulo da criatividade. Ou seja, havia uma dificuldade em que os/as alunos /alunas incorporassem as novas pedagogias como projetadas no futuro, para que, por sua vez, projetassem nelas a sua identidade, como refere Bernstein (2003) para falar do estímulo à criatividade. O 9.º A foi uma turma de continuidade de três anos, ou seja, foi a única onde foi possível medir essa continuidade ao longo dos três anos do projeto. Foi uma turma em que se optou por abordar temáticas como a tomada de decisão e resolução de problemas, assim como o plano de segurança em situações de violência no namoro ou doméstica. A turma do 9.º A começou no pré-teste do primeiro ano com 59,60%, e terminou com 82,10% no pós-teste do terceiro ano.

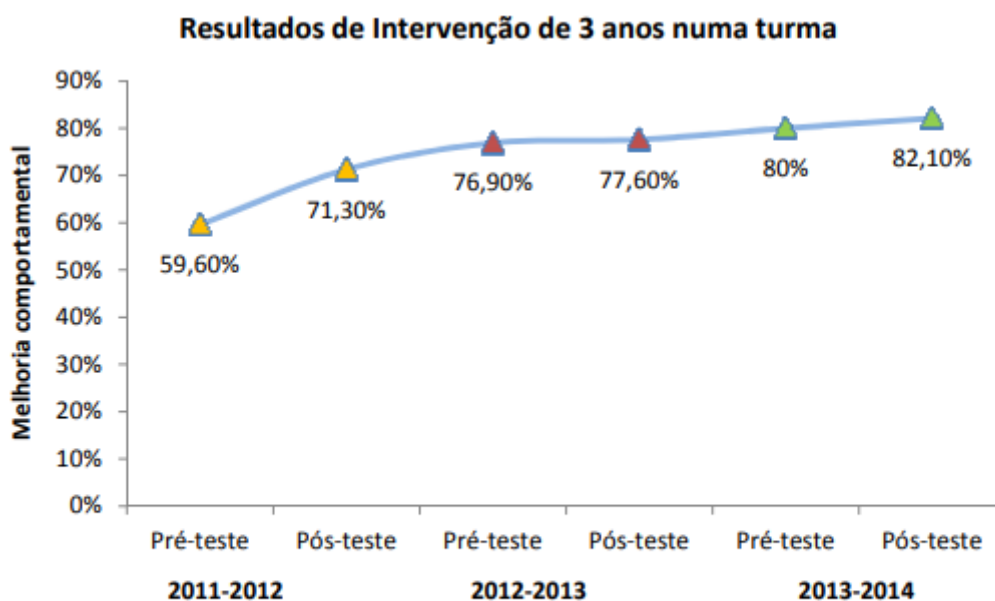


Gráfico 5.3 – Comparação da avaliação quantitativa (%) dos/das alunos/as da Escola A nos anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. (UMAR, 2014, p. 130)

A turma do CVOC (curso de orientação vocacional) da Escola A EB 2/3 era uma turma caracterizada por momentos de instabilidade durante a sessão. Porém, com o decorrer da aula, os/as alunos/as foram ficando mais calmos/as. Foi uma turma em que existiram momentos de partilha e debates profícuos. Também se verificou uma diferença grande do questionário de pré-intervenção para o questionário de pós-intervenção (de 59,7% para 74,1%, ou seja, uma subida de 14,4%).

No ano letivo 2013/2014, tivemos uma presença média de 10 rapazes e 11 raparigas por sessão e todas as escolas envolvidas no projeto Mudanças com Arte II registaram uma melhoria significativa, tendo havido uma média de subida no questionário de pós-intervenção de 5,32%. Não foi possível dar continuidade a todas as turmas durante os três anos, conforme era objetivo do projeto, apenas a uma, que melhorou 22,50%, devido a obstáculos a nível interno escolar, pelo que o projeto abrangeu mais turmas, mas a maioria durante um ou dois anos de intervenção. Os/As jovens ficaram mais sensibilizados/as para a violência de género e menos tolerantes à vitimização. Também foi possível sinalizar uma série de estudos de caso.

## Resultados da Intervenção 2013-2014

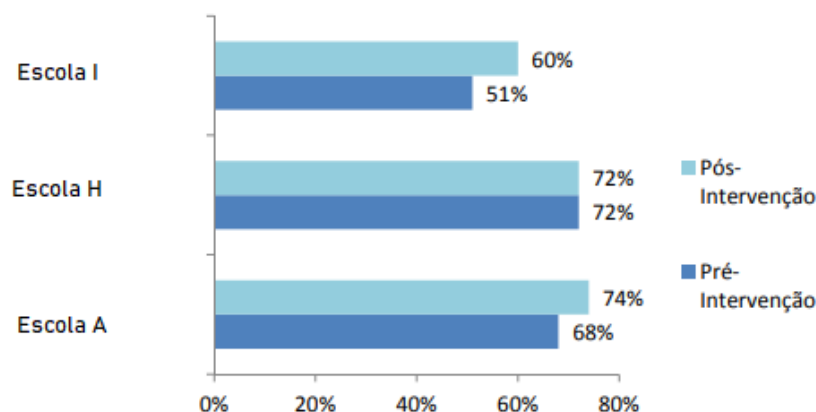


Gráfico 5.4 – Resultados gerais (%) da avaliação quantitativa das escolas participantes no projeto MCAII no ano letivo de 2013/2014 (UMAR, 2014, p. 138)

O Mudanças com Arte II surgiu porque a violência se tornou uma preocupação pública, não só nas comunidades locais e na comunicação social, como também nas escolas. Nos últimos anos, a violência passou a ser pensada na escola porque tem sido mais visível a sua emergência diretamente como um problema educacional, quer pela sua ocorrência dentro da comunidade escolar — violência na escola — quer pelas relações que se estabelecem entre a violência na escola e o comportamento social, quer ainda pelas consequências humanas, na saúde física e psicológica e nas possibilidades de sucesso educativo nas crianças e adolescentes vítimas de violência perpetrada fora da escola (como é o caso da violência doméstica ou violência de género). A violência de género está intimamente ligada à construção social do masculino e do feminino, e é necessário promover comportamentos que visem reduzir ou mesmo erradicar a violência de género e trabalhar a igualdade. O trabalho de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos revela-se essencial, uma vez que as desigualdades de género são, muitas vezes, os alicerces das várias formas de violência.

Durante os três anos letivos de intervenção do programa Mudanças com Arte II na AMP existiram vários casos de sinalização de violência de género. Estes casos remetem para os códigos de género oriundos da família e da comunidade, que depois foram trabalhados na escola tendo em conta o programa de prevenção da violência de género. Entre os casos sinalizados, destacamos: violência de género e perseguição entre pares; homofobia; alunos oriundos de contexto familiar desprotegido.



Estes casos sinalizados serviram para que os/as técnicos de intervenção do programa Mudanças com Arte II adaptassem o programa de prevenção da violência de gênero, encaminhando os mesmos para apoio especializado e preparando as sessões de intervenção tendo em conta os casos sinalizados, para que estas temáticas trabalhadas em aula pudessem desenvolver os códigos de gênero dos/as alunos. Em aula, era preparado um discurso horizontal na abordagem das temáticas, tornando as mesmas mais próximas da realidade dos/as jovens, ou seja, acessível a que todos/as pudessem participar sem receios. Atualizar os códigos de gênero nos jovens não era tarefa complicada, porque as temáticas sinalizadas cruzavam-se muitas vezes com as temáticas abordadas no programa de prevenção da violência de gênero (violência de gênero, homofobia, violência doméstica). As turmas também apresentavam temas espontaneamente, como o caso de uma aluna que queria falar sobre violência doméstica por lhe ser uma realidade muito próxima, uma vez que no trabalho da mãe existiam várias mulheres a viver o problema.

Também foram sinalizados na escola vários casos de violência entre pares: um rapaz que chupava no dedo e era ridicularizado pela turma; violência verbal entre alunos/as; faltas disciplinares; violência de gênero de raparigas para rapazes. Também na violência entre pares foi importante trabalharmos um discurso horizontal, irmos de encontro aos problemas que os jovens estavam a viver no quotidiano, trazendo os jovens para o centro da participação na aula (usando pedagogias invisíveis), levando a que sejam os/as próprios a descobrir a violência e as soluções para a erradicarem. As turmas de iniciação tiveram mais casos de sinalização, porque há também uma tendência a uma maior exposição por parte dos/as jovens em aula, uma maior tendência a particularizarem os problemas. Normalmente, estas turmas em que mais casos são sinalizados, são propostas para continuidade, para que as temáticas possam ser trabalhadas. Nos anos de continuidade, estes casos sinalizados tendem a esbater-se, havendo uma maior tendência à abstração na abordagem aos problemas, um maior pensamento crítico, uma maior generalização no lançar dos problemas que são debatidos em aula, evidenciando como resultado códigos de gênero mais elaborados nas turmas de continuidade.

O programa teve, ao longo dos anos letivos, o desenvolvimento de sessões em que os/as jovens criavam nas aulas produtos artísticos e trabalhavam, paralelamente, a autoestima. Cada sessão tinha uma duração de 45 minutos, e era nessa altura que se preparava o projeto final em que terminaria cada ano letivo, ou seja, o seminário final do Mudanças com Arte II. Nas aulas, ainda se preparava também a ação do Dia dos Namorados que, por norma, consistia numa performance levada a cabo nas ruas do Porto pelos/as alunos/as, no dia 14 de

fevereiro de cada ano, alertando a comunidade para a violência no namoro. E ainda se lecionava, em aula, a matéria do programa de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos. Ao longo de cada ano letivo, normalmente, a formação do Mudanças com Arte II ocupava as aulas de Educação Cívica ou Formação Cívica. Os assuntos abordados nas sessões, embora por vezes sobrepostos, foram: Direitos Humanos, Direitos das Mulheres; Direitos das Crianças, Desigualdades de Género (Sexo e Género); Homossexualidade, Travestismo e Transexualidade; Estereotipia de Género; Violência de Género; Violência no Namoro e Doméstica; Violência entre Pares. Os/as alunos/as produziam, para o seminário final do Mudanças com Arte II, um produto artístico que podia ser em vídeo, coreografia, peça de teatro, exposição fotográfica, entre outros. A forma como exploravam os conteúdos abordados na aula era com recurso à criatividade por meio da arte, sendo usada a metodologia de projeto para a construção do produto artístico que apresentavam no seminário final.

No âmbito do projeto Mudanças com Arte II, realizaram-se três seminários finais com os alunos participantes. Os seminários foram dinamizados no final de cada ano letivo (2012, 2013 e 2014), sendo que todos tiveram lugar no Grande Auditório da FEUP – Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Os objetivos do seminário eram: proporcionar um espaço de reflexão e debate sobre as problemáticas trabalhadas nas sessões ao longo do ano letivo; partilhar ideias e estratégias pedagógicas sobre a prevenção da violência nas escolas e na comunidade; e criar oportunidade para que os/as jovens sejam protagonistas das suas próprias mudanças, na construção de novas conceções em torno da igualdade de género.

O projeto Mudanças com Arte II teve uma dimensão macro, ao envolver, ao longo dos três anos letivos, um total de 2053 jovens do ensino básico e secundário, de escolas da área metropolitana do Porto, com idades entre os 12 e os 22 anos. Nos primeiros dois anos letivos do projeto, tivemos um envolvimento das famílias dos/as jovens, que abrangeu 834 encarregados de educação, e realizámos ainda a formação de docentes para a prevenção da violência de género e promoção dos direitos. Levámos ainda a cabo, no âmbito do Mudanças com Arte II, várias ações de sensibilização destinadas ao público em geral, que atingiram 5537 pessoas ao longo dos três anos do projeto, onde incluímos colóquios, seminários e tertúlias no âmbito da igualdade de género e dirigidos a uma comunidade interessada.

O Mudanças com Arte II, enquanto projeto, teve uma avaliação final do processo e dos resultados que ocorreu em vários momentos da implementação do programa. Existiu uma avaliação inicial do programa, que esteve relacionada com a necessidade de se estabelecer um diagnóstico antes de se iniciar o programa, que é imperativo em qualquer programa educacional. O diagnóstico inicial teve como objetivo convergirmos nos principais problemas

que conduzem à violência de género e estabelecer caminhos pedagógicos para poder solucioná-los, através da escolha de conteúdos, objetivos e atividades adequadas e que nos permitam, *a posteriori*, conhecer a efetividade do trabalho que é realizado. Inicialmente, e num período de preparação e planeamento das atividades para cada ano letivo, em conjunto com os/as docentes com quem se ia trabalhar, realizou-se um diagnóstico de caracterização das necessidades das turmas onde se iria intervir. Foi administrado aos/às jovens de cada turma um questionário de pré-intervenção sobre as conceções acerca da igualdade de género, das relações de namoro, de estereótipos de género, das tomadas de decisão e da resolução de problemas, dos direitos humanos, da assertividade e sobre emoções.

Também foi feita a avaliação de cada componente no final de cada ano letivo, através de um questionário semelhante, que denominamos de questionário de pós-teste. No fim de cada componente, é pedido feedback aos/às alunos/as sobre o trabalho executado até ao momento, com recurso a metodologias ativas (recontextualizando). Estas podem englobar textos escritos, formulários, expressões dramáticas, diálogos, etc., para que se possa compreender se os/as jovens adquiriram ou não os conteúdos trabalhados. A construção de produtos finais com carácter artístico para o seminário final do Mudanças com Arte II potencializou um modo de avaliação que incide sobre o trabalho do grupo, visto que estes produtos são representações coletivas que refletem sobre a forma como se integram as temáticas abordadas.

No final de cada ano letivo, efetua-se ainda uma avaliação da satisfação dos elementos da turma e dos/as docentes relativamente à implementação do programa do Mudanças com Arte II, de modo a aferirmos quais foram as atividades que tiveram maior impacto e estabelecermos necessidades de readequação do programa. Já o questionário de pós-intervenção serviu também, no final de cada ano letivo, para avaliar os resultados e verificar o que mudou, ou o que permaneceu inalterável, face às noções relacionadas com a violência por parte dos/as jovens. Na fase final da implementação, realizou-se uma avaliação da satisfação com as entidades parceiras. No final de cada ano letivo, pediu-se a cada escola um relatório acerca do impacto do programa nas diversas turmas. Dos resultados desta avaliação, foi elaborado um relatório final do projeto Mudanças com Arte II. Todos os resultados da avaliação do Mudanças com Arte II ficaram reportados no relatório final do Mudanças com Arte II (UMAR, 2014).

A minha observação participante foi levada a cabo na Escola A, uma E/B 2/3, no Porto, durante o ano letivo de 2013/2014, e nas reuniões da equipa pedagógica do Mudanças durante o mesmo ano letivo, embora, para a caracterização do projeto, tenha elaborado com

base em análise documental dos três anos de intervenção. Na Escola A, intervimos como técnico junto de turmas do 7º, 8º, 9º ano e CVOC. No ano letivo 2013/2014, nesta escola, estavam envolvidas 11 turmas, totalizando 242 discentes, aos quais correspondiam 114 alunos e 128 alunas.

### **5.3 Dinâmicas institucionais: a escola, as agências e os agentes**

As sessões de intervenção junto dos/as jovens, como já foi referido, eram presenciadas pelo/a docente responsável pela aula que estava prevista no horário da referida turma, o que normalmente correspondia à aula de Formação Cívica ou Educação Cívica. A presença dos/das docentes responsáveis pela disciplina era imprescindível em sala de aula durante a intervenção dos/das técnicos do Mudanças com Arte II, e focava-se essencialmente em garantir o comportamento “disciplinado” da turma durante a nossa intervenção, para além do facto de que o/a docente é *sempre*, em termos institucionais, o/a responsável pela turma. Se nos focarmos no modelo de discurso pedagógico (Bernstein, 1996), o/a docente era o garante da reprodução do discurso pedagógico oficial, ou seja, estava em sala para garantir que o dispositivo pedagógico de regulação atuava aos níveis do controlo simbólico de acordo com o que havia sido previamente estabelecido pela direção escolar. Não havia participação relevante nas atividades desenvolvidas pela equipa do Mudanças com Arte II, exceto em norma, segundo observámos, por docentes que já haviam realizado a formação de docentes ministrada ao longo do projeto, ou seja, por docentes que haviam passado por um processo de recontextualização ao nível das pedagogias de género.

A formação de docentes para a prevenção da violência de género e para a promoção dos direitos humanos foi desenvolvida em dois anos letivos de intervenção do Mudanças com Arte II, e foi uma formação voluntária que tinha em vista formar os/as docentes para a igualdade de género e para a integração destas temáticas nos currículos educativos. A formação de docentes para a prevenção da violência de género e para a promoção dos direitos humanos consistiu numa formação com duração de 50 horas, e foi realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Realizou-se em dois anos consecutivos, 2012/2013 e 2013/2014. No primeiro ano, foi frequentada por um grupo de nove formandos/as docentes. No segundo ano, teve um aumento exponencial da procura, com 40 inscrições. Embora a maioria fosse de docentes, há que destacar também uma procura por parte de profissionais da psicologia, serviço social e outras áreas. A maioria dos formandos e formandas são professores e professoras, e a avaliação da formação consistia na aplicação de

um trabalho às suas turmas, bem como na realização de um projeto de prevenção da violência de género, com a apresentação do respetivo relatório. O que há a referir de importante nesta formação é que estes/as formandos/as indicaram, na generalidade, preocupações relativamente à deteção e intervenção em situações de violência e de violência de género, ou seja, formas de agir com vítimas, protocolos de atuação e contacto com outras instituições (UMAR, 2014, pp. 37-39). Era apontada, pelos/as docentes e outros/as profissionais de intervenção em educação, uma séria falta de informação sobre como agir e encaminhar alunos/as sinalizados/as, assim como falta de comunicação e articulação com as famílias dos/as jovens.

A formação de docentes foi um exemplo claro de aplicação do conceito de recontextualização (Bernstein, 1996, 2003) ao contexto prático da formação. Pois, por um lado, para os/as docentes em formação não basta criarem os caminhos da construção do discurso, é também preciso aplicarem, durante a formação, a prática da relação pedagógica, estruturando os diversos campos onde atuam com os diversos intervenientes da relação pedagógica. Por outro lado, permite aos/às docentes, durante a formação, ultrapassarem o que Arnot identificou como um dos grandes problemas da prática pedagógica para a aplicação dos códigos de género, que é a distinção entre voz e mensagem. A formação de docentes permitiu, assim, em contexto prático, aplicar os protocolos cuja carência os/as docentes identificaram como uma das maiores lacunas da sua prática profissional.

A escola representa o centro da formação, onde ocorre o desenvolvimento pedagógico. No caso do Mudanças com Arte II as sessões de intervenção eram sempre asseguradas por dois docentes, um/a técnico/a de intervenção do Projeto e um docente designado pela respetiva escola. O/A técnico/a de intervenção do Mudanças com Arte II era o/a responsável pelo desenvolvimento pedagógico das sessões. O docente era o responsável, perante o dispositivo pedagógico oficial, por garantir as regras de funcionamento do mesmo, bem como o funcionamento disciplinar da turma. O/a docente que presenciava as aulas não tinha intervenção nas mesmas, mas havia uma exceção, a dos docentes que já haviam frequentado a formação de docentes para a prevenção da violência de género, que por vezes eram participativos e enriqueciam as atividades do Mudanças. A formação de docentes preparava os docentes para agir na prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos em contexto escolar, mas também os capacitava para agir nos casos de sinalização de vítimas de violência em contexto escolar.

Verificou-se também que existe uma falta de articulação e comunicação de docentes com as famílias e encarregados/as de educação dos/as jovens, o que dificulta em muito a

sinalização de casos de violência e a possibilidade de intervenção. As escolas abrangidas pelo projeto, e em particular a Escola A, onde focámos mais concretamente a nossa observação participante no ano letivo de 2013/2014, tinham a característica de ter jovens oriundos de contextos familiares, sociais e culturais muito distintos, incluindo jovens institucionalizados, cuja encarregada de educação era a diretora da instituição.

Verificamos que os/as alunos/as, por serem oriundos de várias famílias, muitas delas com diversas problemáticas, necessitavam que a escola surgisse como um mecanismo onde pudessem requerer o apoio ou ajuda. Os/as alunos/as procuravam esse apoio quando confrontados com os temas da violência de género e dos direitos humanos, ao exporem as suas vivências pessoais e as suas vulnerabilidades quando confrontados com as situações pedagógicas abordadas em aulas. Mas, quando esses mecanismos não podem ser ativados, a escola pode surgir como um motor, inclusive de discriminação. Debatemos, nas reuniões da equipa do Mudanças com Arte II, o facto de os/as professores/as não disporem de “tempo” necessário, no seu horário de trabalho, para o desenvolvimento da parte humana que a escola deve incorporar. Conforme refere Bourdieu (1975), a escola ignora as diferenças culturais, perpetuando, deste modo, a manutenção de classes sociais ou de grupos identitários dominantes e dominados, uma vez que mantém, na sua teoria e prática, manifestações e valores culturais das classes dominantes.

Segundo Bernstein, o dispositivo pedagógico está pensado para a reprodução da classe média e reproduz códigos que visam regular as relações de classe através das desigualdades nas distribuições de poder e nos princípios de controlo entre os grupos sociais onde assenta a divisão social do trabalho. Foi assim na criação da escola pública e perdurou grande parte do século XX, mas atualmente passou a assistir-se também, decorrente do emergir da nova classe média, a um conjunto de lutas simbólicas pela igualdade de género e pelos direitos humanos em geral. A nova classe média incorporou códigos de género que já não podem ser transmitidos exclusivamente pela família e pela comunidade, uma vez que estes estão relacionados diretamente com as políticas da divisão social do trabalho e da vida em comunidade. O que o Mudanças com Arte II se propôs fazer foi desenvolver essa parte humana nas atividades letivas, ou seja, ocupando o espaço, que até então era dedicado a horas curriculares, com as atividades propostas no plano de intervenção do Mudanças com Arte II, mas devidamente autorizadas e supervisionadas pelo dispositivo pedagógico oficial, porque os códigos de género fazem parte da proposta oficial de mudança.

O ano letivo 2013/2014, nas escolas básicas do Grande Porto, começou com uma proposta aos/às alunos/as das escolas envolvidas no projeto, em que lhes foi solicitado que

preparassem um *role play* no centro da cidade, evidenciando as situações de violência no namoro que iríamos trabalhar pedagogicamente em aula. Por seu lado, o Mudanças com Arte II levou também a cabo ações de sensibilização e consciencialização junto das famílias em todos os anos letivos e, segundo relatos da equipa, a receção do projeto não foi muito positiva, como aconteceu com a formação de docentes. As propostas apresentadas às famílias eram rececionadas com alguma estranheza, o que, segundo conclusões da equipa, se devia ao facto de serem temas muito reais no seio familiar. No entanto, quando lhes eram apresentados trabalhos feitos pelos filhos e/ou filhas, as famílias participavam ativamente, como se verificou na apresentação do seminário final, onde, através da produção artística, os/as jovens performatizavam as causas da violência de género, bem como as formas de a eliminar a partir das temáticas trabalhadas ao longo do ano.

Com as famílias, eram também desenvolvidas duas ações de sensibilização e conscientização por ano letivo, em que eram abordadas as atividades desenvolvidas com os/as educandos/as, formas de participação e colaboração na promoção dos direitos humanos e prevenção da violência de género. Estas ações tinham o propósito de permitir a estas trabalhar com as/os jovens alguns produtos artísticos que iam desenvolvendo ao longo do ano letivo. A intervenção junto das famílias juntava os contributos da diversidade de especialistas da UMAR em diversas áreas, convergindo com as expectativas e anseios da comunidade educativa.

Estas ações junto das famílias remetem-nos para a conceção de pedagogias invisíveis levantada por Bernstein (1984), em que as crianças passam a ser possuidoras de uma capital simbólico e cultural diferente do que era caracterizado nas pedagogias visíveis da velha classe média, disciplinada e hierárquica. Com as pedagogias invisíveis, abre-se o caminho para a intersecção entre género, classe e educação (Delamont, 1995) e requerem-se mudanças na família, quer posicionais, quer pessoais. Neste sentido, o Mudanças com Arte II incorporou nos/as jovens novas formas de conhecimento (pela arte) e colaborou ativamente com as famílias para que acompanhassem e participassem ativamente neste processo de fazer conhecimento, para que estas se tornassem também agentes da mudança, e foi assim que estas aprovaram e promoveram estes novos trabalhos desenvolvidos pelos seus/uas filhos/as. De realçar também que as famílias dos/as jovens do projeto Mudanças com Arte II, tal como as famílias da nova classe média, se tornaram agentes ativos da educação ao verem os seus filhos e filhas a protagonizarem o conhecimento e reconhecerem, por essa via, que a prevenção da violência de género é um tema que também faz parte da Escola.

Por parte das/os docentes que assistiam às sessões, foi possível identificar duas posições diferentes: por um lado, uma parte colocava alguns entraves; por outro, outras/os encaravam estas temáticas como uma mais-valia. Havia uma maior participação em sentido positivo dos/as docentes que haviam feito a formação de docentes levada a cabo pelo Mudanças com Arte II em anos anteriores. As abordagens da própria equipa do Mudanças com Arte II tinham o cuidado de se adaptar às dinâmicas institucionais, ou seja, de tentar não confrontar, para que pudesse existir um diálogo de códigos pedagógicos que pudesse ser, tanto quanto possível, construtivo, isto é, existia o compromisso principal, que era com os/as jovens. Também havia momentos em que alguns/mas professores/as tinham uma atitude demasiado vigilante face à intervenção dos/as técnicos/as do Mudanças com Arte II. No ano letivo 2013/2014, quando fiz a observação participante, na Escola A EB 2/3, por norma, os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II faziam a intervenção em aula em grupos de dois técnicos/as e a/o docente responsável pela disciplina ficava a assistir, como já referimos. A maioria dos/as técnicos/as do Mudanças que estavam a intervir na escola já conhecia o corpo docente e não docente, por ser 2013/2014 o terceiro ano letivo do projeto e o terceiro ano em que o Mudanças com Arte II estava a intervir naquela escola. Comecei o ano letivo a intervir em parceria com outro técnico do Mudanças com Arte II, mas, num dos dias em que o mesmo não pôde ir e eu me dirigi à Escola para desenvolver as sessões do dia, fui impedido por uma professora, a professora “C”, de fazer a intervenção, porque não me conhecia bem. Apesar disso, foi um dia em que dinamizei três sessões nessa escola. Embora essa situação tenha acontecido apenas numa aula, evidencia que a vigilância e atitude de negociação institucional tinha de estar bastante patente num projeto de prevenção da violência de género.

Conforme referem Arnot e Dillabought (2000), as instituições escola e família efetuam uma separação entre a esfera pública e a esfera privada. A esfera privada, delimitada pela família e pelas suas relações pessoais, acaba por ficar fora da agenda da inclusão de cidadãos e cidadãs, mesmo nos currículos escolares. As pedagogias visíveis estão consolidadas na escola e, assim, assiste-se a uma restrição bem evidente dos códigos de género, uma vez que os mesmos permaneceram (permanecem) ocultos do dispositivo pedagógico. Neste sentido, a formação de docentes e a intervenção junto das famílias e das comunidades contribuiu para a dinamização de pedagogias invisíveis e, conseqüentemente, para uma recontextualização dos códigos de género nas escolas.

O desenvolvimento do projeto Mudanças com Arte II pautou-se também por reuniões da equipa de intervenção pedagógica, de forma continuada e sistemática. Os/As membros/as da equipa atuavam em escolas e turmas muito diversas. Assim, iniciavam as reuniões



apresentando uma reflexão sobre o desenvolvimento das sessões de intervenção, sobre os temas abordados, as metodologias de intervenção adotadas e como percecionavam a assimilação de conceitos por parte dos/as participantes. Caso existisse, era feito o reporte de situações de violência de género e de outras formas de violência sinalizadas nas turmas, e discutia-se a melhor forma de intervenção. Paralelamente, eram elaboradas folhas de sumário e relatórios onde era registada por escrito esta informação, o que possibilitou um suporte documental muito vasto e preciso que, uma vez analisado e sistematizado, permite avaliar o impacto do projeto do ponto de vista dos/as técnicos/as da equipa do Mudanças com Arte II. Nestas reuniões, também existia um tempo dedicado à apresentação de um texto ou temática por parte de alguns elementos da equipa, que, depois, eram debatidos de forma crítica com os restantes membros da equipa. A título de exemplo, eu apresentei uma intervenção sobre a teoria dos códigos de Basil Bernstein e os possíveis contributos para a intervenção feminista e queer no contexto do nosso projeto; noutra sessão, preparei uma proposta de abordagem pedagógica ao tema do suicídio, uma vez que a questão tinha sido levantada numa turma, pelos/as alunos/as participantes, a partir de um caso mediático de suicídio motivado por *bullying* homofóbico.

<b>Funções administrativas das reuniões da equipa pedagógica</b>	<b>Funções operativas das reuniões da equipa pedagógica</b>
Sistematização das sessões	Balanço das sessões
Sumários	Debates de estratégias de intervenção
Relatórios	Planeamento de métodos, técnicas
Elaboração de material didático	Desenvolvimento da parte humana das atividades letivas
Elaboração do relatório final do MCAII	Discussão de textos pedagógicos
Organização de textos e materiais	Sinalização de casos (abordagens)

Tabela 5.1 – Resumo das atividades desenvolvidas nas reuniões da equipa pedagógica.

Estas reuniões da equipa de intervenção do Mudanças com Arte II vão de encontro ao que Esteves (2008) refere quando afirma que há formação de conhecimento no interior dos movimentos sociais, indicando que, neste contexto, existem atividades de recolha, tratamento e difusão da informação, tal como ocorre em investigação e educação. E são os movimentos

sociais, ou uma associação feminista neste caso, o espaço privilegiado para que a equipa feminista ou queer reflita sobre as regras discursivas de controlo e regras hierárquicas de poder (Bernstein, 1986) que medeiam o processo de distribuição e aquisição de conhecimento, quer nos grupos sociais onde intervém, quer nos constrangimentos e potencialidades associadas ao exercício da agência. É nas reuniões da equipa que é pensado todo o nível de transmissão da produção do discurso pedagógico, mas aqui numa perspetiva da intervenção feminista. Ou seja, a intervenção feminista vai planear, através de uma dimensão estrutural (o programa do Mudanças com Arte II), e de uma dimensão interacional (a intervenção em sala de aula), a intervenção nos espaços, agências, sujeitos, bem como nas regras hierárquicas e discursivas em que assentam o discurso pedagógico oficial e os seus princípios dominantes ao nível da recontextualização do discurso.

Por exemplo, nas reuniões da equipa do Mudanças com Arte II, realizadas a 8 e a 21 de janeiro de 2014, partilhámos saberes e subjetividades com o propósito de inserir a nova equipa técnica e fazer o balanço das sessões que haviam decorrido. Estas reuniões da equipa técnica decorriam com voluntários/as, membros da direção da Umar e/ou técnicos/as de outras instituições, que debatiam sobre a filosofia da intervenção na prevenção primária da violência ou sobre estratégias de implementação do programa de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos. Também eram cruzados diferentes olhares disciplinares acerca da violência de género e da violência doméstica, dos princípios de intervenção na metodologia de projeto e na metodologia de conscientização, bem como da filosofia e da metodologia de uma pedagogia para a igualdade. Eram ainda definidas estratégias de empoderamento dos/das jovens, estratégias de sensibilização no trabalho com as famílias e público em geral, introdução e treino às diferentes ferramentas artísticas, assim como diferentes instrumentos de registo, monitorização e avaliação.

Existia também, por parte do Mudanças com Arte II, uma resposta a pedidos de ações de sensibilização pontuais, por parte de escolas, associações, instituições e projetos, cujas temáticas se integravam no seu âmbito. Atividades destinadas à comunidade em geral, ações de sensibilização, como a realização de tertúlias mensais sobre temas específicos relacionados com a igualdade de género e a prevenção da violência, abertas à comunidade, em locais de dinâmica abrangente, convidando pessoas especialistas em diversas áreas significativas para a comunidade. Estas ações perante a comunidade eram de extrema importância, por se centrarem fora do discurso pedagógico oficial, ou seja, fora da escola como agente regulador, efetuando a associação feminista uma ligação entre a escola e a

família/comunidade, isto é, atingindo o campo de contextualização primária que, à partida, só estaria reservado aos/às jovens com a devolução do seu conhecimento.

De entre as ações destinadas ao público em geral, há a destacar, por exemplo, a ação “O 25 de abril e a violência de género”, na qual participei como orador convidado, realizada na Atmosfera M, do Montepio, no Porto, e que teve como objetivo estabelecer uma comparação entre o pré e o pós-25 de abril relativamente às desigualdades de género, bem como a evolução dos direitos LGBT.

Algumas das ações de sensibilização também eram feitas pelos/as alunos/as envolvidos/as no Mudanças com Arte II, no âmbito do programa de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos, das quais destacamos, por exemplo, as *flash mob* anuais no dia dos/as namorados/as, levadas a cabo no dia 14 fevereiro, na cidade do Porto. Estas *flash mob* do dia dos/as namorados/as tinham como objetivo prevenir, sensibilizar e alertar a comunidade e outros/as jovens para o tema da violência no namoro - “namoro sem amarras”. A participação era autorizada pelas famílias e/ou encarregados/das de educação, depois de assinado um consentimento informado, onde se solicitava que autorizassem os/as educandos a participar na coreografia. Nesse consentimento informado, o/a encarregado/a de educação era informado/a que o/a educando seria dispensado das aulas nesse dia e autorizado/a pelo respetivo Conselho Executivo da escola, tendo direito a alimentação e transporte, uma vez que a ação decorreria noutras instituições de ensino. Era ainda disponibilizado aos encarregados de educação um contacto telefónico e um endereço de email da equipa de técnicos do Mudanças com Arte II, através dos quais estes podiam esclarecer quaisquer dúvidas relativas ao evento. O Mudanças com Arte II fez, assim, um ativismo mediador no dispositivo pedagógico oficial, servindo de elemento recontextualizador dos conhecimentos dos agentes do sistema educativo e também da família.

No início do ano letivo, as reuniões da equipa do Mudanças com Arte II começavam, habitualmente, com uma enunciação das temáticas a abordar em cada sessão de intervenção, bem como com a criação de um guião para a organização das sessões. Existia discussão e escolha das dinâmicas pedagógicas a desenvolver nas respetivas temáticas que faziam parte do programa de prevenção da violência de género e cultura dos direitos humanos, bem como dos materiais que iriam ser necessários para o desenvolvimento das mesmas. A intervenção no dispositivo pedagógico oficial era pensada nos moldes em que Bernstein pensa o seu modelo de dispositivo pedagógico. Ao nível de geração, o programa do Mudanças com Arte II era pensado, na sua intervenção, tendo em conta as realidades das famílias dos/das jovens a quem esta se destinava (nível de geração do discurso pedagógico). Só depois, no campo

recontextualizador, se começavam a definir metodologias, confrontando a pedagogia feminista com a prática pedagógica oficial. Sendo que, no nível da transmissão, associado à sinalização de casos de violência e de muitas realidades trazidas pela mensagem dos/as próprios/as alunos/as, se procedia a uma recontextualização das abordagens metodológicas da equipa. A recontextualização é um processo que está sempre presente no processo pedagógico em geral, e na intervenção feminista e queer em particular.

Em algumas reuniões, ao longo do ano letivo, iam sendo analisados em perspectiva outros temas que iam surgindo. Por exemplo, numa das reuniões, uma das técnicas colocou a necessidade de debater em equipa as formas de abordar pedagogicamente um caso de suicídio, uma vez que o tema havia sido levantado numa das turmas por um grupo de jovens, a partir de um caso que surgiu nos media. Nesta reunião de equipa, resolvemos contactar outras associações mais especializadas nesta matéria e pedir materiais para nos orientarem numa abordagem pedagógica, bem como obter os contactos de ajuda mais adequados para disponibilizar quando o tema do suicídio fosse levantado. A pedagogia feminista também se construía em rede, trabalhando com associações parceiras de base comunitária.

Noutra das reuniões, uma das técnicas também apresentou um resumo sobre a linguagem sexista e a forma como esta pode invisibilizar as mulheres, nomeadamente a partir do positivo e do negativo, sendo que o primeiro está associado ao masculino e o segundo está associado ao feminino. Com a apresentação deste resumo, a colega insistiu, junto da equipa do Mudanças, sobre a relevância de os/as técnicos/as abordarem junto dos/as jovens a importância dos estereótipos na linguagem. Por ser uma associação feminista, e todos/as estarmos mais ambientados/as sobre o assunto, a colega apresentou um texto e um projeto de intervenção que foi amplamente participado pela equipa.

Nas reuniões, enfatizava-se a necessidade de promover o protagonismo dos/as jovens como atores/atrizes capazes de gerar novos comportamentos, possibilitando a mudança, e debatiam-se estratégias pedagógicas e metodológicas para melhor atingir esse resultado. Eram criadas dinâmicas de grupo focadas no uso de diversas formas de arte. Toda a equipa acabava por debater as dinâmicas e as técnicas pedagógicas, de modo a ficar com as ferramentas essenciais para aplicar com os/as alunos/as nas diferentes escolas do grande Porto em que decorria o programa Mudanças com Arte II. A metodologia de projeto era uma peça central na intervenção, a partir da qual se preparava o seminário final do Mudanças, pois era através da metodologia de projeto que se avaliavam as preferências e as aderências dos/das jovens aos temas fundamentais do projeto Mudanças com Arte II. A metodologia de projeto, em que os/as jovens preparavam o seminário final, era o espaço onde mais se

trabalhava em contexto de recontextualização, ou seja, os/as jovens podiam trabalhar a criatividade, sendo ativos/as na construção dos significados (Bernstein, 2003) para a construção da linguagem associada à forma como viram e como pretendem ver a prevenção da violência de género e os direitos humanos.

Noutra das reuniões da equipa, começando por visualizar os PowerPoint que já estavam pré-desenvolvidos para serem apresentados no desenvolvimento das sessões de intervenção do Mudanças com Arte II, e apelando à imaginação, os membros da equipa foram vistos como uma turma, procedendo-se a um simulacro da apresentação. Estes materiais foram construídos tendo por base um planeamento das componentes e temáticas com as atividades correspondentes. Após a visualização e o desenvolvimento de um *brainstorming* por parte da equipa, foram sugeridas algumas alterações aos instrumentos, a proceder nos dias seguintes.

Na reunião seguinte, foram ainda efetuadas novas alterações nos PowerPoint e foi definida a sequência final das sessões, bem como das dinâmicas apresentadas, cujo modelo consta do relatório do Mudanças (UMAR, 2014, p. 20). Pretendia-se definir um alinhamento comum do programa, embora, em termos práticos, ficasse ao critério do/a técnico/a responsável pela sessão adaptar pedagogicamente a mesma à dinâmica da turma. Ainda assim, neste alinhamento, sugerimos algumas alterações que apresentamos a seguir e que definiram a sequência das sessões de forma comum, em todas as turmas envolvidas no projeto. Foi sugerida a inclusão de um vídeo sobre direitos humanos na sessão número dois, a forma de o explorar pedagogicamente na segunda sessão que era subordinada ao tema dos direitos humanos, das crianças e das mulheres. Foi ainda sugerido que se colocasse outro vídeo, para articular com preconceitos e estereótipos, e se distribuísse um panfleto explicativo aos/às alunos/às intervenientes. Na sessão número três, cujo tema é violência de género e descodificação das diferenças entre sexo e género, foi decidido que se introduziria a definição de violência de género e se efetuariam uma ligação da música de Eminem *feat* Rihanna, “Love the way you lie”. Ficou ainda acordado que, nesta sessão, existiria ainda uma atividade de exploração de mitos sobre violência doméstica e no namoro.

Foi definido que seria usado o seguinte conceito de violência na apresentação de PowerPoint: “Violência é um comportamento de ordem física e/ou psicológica que causa intencionalmente dano ou intimidação moral a outra pessoa ou ser vivo. Tal comportamento pode invadir a autonomia, integridade física e/ou psicológica e até mesmo a vida de outrem.” A seguir, usa-se o conceito de violência doméstica retirado do código penal português, e explica-se o ciclo da violência, e o impacto da violência nas vítimas, mulheres e crianças.

Nas reuniões da equipa ao longo do ano, iam-se discutindo essencialmente as problemáticas que iam surgindo ao longo das sessões pedagógicas e, em equipa, escolhiam-se as melhores soluções para resolver os problemas. Uma das reuniões foi dedicada aos processos de tomada de decisão em casos de violência doméstica e no namoro, conforme havia sido previamente acordado. Alguns/mas técnicos/as revelaram que, em sessões recentes, tinham desenvolvido em aula um dilema de uma relação abusiva no namoro, em que os/as alunos/as tiveram de se colocar no lugar das personagens e resolver as questões que o dilema levanta. Em algumas escolas/turmas em que o nível de escolaridade é mais baixo, revelaram que é necessário adaptarem a linguagem e os recursos didáticos – vídeos, por exemplo – bem como os temas, que necessitam de ser adequados à realidade escolar. As sessões eram, por norma, dinamizadas por uma dupla de técnicos/as que agiam em equipa, como já foi referido. Alguns membros da equipa referiam que os conceitos de sexo e género se tornavam ambos muito abstratos para turmas do 7.º ou 8.º ano e havia reatividade por parte dos/as alunos/as, que ia desaparecendo com a adaptação dos instrumentos e das dinâmicas à sua realidade mais prática. Segundo a coordenadora do projeto Mudanças com Arte II (psicóloga), embora estes “pequenos dramas” façam parte do objetivo do projeto, ultrapassá-los é uma das suas conquistas.

A escolha de atividades que tenham em conta o código dos/das jovens, bem como a adaptação à sua comunidade através da escolha das canções, é um bom exemplo daquilo de que fala Stoer (2008), quando refere as condições mínimas para transformar as práticas culturais presentes na escola em recursos dessa mesma escola. Segundo Stoer, para se compreender o abandono escolar é preciso ter em conta a dupla desqualificação, sendo que a primeira é educativa, mas a segunda relaciona-se com a forma como as culturas e o género medeiam essa relação, produzindo efeitos na identidade do/a jovem. Assim, Stoer desenvolve que é no campo pedagógico que devem ser concretizadas abordagens não sincrónicas para afetar o campo de recontextualização oficial, ou seja, é este o campo onde os/as ativistas podem recontextualizar os textos e posicionar-se como espaços contra-hegemónicos (Stoer, 2008, p.140). A procura de textos que vão de encontro às comunidades de pertença dos alunos, por exemplo, neste terceiro ano do projeto, não é mais do que fazer o que Stoer chama de re-conhecimento, ou seja, fazer das escolhas de professores/as (técnicos/as do Mudanças com Arte II) e alunos/as reflexos dentro de uma sala de aula, superando o modelo racional e positivista do conhecimento assente em arritmias.

A preparação de uma *flash mob* para o dia dos/as namorados/as, em 2013, constitui um exemplo de uma atividade que exigiu uma série de trabalho prévio nas reuniões da equipa. A

*flash mob* consistia na apresentação de uma coreografia por representantes das escolas, escolhidos/as entre os/as alunos/as (voluntários/as) que performatizavam um tema em que visavam desconstruir preconceitos associados à violência no namoro. A planificação desta *flash mob* para a Avenida dos Aliados obedeceu a reuniões prévias, como uma reunião entre a psicóloga da escola que ia levar a cabo a *flash mob*, uma representante dos/as alunos/as e os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II. Nesta reunião da equipa com a psicóloga da escola, foi apresentado o tema musical escolhido para a coreografia, “Bleeding Love”, de Leona Lewis. Foram ainda expostos pelos/as técnicos/as do Mudanças com Arte II os objetivos da coreografia e que movimentos e história se poderia contar através da dança. Como não havia nenhum/a professor/a disponível para ensaiar os/as alunos/as, a técnica do Mudanças com Arte II ficou responsável por ensaiar a mesma na presença dos/as representantes da escola. Esta ação, que foi noticiada na rádio, foi o exemplo perfeito da coesão intra e inter escolas, em que se partilhou o orgulho de representarem uma dança pela não-violência no Mudanças com Arte II. A coreografia foi apresentada para um público que passava na rua e que, atentamente, entendeu a mensagem da dança. No final da ação, um autocarro levou os/as jovens de volta às escolas.

Também era relevante a forma como se estabelecia a relação entre os/as técnicos/as e os/as alunos. Neste sentido, é importante retirarmos o seguinte excerto do diário de campo:

*“Com a primeira turma com quem estive, recordo-me que, quando chegámos à aula, a entrada na sala era difícil e ouvir era impossível: havia uma grande agitação, por estar nesse dia a UMAR. Digo a UMAR, porque era uma turma de continuidade e, antes de nós, já outros colegas do projeto haviam estado com esta turma do 8.º ano, no ano anterior. Aguardámos na porta que se fizesse algum silêncio para podermos começar a falar. O meu colega diz “boa tarde”, ao que os/as jovens responderam em coro “boa tarde”. Nesse momento, entra a professora com um tom de voz alto e agressivo, pede silêncio e chama um dos elementos para ir ao psicólogo da escola. O meu colega (psicólogo e técnico do Mudanças) apresentou-me, disse que eu era sociólogo, que eu estava a fazer doutoramento em sociologia. Alguns/mas alunos/as da turma não sabiam o que era a sociologia, fizeram perguntas, também perguntaram o que era o doutoramento. Falamos sobre isso, sobre a importância de estudar, e eu apresentei-me. De seguida, começámos a primeira aula. Eu fiquei mais a assistir, a ajudar e a aula foi conduzida pelo meu colega. O técnico pediu à turma para formar grupos de quatro e explicou os objetivos da ação prevista para o dia dos namorados, um role play sem recurso à linguagem oral. Muitos/as alunos/as sentiram-se*

*tímidos/as, envergonhado/as e não queriam participar. Ele explicou que poderiam usar máscaras para caracterizar as personagens e esconder a identidade. Os grupos lá se acabaram por formar e as histórias começaram a aparecer. Em cinco grupos formados na turma, quatro abordaram a discriminação lésbica, de diferentes perspetivas. Outro facto curioso é que, nos guiões que escreviam para o role play, a narrativa tinha um desenvolvimento que era sempre solucionado com o recurso à polícia. As histórias não ficaram muito consolidadas, mas ficaram alinhadas e o toque de saída remeteu-nos para a continuação na próxima aula.”*

As relações com as turmas eram caracterizadas pela espontaneidade, mas também marcadas por agentes. Professores/as, técnicos/as e os/as próprios/as alunos/as são agentes transmissores e aquisidores no nível de transmissão do discurso pedagógico. Atuam com os respetivos discursos, ao nível do código, no processo de prevenção da violência de género, onde a equipa do Mudanças age numa dimensão paralela com a inclusão de códigos de género assentes numa pedagogia feminista. A turma do CVOC tinha alunos e alunas mais crescidos/as. Alguns/mas destes jovens eram institucionalizados/as e estavam ao cuidado de uma instituição do Estado, já repetiram de ano várias vezes, tendo mudado para este tipo de ensino com uma dupla vertente (ensino 9.º ano e, também, formação profissional), neste caso, o curso de representação multimédia. Esta turma tinha a característica de ter alunos/as com um comportamento mais tranquilo em sala. Quando iniciámos as sessões do Mudanças com Arte II, tivemos de ir conquistando a turma, já que era uma turma que demonstrou uma expressão de tristeza por ter mudado de técnicos do Mudanças, visto que a técnica e coordenadora, que tinha acompanhado a turma no ano anterior, teve de abandonar o projeto, por se ter mudado para o estrangeiro. Outro assunto relevante, nesta turma, teve a ver com o facto de um dos alunos da turma não estar presente na primeira sessão, pois tinha ido a tribunal por, alegadamente, numa aula, ter ameaçado um professor: “lá fora somos iguais e eu dou-te uma facada”. A namorada fazia parte da turma e estava triste, contou o que se passou. O meu colega, técnico da UMAR, teve de chamar a atenção para o facto de alguns colegas estarem a rir, e que deviam ter respeito pela colega e também pelo colega. O rapaz que tinha ido a tribunal chega a meio da aula. A professora, diretora de turma que assistia às nossas aulas, procurou confortar o rapaz, falar com ele, saber como estava, mas este manteve-se triste e permaneceu quieto, sem falar e sem participar nas atividades. Falámos com a professora para tentar perceber melhor a situação deste aluno e, segundo a mesma, o rapaz estava aos cuidados de uma casa de acolhimento do Estado. Este rapaz, tal como os rapazes e raparigas



na mesma situação institucional, têm como encarregada de educação a diretora da instituição, que não tem a relação de empatia com estes/as alunos/as, nomeadamente quando o problema é na escola. Neste caso, o rapaz afirmava à professora ter assinado declarações na polícia sobre factos que não tinha dito e concordando com coisas que não disse. A professora responsável caracterizou esta turma como essencialmente violenta em termos verbais e referiu que havia relatos de alguns elementos chamarem “puta” às professoras quando repreendidos.

A Escola é marcada por textos e contextos em que se desenvolve um processo de comunicação fortemente marcado por relações de classe, neste caso relações entre professores/as e alunos/as. É nestas relações de classe que se legitimam formas de comunicação que transmitem os códigos de dominação e de subordinação e que vão influenciar todo o processo de aquisição do código em competências emocionais posteriores. Neste caso, existe uma postura de isolamento entre o que é a figura da diretora de turma e a figura do aluno, sendo que o isolamento de códigos de comunicação provoca relações pedagógicas mais fechadas e menos abertas às mudanças. É exatamente no sentido oposto, ou seja, enfraquecendo as relações de classificação e enquadramento entre os contextos, mas também entre os agentes, que o Mudanças com Arte pretende agir.

Noutra turma, surgiu outra situação da qual eu já tinha tido conhecimento em reunião. Existia um rapaz trans, que falou connosco sobre o seu processo de autodescoberta e as preocupações que tinha relativamente ao medo de que os pais ou os/as colegas de turma descobrissem a sua identidade de género. A nossa preocupação era o que fazer para ajudar este jovem. A sugestão foi falarmos com este jovem e explicarmos que queríamos abordar o tema da transexualidade e do transgénero na turma, para podermos combater os preconceitos e abrir mentalidades juntos dos/as colegas/as, sem referir o seu caso concreto, para que, se no futuro se viesse a saber, a turma estivesse preparada. Para o efeito, propusemos convidar um jovem trans ativista a falar da sua experiência junto da turma. O jovem concordou. Acabámos também por lhe aconselhar os contactos da rede ex aequo, porque tem um fórum para que ele possa falar com outros jovens LGBT, ficando nós (UMAR) como mediadores. Nunca me esqueço que uma das frases que ouvi este jovem dizer na conversa que teve connosco: “tenho medo de, um dia, os meus pais ou a turma virem a saber do meu mal”.

Estes casos que acabavam por ser sinalizados, permitem-nos definir estratégias pedagógicas e metodológicas, ou seja, linhas de intervenção em equipa que permitam responder às necessidades dos/as jovens quando os problemas são na comunidade ou mesmo na própria escola. A escola não dá os conhecimentos necessários para que as/os jovens

possam enfrentar os problemas na sua vida, mesmo quando se assume como substituta da família ou do encarregado de educação.

O projeto Mudanças com Arte II foi constituído de vários momentos. O Momento em que intervém na escola junto dos jovens, o momento em que desenvolve ações junto da comunidade e o momento em que se desenvolvem as reuniões de intervenção da equipa pedagógica. Este último momento é aquele em que a equipa desenvolve saber em conjunto com todos/as os membros que fazem parte do projeto, ou seja, é aqui que o ativismo partilha a sua filosofia de intervenção. Enquanto momento ativista, as reuniões de intervenção consistiam no momento essencial em que o conhecimento coletivo era construído ao nível da equipa de intervenção, sendo pensadas coletivamente as pedagogias da igualdade que iríamos abordar, quer junto dos jovens, quer de docentes, famílias ou público em geral. Também era nas reuniões de intervenção que se davam respostas a pedidos da sociedade em geral, ou seja, que se definiam estratégias de intervenção. Pode dizer-se que era quando o ativismo era pensado na sua forma livre de constrangimentos institucionais que, de uma forma ou de outra, estavam sempre presentes quando intervínhamos no diapositivo pedagógico oficial. Ao nível da intervenção junto do dispositivo pedagógico oficial, a intervenção nas reuniões do Mudanças com Arte II enunciava as temáticas a abordar em cada sessão, criava guiões para os/as técnicos/as de intervenção, ou seja, preparava todo o plano de intervenção em contexto escolar. Por norma, as intervenções eram pensadas nas reuniões da equipa de intervenção, mas a partir de casos levantados pelas turmas em sessões anteriores, o que nos mantinha sempre dentro de uma abordagem feminista, mas dentro das pedagogias horizontais, a partir das realidades trazidas para a aula pelos/as próprios/as alunos/as.

Os conceitos, ou os estereótipos da linguagem, eram abordados a partir de uma intervenção feminista, e mesmo o próprio conceito de violência de género foi discutido nas reuniões de intervenção, resultando num conceito feminista, o conceito proposto pela UMAR.

A ideia de projetos como o Mudanças com Arte II é, também, responder à questão “Para que servem as escolas”, como postula Michael Young (2011). Young define o que conta como conhecimento nas noções de democracia e de justiça social que as escolas devem promover. Young afasta-se da ideia de que as escolas promovam o curriculum da classe média, pois isso não justificaria que as famílias tivessem os filhos nas escolas com tanto sacrifício, e tende a definir duas noções de conhecimento: "knowledge of the powerful" e "powerful knowledge".

Por "knowledge of the powerful" (conhecimento *dos* poderosos), Young diz-nos que as escolas nos dão um certo tipo de conhecimento que conta realmente como conhecimento, e

ao qual só terá acesso quem tem mais poder na sociedade, ou seja, trata-se do conhecimento que esteve na formação da Escola pública e que está na base do curriculum pedagógico oficial. É um conhecimento de privilégio. Por "powerful knowledge" (conhecimento poderoso), Young refere-se ao conhecimento que a escola também nos dá, e que é aquele que nos fornece explicações confiáveis e novas maneiras de pensar sobre o mundo. O "powerful knowledge" é muito próximo do que os cartistas<sup>17</sup> chamaram de "conhecimento realmente útil", e tem a ver com o que os pais esperavam das escolas ao fazerem sacrifícios para lá manterem os seus filhos por anos e anos. Os cartistas esperavam que as escolas dessem aos/às jovens um conhecimento que não se adquiria em casa nem na comunidade, um conhecimento que fosse poderoso.

Segundo Young, o conhecimento poderoso nas sociedades modernas é cada vez mais conhecimento especializado, e precisamos de professores/as com conhecimento especializado. É esta a intervenção que o Mudanças com Arte II faz, ao tentar sinalizar os problemas dos/as jovens e dialogar sobre eles junto dos/as professores/as, das famílias e das escolas e, de seguida, tornar os temas da igualdade de género e da não-violência, e o conhecimento sobre o género e os direitos humanos, em conhecimento especializado e realmente útil.

As relações que se estabeleciam com a comunidade escolar, nomeadamente com professores/as, pais e encarregados/as de educação, técnicos/as do Mudanças com Arte II e os/as alunos/as, funcionavam como um todo e eram cruciais para o desenvolvimento de um salutar programa de prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos. Numa turma em que preparávamos o *role play* para o dia dos/as namorados/as, uma rapariga pediu para ir à casa de banho e, ao dirigir-se à professora, diz: "Não preciso de ensaiar a violência, porque isso já fazem a minha mãe e o meu padrasto todos os dias", remetendo para um enquadramento das classificações de género situadas na realidade que conhece a partir da sua experiência de vida. Em seguida, iremos abordar a forma como, no desenvolvimento das sessões, explorámos o programa do Mudanças com Arte II.

---

<sup>17</sup> O movimento cartista foi um movimento operário surgido na Inglaterra na década de 1830, decorrente das consequências económicas e sociais da revolução industrial. Reivindicava mais direitos sociais e políticos, como o sufrágio universal masculino, o cancelamento da qualificação de propriedade e mudanças no processo de representatividade política, com consequências para o povo, que consideravam excluído pela representação parlamentar.

## 5.4 Mudanças com Arte II: estudos de caso e criatividade

A intervenção junto dos/as jovens partiu do princípio de que “a mudança deve começar por nós mesmos/as, não podemos reclamar mudanças se não formos capazes de reclamar um processo interior” (UMAR, 2014, p. 2). As sessões de intervenção eram desenvolvidas tendo em conta a sequência do programa previamente definido, a partir das próprias realidades dos/das jovens, através dos casos que levantavam em sessões anteriores, cabendo à equipa de técnicos/as do Mudanças com Arte II propor a forma de abordagem mais adequada às características de cada grupo. Ao longo das 15 sessões desenvolvidas na Escola A, abordámos temas como estereótipos de género, violência doméstica e no namoro, violência entre pares, direitos humanos, direitos das mulheres, direitos das crianças, homossexualidade, transexualidade, entre outros (UMAR, 2014, p. 20).

Por norma, cada sessão de intervenção era desenvolvida em três momentos: 1) Momento organizador, em que o/a técnico/a explicava os conteúdos da sessão anterior e fazia uma aproximação aos conceitos a tratar na respetiva sessão; 2) Momento de desenvolvimento, em que se abordavam as atividades propostas para a sessão; e 3) Momento de avaliação, dedicado à reflexão sobre o que se aprendeu e onde se efetuava um balanço das atividades desenvolvidas.

Ao longo de cada sessão de intervenção, os/as jovens tinham sempre um espaço criativo, centrado no momento de desenvolvimento da sessão, em que ocorria uma ação dos/as jovens protagonistas, que podia passar pela produção de textos escritos, composições gráficas, expressão dramática, questionários, debates, entre outros. Para além desta produção de material, a observação/intervenção em sala permitiu-nos ver, observar e sentir coisas que não eram escritas nas folhas de sumário e relatórios que os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II produziam após cada sessão, nem nos trabalhos produzidos pelos/as participantes durante a aula.

Ao longo do ano letivo 2013/2014 (e dos dois anos que antecederam esta observação participante), iam-se compreendendo as especificidades de cada turma – as coerências e incoerências, as regularidades e irregularidades, os comportamentos, o interesse, a motivação – e conquistando a sua participação. A intervenção permitiu, através deste compromisso, em algumas turmas, a sinalização de casos de jovens que viviam a realidade da violência de género na sua vida pessoal, nomeadamente a violência no namoro e violência entre pares (entre outros), que não desenvolvemos aqui em pormenor por questões de privacidade. No entanto, importa referir que os casos sinalizados eram aproveitados para serem trabalhados

performativamente na turma, em sessões posteriores, promovendo a autoestima e desconstruindo os mitos e preconceitos associados à violência de gênero.

As sessões de intervenção junto dos/das jovens, como já foi referido, eram presenciadas pelo/a docente responsável pela aula que estava prevista no horário da referida turma, o que, habitualmente, correspondia à aula de Formação Cívica/Educação Cívica. O programa de prevenção da violência de gênero e promoção dos direitos humanos englobava um conjunto de sessões sequenciadas em termos de conteúdos, dos objetivos e das competências ao longo do ano letivo. Existe um trabalho a nível de competências pessoais e sociais e a articulação com a arte nas diversas temáticas. Esta escola básica tinha a característica de ter jovens oriundos de contextos familiares, sociais e culturais muito distintos, incluindo jovens institucionalizados/as.

Um exemplo da forma como abordávamos uma sessão de formação era a desconstrução de mitos, como a partir da projeção da seguinte frase:

*“Achas que o o/a teu/ta namorado/a tem o direito de te proibir de falar com outros/outras rapazes/raparigas?”*

Em seguida, pedíamos, a alguém para ler em voz alta, adaptando a frase à sua própria identidade de gênero e situação de relacionamento afetivo, uma vez que a mesma estava projetada em linguagem inclusiva, na forma escrita. De seguida, cada um/a exprimia a sua opinião (concordância ou discordância), causas e consequências da sua posição.

Um dos problemas observados neste exercício relaciona-se com a perceção da linguagem inclusiva escrita. Existia uma dificuldade por parte de cada participante na leitura em voz alta da frase como enunciada acima, e na transposição para a sua situação pessoal. Embora na compreensão da mensagem implícita essa situação já não fosse evidenciada, uma vez que havia uma expressão de argumentos claros sobre o que era pedido depois de entendido o contexto. A dificuldade prendia-se mais com a prática da leitura do que com a lógica do sentido.

Existe uma grande dificuldade na aprendizagem da chamada linguagem inclusiva por parte de rapazes e raparigas, que foi patente neste exercício. Embora dominem bem as estruturas gramaticais da língua portuguesa, os/as jovens tinham dificuldade em transpor para si mesmos, ou para a sua situação de gênero/identidade de gênero, uma frase como *“Achas que o o/a teu/ua namorado/a tem o direito de te proibir de falar com outros/outras rapazes/raparigas?”*. Este exercício demorava tempo até serem entendidos os seus pressupostos, tempo que, por vezes, uma sessão de 45 minutos na escola não tinha, porque implicava, além da compreensão da linguagem inclusiva, que o mesmo fosse praticado no seu

objetivo principal, que era a desconstrução de mitos associados à violência de género. Ou seja, era suposto praticarmos vários exercícios da mesma natureza, usando a linguagem inclusiva. Mas quando o exercício foi pensado ao nível pedagógico, já foi pensado como detendo os/as alunos/as um código gramatical que lhes permitisse trabalhar com uma linguagem de género elaborada, pelo que, muitas vezes, acabámos por explorar menos do que desejaríamos os exercícios de desconstrução de mitos associados à violência de género/violência no namoro.

O código, no sentido bernesteiniano, relacionado com as categorias de género, identidade de género e orientação sexual, na aprendizagem escrita e oral das mesmas, é um código restrito, mesmo em alunos/a que possuem um código mais elaborado em termos gramaticais da língua portuguesa. Foi necessário algum tempo para que os/as alunos/as das turmas de iniciação se adaptassem à lógica de transpor para si mesmos/as a linguagem inclusiva e a sua consequente leitura. Verificamos também que, neste exercício concreto, mas também noutros semelhantes, existia uma clara tendência de os rapazes apresentarem propostas de concordância com a frase quando argumentavam em público, identificando-se de um ponto de vista de homem/heterossexual. Já no que se refere às raparigas, essa evidência, salvo raras exceções, não era tão perceptível. Quando a resposta era dada por escrito e de forma anónima, as assimetrias de género tendiam a esbater-se e a maioria dos/as participantes da turma discordava da afirmação. Ou seja, a performatividade em público, ou quando resulta de um diálogo, tende a ser diferente daquela que é tomada de forma isolada e anónima. Este exercício remete-nos também para a distinção que Arnot e Reay (2007) fazem entre voz e mensagem (equivalente à distinção de Bernstein entre reconhecimento e realização), ou seja, o facto de os/as alunos/as conhecerem o contexto prático de um texto ou de um discurso não significa que o saibam utilizar num contexto particular. Esta distinção parece bem necessária em termos contextuais quando se trabalha em contexto de recontextualização, nomeadamente de elaboração de código.

Durante as sessões, eram lidas pelas/os técnicos/as algumas frases e colocadas à discussão da turma. Mediante essa frase lida, os/as alunos/as, tinham de dizer se concordavam, se não sabiam ou se não concordavam. Com esta dinâmica, a que chamamos “desconstrução de mitos”, pretendeu-se desconstruir ideias pré-concebidas muitas vezes associadas à tolerância e desculpabilização de atitudes e comportamentos abusivos em situações de namoro ou de violência de género. No exercício sobre os mitos, a maioria não escolhe o concordo nem o discordo, mas sim o depende da situação. Um exemplo: quando expomos o seguinte mito “entre homem e mulher não se deve meter a colher”, a turma, na

maioria, defendia que depende, e argumentava que, se for um caso de violência doméstica, sim, mas se for um caso de discussão mais particular entre o casal, já não. Era função do/a técnico promover o debate e desconstruir o mito. A turma também se encontrava dividida entre se era normal, ou não, ler a mensagem da namorada. Uma das alunas até defendeu que “eu não acho normal”; “posso ter alguma coisa, como por exemplo um assunto de família, que não queira falar, ou algo parecido.”. Mas os/as alunos/as que concordaram, após esta intervenção, defenderam logo que se tem algo que não queira que o namorado veja, deve dizer antes que não quer que veja, mas que o direito a ver as mensagens se mantém. No entanto, as pessoas que não sabiam e que não concordaram, defendiam que seria uma invasão de privacidade e que cada um/a tem o direito a não querer que o/a seu/sua namorado/a leia as suas mensagens.

Este exercício remete-nos para a forma como as classificações de género estão previamente incluídas no código dos/as jovens através das noções pré-concebidas associadas àquilo que deve ser o papel de cada um/a numa relação afetiva. Podemos dizer que, em termos de códigos de género, os códigos destes/as jovens são códigos restritos à partida, uma vez que as classificações relativas aos papéis de género numa relação afetiva são rígidas e não existe muita reflexão crítica (enquadramento) em relação ao diálogo e à tolerância nas relações afetivas, que é o papel pedagógico do Mudanças com Arte II.

No que se refere à violência no namoro, era observável em todas as sessões uma normalização do fenómeno por parte dos/as jovens. Esta normalização também consta nos relatórios dos/as técnicos/as do Mudanças com Arte II e era debatida nas reuniões da equipa. Embora as turmas fossem bastante recetivas a explorar as temáticas da violência de género e no namoro, e sentissem que estes temas deviam ser abordados como parte do programa, até porque não o eram noutras disciplinas, havia, em geral, uma normalização da violência no namoro por uma grande parte dos/as alunos/as, com comentários como “depende do que ele/a fizer”. Habitualmente, a violência no namoro era associada pelos/as jovens como sendo perpetrada por rapazes, e havia uma clara tendência para as raparigas serem mais abertas ao diálogo como estratégia para resolver situações de conflito, o que se verifica, inclusive, em sala de aula nos debates entre grupos de pares sobre os temas da violência. Nas sessões sobre violência no namoro e violência doméstica, era explicado às turmas que a violência não era apenas violência física, mas também violência verbal, sexual, psicológica e económica. Por norma, as turmas tendiam a relativizar tudo o que não fosse violência física. Costumava existir também um debate com as turmas sobre o que levava os/as agressores/as a cometer tais atos (o porquê), e o porquê da vítima não sair da relação violenta, tentando-se

desconstruir o mito de que a vítima está na relação porque gosta. Pretendia-se que os/as alunos/as fossem participando no debate com sugestões e troca de ideias. Também eram abordadas as consequências que as relações violentas têm para as vítimas, bem como o que estas poderão fazer para abandonar este tipo de relações e, normalmente, era lembrado que estas podiam sempre pedir ajuda especializada junto de centros de atendimento ou junto do/a psicólogo/a da escola, bem como de familiares ou adultos/as amigos/as com os/as quais tenham confiança.

Existiam, nomeadamente nas turmas mais novas, do 7º e 8º ano, sessões que começavam com grande alvoroço, com turmas demasiado barulhentas, em que falavam todos/as ao mesmo tempo, mesmo querendo participar, e mantinham conversas paralelas durante o desenvolvimento da sessão. Muitas vezes, as turmas não respondiam ao que lhes era perguntado, como numa sessão em que lhes perguntámos o que era o *bullying*. Os/as alunos/as acabavam por responder uns/umas aos/às outros/as, ou por responder a intervenções que não tinham a ver com o conteúdo da sessão, o que poderia sugerir alguma dificuldade, em algumas turmas mais jovens, em aceitar os temas do programa do Mudanças com Arte II como temas curricularmente relevantes. Mas nem sempre as turmas que eram mais indisciplinadas *a priori* eram as que se revelavam mais indisciplina no que se refere às temáticas do Mudanças, ou seja, não existia uma correlação. A maioria dos/as técnicos/as, embora não tenha sido quantificado, apontou que foi uma surpresa, em turmas que eram conhecidas, como as turmas das faltas disciplinares, existir um bom comportamento e um empenho na criatividade, ou seja, foram turmas interessadas, motivadas e que se envolveram no debate com entusiasmo.

O facto de as turmas vistas como mais indisciplinadas no sistema educativo oficial, isto é, que apresentam comportamentos mais ativos, por vezes faladores, desregrados e espontâneos, não apresentarem uma correlação negativa dos conteúdos do programa do Mudanças com Arte II remete-nos para o tipo de relação pedagógica que a equipa técnica estabelecia com os/as jovens. Conforme refere Bernstein, quando a relação pedagógica é caracterizada por princípios de controlo assentes em relações sociais horizontais/abertas, estabelece-se um código pedagógico que legitima classificações e enquadramentos fracos e que potencia níveis de autonomia mais elevados. Ou seja, as pedagogias (predominantemente invisíveis) que o Mudanças com Arte II promovia para a aprendizagem do género e dos direitos humanos, acabavam por potenciar que, o que era caracterizado como indisciplina, fosse transformado em criatividade, extraindo assim todo o potencial do contexto de comunicação.



Junto das turmas, usavam-se, também, bastantes atividades de dramatização em que os/as alunos/as performatizavam papéis que depois a turma tentava resolver. Muitas vezes, era usado como exemplo o namoro de João e Maria. Na turma, era pedido a um aluno e uma aluna que representassem as personagens e a história desse namoro, que começava por ser violento e depois, à medida que a turma ia assistindo à dramatização, ia dando sugestões e adicionando personagens à história a partir da turma, como o pai, a mãe, o professor, um amigo. Essas personagens iam, com os contributos da turma, dando enredo ao namoro e tentando apresentar soluções para o problema da violência no namoro. Habitualmente, esta sessão era iniciada com um PowerPoint sobre o que eram ou não comportamentos agressivos, a partir do qual se iniciava um debate acerca das decisões que se tomam no dia a dia e da necessidade de se refletir em prol da assertividade e da tolerância. Eram projetadas várias imagens no PowerPoint, e o/a técnico/a ia questionado a turma sobre as mesmas, acerca dos comportamentos e atitudes desenvolvidas perante a situação e como as resolver. O objetivo deste exercício era, recorrendo à resolução de problemas em contexto prático através da dramatização, com o namoro de João e Maria, levar a turma a intervir de forma mais ou menos espontânea, tendo em conta a sua literacia emocional, em situações de namoro e de violência de género. Ou seja, a turma acabava por refletir sobre sentimentos e emoções, a distinguir o que são e como se manifestam.

Na turma em questão, foi perguntado aos/às alunos/as que relatassem os temas que gostariam de ver debatidos ao longo das intervenções do projeto Mudanças com Arte II durante um ano letivo. Os/as alunos/as referiram que gostariam de ver abordados temas como a discriminação, o *bullying*, a violência doméstica, o divórcio, a violência no namoro, o preconceito e os direitos humanos. Foi evidente, através da partilha de comentários e opiniões em aula, que muitos dos/as alunos presenciaram ou foram vítimas de situações de *bullying*. No entanto, foi observado um comportamento particularmente ansioso por parte de um/a aluno/a que necessitava de atenção, e que chamámos para a frente. De seguida, a professora que acompanhava a aula dirigiu-se a nós e relatou o caso deste aluno/a, sendo que se tratava de uma situação de violência doméstica do padrasto para com a mãe. O/a aluno/a solicitou ao técnico apoio para ajudar a mãe (era um/a aluno/a do 7.º ano). Nesta turma, houve a particularidade de um dos temas sugeridos por um aluno ser o divórcio, tendo, inclusive, insistido também noutras sessões para abordarmos esse tema.

Já as turmas mais velhas surgiam na maior parte das vezes como mais cooperativas, porque entendiam melhor os conceitos abordados e porque os problemas levantados nas sessões do Mudanças com Arte II já faziam parte do quotidiano na adolescência, ou seja,

muitas vezes estavam conscientes da realidade que viviam ou que haviam vivido. Ainda assim, havia uma maior capacidade para abstração, pois havia uma maior noção do que entendiam que podia ser ou não ser dito, evidenciando assim um código de género mais elaborado. Nas turmas mais jovens, existia uma maior desvalorização dos temas, eram barulhentos e, por vezes, havia uma grande dificuldade em se entender os conceitos ou em se organizar grupos de trabalho, embora também se verificasse uma maior espontaneidade, com uma maior tendência a pessoalizar os temas da violência, evidenciando assim um código de género mais restrito. A forma como os códigos de género se evidenciam em sala de aula, na performance, não é diferente daquilo que Bernstein elaborou em termos de código restrito/código elaborado. Ou seja, a espontaneidade é mais característica dos códigos restritos, embora os conceitos apareçam desregulados e careçam de mais recursos verbais de expressão. Por seu lado, as crianças mais velhas (ou as turmas de continuidade, como vimos na caracterização geral do projeto) apresentam uma gramática mais complexa, orações subordinadas e uma tendência para pensar o género e os direitos humanos de forma mais crítica. Segundo esta conceção da elaboração do código, podemos inferir que é possível a prevenção da violência de género e uma cultura dos direitos humanos serem aprendidas em pedagogia.

<b>Códigos de género restritos</b>	<b>Códigos de género elaborados</b>
Desvalorização dos temas	Tendência à abstração
Dificuldade em entender conceitos	Pensamento crítico
Particularização dos casos/espontaneidade	Ligação a problemas sociais
Pessoalização da violência	Problematização da violência a nível comunitário
Dificuldades na abstração	Menos espontaneidade da vida privada
+ performatividade de masculinidade hegemónica em público	+ Reflexão sobre a problemática da masculinidade hegemónica
Violência verbal entre pares (tratamento por alcunhas)	Problematização da homofobia na escola, na comunidade e nos media

Tabela 5.2 – Códigos de género antes e depois da intervenção para a violência de género

Na Escola A, temos, como exemplo de preparação de um *role play*, o seguinte exercício desenvolvido por uma turma do 8.º ano.: a turma preparava um *role play* com mímica, em que devia representar uma situação de violência ou discriminação no namoro, que ia ser apresentada no recreio da escola no dia 14 de fevereiro de 2014. Esta dramatização mímica tinha a possibilidade de, para quem assim o entendesse, poder usar máscaras para caracterizar as personagens e cobrir o rosto. As turmas deram início à elaboração de vários guiões que serviriam de base aos ensaios e à representação, cabendo a escolha dos temas aos grupos. Os/As técnicos/as apenas ajudaram no sentido de permitir que a sequência se tornasse perceptível ao público sem recurso à linguagem oral. Este foi o exemplo de um primeiro guião elaborado por um grupo de uma turma:

*“Bianca e Luís eram namorados e davam-se muito bem até que um dia eles estavam a passear e Bianca repara num rapaz e fixa o seu olhar, e o rapaz nela, até que Luís repara nisso e fica muito chateado com Bianca, depois discutem e cada um vai por caminhos diferentes. Bianca, toda chateada, vai para o Facebook para ver se se acalma, até que recebe uma mensagem de um tal Afonso a dizer «Olá». Bianca estranhou e foi ver as fotos do Afonso. Bianca achou muito giro, mas não sabia que a foto de Afonso era falsa. Bianca liga ao melhor amigo a dizer que tinha conhecido um rapaz muito giro e que se iam encontrar à noite. O seu melhor amigo disse a Bianca que aquilo que ela estava a fazer era mal feito porque só se tinham conhecido naquele dia, mas Bianca não se importou e desligou. O melhor amigo de Bianca fica preocupado e liga para o Luís, o namorado de Bianca, e contou-lhe. Luís ficou muito preocupado e os dois foram à polícia contar, e contaram onde era o ponto de encontro e combinaram aparecer lá, caso acontecesse alguma coisa. Era de noite, Bianca estava a tentar sair de casa sem seus pais notarem e conseguiu ir ter com Afonso de táxi. Bianca tinha chegado primeiro e estava ansiosa por conhecê-lo cara a cara, até que ela ouve uma voz de um homem muito mais velho a chamar o nome dela, assustou-se e perguntou quem era ele, que não o conhecia, mas Afonso não deixou e atirou-a para o chão e tentou violar Bianca. Até que a polícia aparece com o Diogo e com o Luís e impede que Afonso a viole. Depois Afonso vai preso e Bianca, toda chorona, corre para os braços de Luís e pede perdão.”*

As outras composições eram histórias muito semelhantes em termos de narrativa e tinham em comum o facto de todos os grupos colocarem a polícia como agente de resolução do conflito ou da violência. Demonstra aqui uma evidência de códigos de género centrados

numa abordagem que vê a violência como física: o estupro, a agressão. Nestas composições, retirávamos muito do que eram as realidades dos/as jovens, como o grupo de pares e as redes sociais (facebook) onde acabavam por se formar, constituindo importantes campos de controlo simbólico no dispositivo pedagógico, a par da família e da comunidade. As interações nas relações de pares e a ausência da família na solução do enredo desta narrativa contruída pelos/as jovens (e noutras semelhantes) levanta-nos questões para pensar também o papel da escola. Todas as narrativas que eram dramatizadas em aula tinham um potencial para podermos trabalhar ao nível dos códigos de género e pensar a forma como podemos operacionalizar a violência de género bem como os direitos humanos em geral, contruindo pedagogias a partir da realidade que os/as próprios/as jovens trazem para a sala de aula.

Numa das turmas do 7.º ano, quando iniciámos a apresentação do projeto Mudanças com Arte II, uma aluna insurgiu-se contra a homofobia e o quanto esta está enraizada nos colegas (rapazes), que se mostram bastante intolerantes. Inclusivamente, dá um exemplo de um conhecido artista conotado como “gay” “apenas porque tem traços mais suaves”, e que é constantemente ridicularizado pela turma. Vários alunos comentaram o tema de forma jocosa e outras alunas insurgem-se no debate, tendo ficado prometida uma sessão de exploração mais aprofundada sobre o assunto. Outros temas bastante falados foram o racismo e a pedofilia, embora este último não faça parte do objetivo do projeto, sentimos necessidade de reforçar as temáticas do *bullying* e principalmente do *ciberbullying* e da cibersegurança, pois algumas jovens relataram já ter sido, por várias vezes, abordadas por homens mais velhos na internet, inclusive com perfis falsos. Quando abordamos o tema do *bullying*, verificavam-se casos em que alguns/mas alunos/as tinham constantemente comportamentos de naturalização da violência. Estes comportamentos eram evidentes mesmo dentro da sala, quando insistiam em tratar alguns colegas por alcunhas que eram, para os/as lesados/as, situações bastante perturbadoras e que deviam ter espaço de abertura para ser trabalhadas em aula.

É ainda relevante referir que havia, nesta turma, alunos/as que repetiam o 7.º ano pela terceira vez, eram jovens carentes e afetuosos, e não era complicado motivá-los para os temas da criatividade, da arte, do questionamento da violência com metodologias e dinâmicas ativas, apesar do alvoroço que se verificava em sala. A falta de aproveitamento ou a “indisciplina”, que observámos no nosso projeto e também nesta investigação, tem mais a ver com uma correlação com as abordagens curriculares e com as pedagogias (discursos horizontais e pedagogias invisíveis) do que com qualquer característica de base por parte dos/as alunos/as, pelo menos no que se refere à aprendizagem dos códigos de género e direitos humanos. Embora por parte dos/as docentes, e até dos colegas mais novos, os/as

alunos repetentes fossem sempre vistos/as como “especiais”, ou potencialmente problemáticos/as.

Em março de 2014, a meio do ano letivo e na sequência da avaliação dos comportamentos dos/as alunos/as, tivemos, numa sessão com uma das turmas, um episódio em que uma aluna pediu a palavra e recuperou o tema da “liberdade de expressão”, que havia sido debatido numa das sessões anteriores, e disse que sentia não poder falar e ser ouvida pois estava a ser limitada. A turma concordou e um aluno acrescentou que, quando participava ou dava uma resposta, os/as colegas “gozavam” com ele e também se sentia mal, tal como a colega. Aproveitando que os/as alunos/as tinham conseguido fazer esta reflexão, explorámos o tema da liberdade de expressão procurando, através dos exemplos dados pelos alunos, encontrar exemplos do uso da restrição à liberdade de expressão. Uma aluna perguntou se um insulto pode ser considerado liberdade de expressão e devolvemos a questão à turma. Gerou-se um grande debate sobre o que podemos dizer ou não. Após algum debate, o grupo referiu que críticas, insultos e mentiras — “dizer coisas más e falsas sobre uma pessoa com o objetivo de a magoar ou de ‘virar pessoas contra ela’” — não podem ser ditas ao abrigo da liberdade de expressão, porque vão contra os direitos humanos. Pedimos então exemplos de situações comunicativas que ilustrem situações que violam direitos, conduzindo o debate para uma reflexão conjunta sobre “o que necessitamos para nos exprimirmos” e “o que não pode acontecer”.

Desenvolver os conceitos de sexo e de género nas turmas era sempre complicado. Por norma, as turmas achavam que sexo e género eram sinónimos. Um exemplo de uma atividade que usávamos para explorar esses conceitos e ajudar a distinguir ambos era uma dinâmica em que dávamos um peluche para as mãos de um/a aluno/a e pedíamos para que este fizesse de conta que estava a mudar a fralda, pretendendo passar o peluche por filho/a do/a aluno/a. Os/as alunos/as automaticamente aderiam à brincadeira. No final, perguntávamos à turma se mudar a fralda ou cuidar de um/a bebé era um comportamento de sexo ou de género. A resposta, no caso concreto do dia em que aplicámos a atividade, foi unânime na opção género. A seguir pedimos, então, a um/a aluno/a que desse o biberão ao/à bebé e o aluno dramatizou essa situação. Foi perguntado à turma se essa situação era considerada comportamento derivado de sexo ou de género. Mais uma vez, a resposta foi género. A questão seguinte era se o aluno conseguia amamentar. O aluno disse que não conseguia, porque o corpo dele não estava preparado, remetendo para o comportamento de sexo. A dramatização seguinte relacionava-se com as tarefas domésticas. A pergunta era se a limpeza da casa se relacionava com comportamentos de género ou de sexo. A turma conseguiu

perceber as noções com estas dramatizações, sendo que a última ficou associada aos pedidos de namoro com a rapariga a pedir ao rapaz e vice-versa. Lançámos o debate sobre os comportamentos de género estarem assentes em desigualdades. As raparigas referiram que eram elas e as mães que, por norma, punham a mesa em casa, sendo que os pais e os irmãos não o faziam, entre outras tarefas que refletiam situações de desigualdade, ou seja, o debate sobre a diferença entre sexo e género permitiu também a conscientização sobre as desigualdades de género.

Partindo das realidades dos/das jovens, levámos em conta o que Arnot (2002) chama de “códigos integrativos de género”, ou seja, em sala de aula, desenvolvemos princípios subjacentes aos códigos de género que, tralhados em sala a partir das realidades que os/as alunos/as vivem, serviram para enfraquecer e modificar, pelo debate, as identidades de género obrigatórias.

Na aula seguinte, a título de exemplo, para introduzirmos a temática dos preconceitos e estereótipos de género, iniciámos a sessão com uma atividade que se chamava “se eu fosse um/a rapaz/rapariga”, em que os rapazes responderam o que seriam/fariam diferente se fossem raparigas e vice-versa. No decorrer da atividade, a turma demonstrou algumas dificuldades em dar exemplos, sendo que a maioria, quer dos rapazes, quer das raparigas, disse que seria/faria exatamente a mesma coisa, o que transparece igualdade de género. Porém, alguns alunos, nomeadamente os rapazes, não demonstravam, através da linguagem verbal e não verbal, estar completamente à vontade para opinar, e evidenciavam desconforto com a pergunta. Em seguida, explicámos o conceito de estereótipos de género e a relação destes com a desigualdade entre as expectativas de homens e mulheres na sociedade, facto com o qual a turma concordou unanimemente, nomeadamente depois de recorrermos a imagens que estão presentes na publicidade e a brinquedos que passam muitas vezes de forma inconsciente e transgeracional por todos e todas nós. Tendo em conta os códigos de género apresentados pelas turmas, foi-nos possível falar de homossexualidade, de transexualidade e de transgénero. Todavia, nestes exercícios concretos, não chegámos a ultrapassar a transposição binária do género, sendo esta uma das limitações pedagógicas que podia/devia ser reavaliada no futuro. Como refere Arnot (2002), ao sugerir como se deve fazer uma análise metodológica dos códigos de género: 1) as tensões dentro de cada classificação de género são tão grandes quanto cada classificação; 2) As classificações de género são altamente complexas, no sentido em que, para construir ou unir duas categorias de género que aparentemente surgem como mutuamente exclusivas, deve ser feito um trabalho considerável para reunir ou “unir” a sua diversidade de valores e significados.

Uma das dinâmicas que fizemos, com uma turma do 9.º ano, tinha a ver com a projeção de “dilemas” que podiam envolver hipotéticas situações de violência de género, e várias soluções. A ideia era estimular o debate na turma sobre segurança e conforto emocional nos relacionamentos afetivos. Nesta dinâmica, nós projetávamos em PowerPoint um dilema e várias soluções pelas quais as/os jovens tinham de optar e dizer o porquê da escolha. O dilema apresentado a esta turma foi o seguinte:

*“Maria, 15 anos, conhecia Francisco o rapaz mais giro e popular da escola na discoteca. Depois de se conhecerem, começaram a curtir, e ao final da noite ele pediu para ela o acompanhar até à casa onde ele estava sozinho.”*

O dilema consistia em cada um/a dos/as alunos/as optar entre as seguintes escolhas, sobre qual seria a atitude correta que Maria devia ter perante a situação apresentada:

- a) Não ir sem explicações
- b) Ir
- c) Ir e pedir para levar as amigas
- d) Outra opção

Na turma em que apresentámos o dilema, tivemos como respostas as seguintes:

- Onze raparigas da turma a escolher a opção A (Não ir sem explicações), que justificaram com o argumento de que o Francisco queria “comer” a Maria e ela não devia ir. Ainda perguntámos se o Francisco não poderia gostar da Maria. O grupo de raparigas hesitou, afirmando que não, por ser o mais bonito, e por não se conhecerem.

- Oito rapazes escolheram a opção B, a Maria deveria ir, porque se estavam a curtir na disco, em casa a situação não seria muito diferente;

- Uma rapariga e um rapaz escolheram a opção C, e depois de uma brincadeira com referência a uma “orgia”, acharam que seria a opção mais sensata e mais segura, levar os amigos, e continuar a divertir-se se fosse essa a vontade dela;

- A opção D foi escolhida por duas raparigas que achavam uma falta de respeito não dar explicações, até porque já estavam a curtir. A opção deveria ser não ir, mas explicar que não se conheciam bem e que, quando estivessem preparados para estar sozinhos em casa, iriam.

Esta dinâmica e o respetivo debate acabaram por ocupar todo o tempo de uma aula de 50 minutos com o primeiro dilema, não sobrando tempo deste debate para a abertura a outros dilemas. É o tipo de atividades que coloca a turma a refletir sobre hipóteses de decisões. No entanto, devido ao elevado número de alunos/as, não foi possível, nesta turma, explorarmos

em profundidade os códigos de gênero ou mais dilemas, como gostaríamos, ou desenvolvermos os argumentos, individualizando-os mais e melhor. As pedagogias que recorriam a um discurso horizontal, mais individualizado e com relações mais espontâneas e a pedagogias invisíveis, em que os/as alunos podiam construir o seu conhecimento, ainda que supervisionado, apontando soluções a partir das suas realidades e da sua criatividade, acabavam por ocupar mais tempo no desenvolvimento de conteúdos. Um dos grandes problemas deste tipo de pedagogias é que, em turmas grandes e com poucos recursos em termos de horário, torna-se complicado desenvolver muitos conteúdos pedagógicos ou individualizar as aprendizagens.

Os/As alunos/as desenvolviam, paralelamente às sessões, um produto artístico final a ser apresentado no término do ano letivo, conforme referimos anteriormente. Estas performances artísticas eram apresentadas num modelo de seminário no final do ano letivo, com a presença de outros/as alunos/as, docentes, encarregados/as de educação. Participavam nestas apresentações performativas, em que as/os jovens participantes eram protagonistas, convidados/as com relevância temática, ou seja, ativistas, académicos/as, representantes de instituições que atuam nas políticas de educação, cidadania, igualdade de gênero ou juventude. Estes agentes disputam, com as regulamentações oriundas do campo de recontextualização pedagógica oficial, os campos de controlo simbólico. Ou seja, acabam por atuar ao nível do estado e da comunidade (nível de geração e de transmissão do discurso pedagógico) funcionando, deste modo, como agentes contextualizadores primários, mas também recontextualizadores, por terem influência na produção de políticas públicas e produção pedagógica especializada, embora não tenham entrado no projeto pelo aparelho pedagógico oficial.

Estes/as convidados/as funcionavam como uma espécie de “júri” que comentava as performances apresentadas no que se refere à sua “qualidade” artística e temática, e constituía-se, ainda que informalmente, um momento de avaliação do projeto, mas também da receção pública da intervenção do programa do Mudanças com Arte II. No ano letivo de 2013/2014, as temáticas apresentadas no seminário final, pela Escola A, foram as seguintes:

7º B – Vídeo sobre relações saudáveis no namoro.

7º C – Apresentação de teledisco e espetáculo de canto e dança (violência entre pares).

7º CVOC – “Novela” com os temas abordados no projeto.

8º A – Videoclip com a música e “Happy” de Pharrell Williams”.

8º B – Vídeo sobre o tema da violência entre pares.

8º C – Pequeno filme sobre o tema da violência no namoro.



8º D – Apresentação do vídeo “Era uma vez...” retratando os temas abordados durante o projeto.

9º A – Vídeo sobre “como agir” perante situações de violência (doméstica, namoro, entre pares e *cyberbullying*).

O seminário final constitui-se como o momento final de exposição da criatividade do Mudanças com Arte II e representa, em termos de performance artística, o espaço em que se expressam, através da arte, as aprendizagens que, ao longo do ano letivo, foram sendo aprendidas na interação e no diálogo. No entanto, uma parte importante da avaliação do projeto centra-se na avaliação que os/as alunos/as fazem do mesmo. Seguidamente, apresentamos um resumo do que foram as opiniões dos/as alunos/as da Escola A, uma EB 2/3, mas que são representativas de todas as escolas que participaram no Mudanças com Arte II.

Do que gostaste mais no Projeto Mudanças com Arte II?

*“Adorei que me tratassem como igual, foi muito bom”;*

*“Gostei de tudo mesmo, as pessoas que nos vieram cá explicar são fantásticas e ajudavam-nos imenso.”;*

*“Este foi um projeto maravilhoso que contribui muito para a nossa vida”;*

*“No à vontade da equipa da UMAR e de estar sempre interessada na nossa opinião”;*

*“Do projeto ter tornado a turma mais unida, pois aprendemos a trabalhar em grupo.”*

Do que gostaste menos no Projeto Mudanças com Arte II?

*“Não gostaram das aulas mais teóricas”*

*“Consideravam as intervenções demasiado feministas”*

Podemos aludir, a partir destas afirmações, que a proposta de Bernstein (1986), sobre “manter as coisas juntas”, ou seja uma pedagogia com fraca classificação e fraco enquadramento nas categorias (os intervenientes) e suas relações, com controlo implícito inerente a uma pessoa, encoraja comportamentos espontâneos, manifestação das relações sociais e seu questionamento. O código elaborado afasta-se da base social dos intervenientes, neste caso, uma base maioritariamente dominada por classificações binárias, hierárquicas e estereotipadas dos papéis sociais associados aos conceitos de género, diferenças entre os sexos, orientação sexual, identidade de género, divisão sexual do trabalho, entre outras.

Quando os/as alunos/as consideravam que havia uma “centralidade exclusiva nos direitos das mulheres”, é importante pensarmos teoricamente esta crítica. Pois só abordámos os direitos das mulheres numa única sessão. Esta é uma evidência de como a masculinidade hegemónica está presente, ainda que inconscientemente, e só com uma leitura atenta e registada conseguimos entender que, mesmo depois de muito trabalhada, se tende a preservar nos microdiscursos em que assentam os preconceitos e os estereótipos de género.

### **5.5 (In)conclusões para a produção de conhecimento na intervenção feminista/queer.**

A etnografia feminista ocorre em diversos contextos e espaços de intervenção, a começar pelo próprio processo de consciencialização interno do observador participante. No caso concreto do projeto Mudanças com Arte II, a intervenção foi localizada essencialmente, mas não só, no contexto escolar. A intervenção estava dependente do protocolo de intervenção, nomeadamente, no que se refere ao Estado enquanto regulador da prática educativa formal e as consequentes normas internas de funcionamento escolar. Salientamos, a título de exemplo, a presença dos/das docentes em sala, que tinham como função garantir o “bom” funcionamento das sessões, de acordo com o modelo de educação formal, embora tenham existido exceções em que os docentes se tornaram também eles/as protagonistas da prevenção da violência de género e promoção de uma cultura dos direitos humanos, como assumiram os/as técnicos/as do Mudanças com Arte II e os/as jovens participantes.

A ação feminista e queer levada a cabo pelos/as intervenientes do projeto Mudanças com Arte II serviu como mediador de uma reflexão entre o conhecimento produzido pelos movimentos sociais, a política institucional e as desigualdades sociais, conforme nos refere Arnot (2002). A UMAR, enquanto associação acolhedora do projeto, assumiu o compromisso feminista e queer com a abordagem concetual da temática da prevenção da violência de género e promoção dos direitos humanos, que foram atualizados no seu “código” feminista/queer de forma sistemática e contínua pelos/as seus/uas intervenientes, através do contexto escolar onde estavam a intervir.

Esta aproximação feminista e queer na concetualização das categorias de género e nas metodologias de intervenção, permitiu-nos identificar que a gramática de género se insere num código restrito que é comum aos/às jovens das diferentes classes sociais. Porém, a masculinidade hegemónica, produto da educação nos seus mais variados espaços contextuais e dispositivos históricos, persiste como forma de expressão da performatividade butleriana de forma mais explícita nos rapazes quando em público, do que quando escreviam

individualmente, remetendo para uma contradição entre diferentes formas de expressão na esfera pública e na esfera privada.

A realidade dos/das jovens permitiu criar na Escola um discurso horizontal, mais acessível a todos os agentes no processo educativo, desconstruindo deste modo a violência de género, como previa a mudança pela arte. A participação e a espontaneidade foram multiplicadoras do sucesso do projeto, contrariando muitos dos estereótipos e preconceitos associados ao insucesso e à indisciplina no dispositivo pedagógico oficial.

Os códigos de género também estão presentes na aprendizagem, tal como os códigos linguísticos, sendo que o género pode ser aprendido, mostrando as turmas de continuidade uma maior capacidade para abstrair os casos, para complexificar os problemas. Embora o ensino pedagógico oficial ainda apresente, por vezes, uma tendência para a masculinidade tecnocrática, nomeadamente evidenciada na falta de formação de alguns/mas docentes que tendem a privilegiar estereótipos de género assentes na hegemonia masculina.

O Mudanças com Arte II propôs-se desenvolver a parte humana das atividades letivas, ou seja, ocupando o espaço que, até então, era dedicado ao dispositivo pedagógico oficial com uma proposta oficial de mudança, porque os códigos de género fazem parte da mesma. As pedagogias invisíveis ficaram mais consolidadas na escola e foram cruzados diferentes olhares disciplinares acerca da violência de género, dos direitos humanos, dos princípios de intervenção na metodologia de projeto e de conscientização, bem como de uma filosofia e pedagogia para a igualdade.

No próximo capítulo, serão apresentadas as conclusões finais deste trabalho.

## **Considerações finais: o gênero em recontextualização**

Este trabalho procurou responder às críticas epistemológicas à concepção dominante do que constitui a produção de conhecimento. A produção de conhecimento não se reduz às esferas acadêmicas e escolares, abrangendo outras esferas da vida social. Aqui, exploramos a questão sobre como é que os movimentos sociais, nomeadamente os movimentos feministas e LGBTI, se podem constituir como agentes de produção de conhecimento, e quais os modos de produção de conhecimento que estes podem protagonizar na sociedade atual. O conhecimento desenvolve-se em agência, seja ela integrada nos movimentos sociais, seja a partir de experiências pessoais em que estamos imersos para atuarmos face aos constrangimentos sociais com que nos deparamos. Partimos dos pressupostos de que os movimentos feministas e LGBTI têm influenciado, com as suas ações políticas, contextos diversos de produção do saber, indo da educação formal à informal, passando por uma transformação nos próprios modos de fazer conhecimento académico.

Vários estudos têm vindo a identificar a produção de conhecimento nos e pelos movimentos sociais (Arroyo, 2003; Bernardo, 2003; Canário, 2006; Esteves, 2008; Freire, 1996, 1999, 1995) através de modelos pedagógicos diferentes do modelo dominante e autoritário que tem como finalidade, explícita ou implícita, a reprodução social. Paralelamente, também identificamos, na ação política dos movimentos feminista e LGBTI uma dimensão pedagógica (Arnot, 2010; Code, 1995; Grundy & Smith, 2007; Magalhães, 2003) ou seja, uma ação a partir da qual estes movimentos se apresentam como transformadores da sociedade, mas também como os/as próprios/as ativistas constroem conhecimento à medida que se tornam agentes de intervenção social. Este processo é o que chamamos de construção de identidades pedagógicas, ou seja, é quando os ativistas/agentes conseguem aprender a tomar ações práticas para a transformação social, interagindo seletivamente sobre constrangimentos sociais impostos. É quando agem sobre os aspetos textuais de uma mensagem superando os seus constrangimentos emocionais.

Como já referimos ao longo desta investigação, este trabalho busca desenvolver uma investigação comprometida politicamente com as formas de produzir conhecimento cujos recursos são mobilizados da pedagogia, da teoria queer, da teoria feminista e do saber comunitário. Abordarmos estas metodologias de trabalho não implica abandonar pressupostos de objetividade e rigor científico característicos da sociologia e das ciências sociais. Implica um esforço para tornar possível uma escolha de métodos de investigação e quadros teóricos que privilegiam o diálogo comprometido em tornar visível o conhecimento que permanecia

invisível, e públicos dados que pareciam provados. Fazer uma ciência comprometida implica, neste caso, trabalhar a sociologia em articulação com os saberes oriundos dos movimentos feministas e LGBTI, que sempre construíram conhecimento nas suas formas de intervenção, tornando estes dados como fonte de uma sociologia mais pública, como previam Gans (2002) e Burawoy (2005).

Na medida em que o feminismo e o ativismo LGBTI se tornaram em objetos sociológicos passíveis de ser problematizados metodologicamente numa dimensão pedagógica, procuramos as metodologias através das quais abordar e estudar de que modo o feminismo e o ativismo LGBTI têm influenciado os vários contextos de enunciação do saber sobre o social. Decidimos abordar essas formas de produção do saber em duas frentes metodológicas. Numa primeira abordagem, decidimos analisar a produção do saber a partir da sua dimensão biográfica, ou seja, cruzando percursos de vida de ativistas feministas e LGBTI, com recurso ao método da entrevista narrativa. Numa segunda abordagem, verificámos como o conhecimento feminista se encontra com o conhecimento pedagógico na educação formal e recorremos, para isso, a uma observação participante no projeto Mudanças com Arte II, que a UMAR havia começado a desenvolver em escolas básicas do Distrito do Porto para atuar na prevenção de comportamentos de violência de género e promoção dos direitos humanos junto de jovens.

Este trabalho partiu, assim, do pressuposto de que, quando abordamos pedagogicamente o género, ou abordamos percursos biográficos de ativistas queer e/ou feministas nas suas performatividades de vida, todas estas polarizações e teorizações vão surgindo. Como tal, a abordagem pedagógica que nos propusemos fazer ao longo desta tese contou, por um lado, com uma forte ênfase analítico-concetual assente na teoria de Bernstein (1981, 1996), que elabora sobre modelos de análise do dispositivo pedagógico e teoria dos códigos linguísticos e, por outro, com o contributo da teoria dos códigos de género proposta por Arnot (2002). Esta matriz de análise complementa-se a partir de uma articulação dialética com as teorizações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do género e da sexualidade, bem como do que foram os principais referentes sobre a teoria da pedagogia para a compreensão do conhecimento do social sobre o social.

As considerações finais deste capítulo irão ser desenvolvidas em três partes, colocando em diálogo o que foram as principais conclusões retiradas desta dissertação: numa primeira parte, debruçamo-nos sobre as pedagogias do conhecimento a partir dos percursos biográficos. Na segunda, apresentamos uma avaliação das pedagogias feministas em contexto pedagógico oficial, tendo presente, em ambas, uma avaliação teórico-crítica da

recontextualização dos códigos de gênero a partir do modelo de dispositivo pedagógico proposto por Basil Bernstein. Por fim, tentaremos dar conta da forma como o dispositivo pedagógico está presente nos movimentos sociais a partir dos dois estudos de caso anteriores, dando conta das potencialidades do modelo de dispositivo pedagógico de Basil Bernstein para uma pedagogia queer e feminista.

### **Códigos de gênero em percursos biográficos**

A entrevista narrativa no contexto do ativismo feminista e LGBTI visa recolher relatos sobre um contexto de ação, é uma a entrevista dirigida a pedagogos/as da prática da autonomia (Freire, 1996, 1999), ou, conforme lhes chamou Arroyo, a sujeitos sociais em formação. É na dimensão pedagógica do ativismo feminista e LGBTI, a partir da narração das trajetórias em que os/as nossos/as entrevistados/as intervêm, que se distingue quanto à sua análise este modo de relatar o social.

O ativismo constitui-se, desde a sua origem, como um processo formativo, ou seja, no caso do ativismo feminista e LGBTI/queer, a disposição para o ativismo ocorre, muitas vezes, a partir da tomada de consciência das estruturas de poder e de controlo a partir das quais os indivíduos se encontram inseridos. O contexto de socialização onde os ativistas se formam, bem como as suas identidades sociais pré-existentes, a percepção social da diferença e de episódios concretos de discriminação potenciam o despertar concreto da sua predisposição para o ativismo. Em todos as/os ativistas que entrevistámos, foi comum encontrarmos experiências socializadoras prévias, próximas do conceito de habitus desenvolvido por Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1975; Bourdieu, 1977, 1989, 1996, 2008) no sentido em que os/as ativistas passaram a desenvolver ideias sobre a forma como viam o mundo, bem como a atribuir sentido às situações com que se defrontavam, a partir de um contexto de socialização prévia. Alguns/mas ativistas tinham formação política na família de origem, participação religiosa que lhes fomenta a argumentação e a experiência da diferença, isolamento decorrente de uma percepção da diferença sexual ou de gênero, experiências conscientes de discriminação, participação em associativismo político decorrente da época e contexto pessoal. Cada ativista constituiu a sua militância quer a partir de um processo biográfico próprio, quer de um processo coletivo, histórico e social, a partir do qual se deu um habitus militante (Crossley, 2002, 2003), em que definiu que a própria ação coletiva influencia os seus modos de vida e exerce influência na forma como vivem o mundo social. Foi através do habitus militante que os/as ativistas incorporaram regras de poder e regras de classificação

oriundas da sociedade (Fig. C.1), a partir das quais transportaram para a sua identidade individual a necessidade de intervir no contexto onde o seu género, a sua identidade de género ou a sua orientação sexual são marginalizados. Como referimos (Cf. Cap. 4), esta experiência foi de encontro ao que Bernstein (Bernstein, 1996; Bernstein & Solomon, 1999; Bernstein, 2001; Neves *et. al*, 2000; Mainardes & Stremel, 2010) chama de controlo simbólico, ou seja, o indivíduo encontra-se como exterior ao contexto em que a sociedade exerce sobre ele o seu poder (nível de geração), mas adquiriu consciência das condições da sua subalternização (na base social de intervenção).

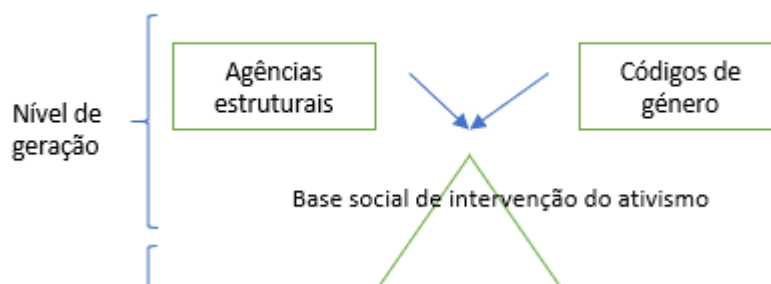


Figura C.1 – Nível de geração – Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI

A consciência política dos/as ativistas começou por ser influenciada por contextos de geração (Fig. C.1); nesses contextos, foram transmitidas formas de controlo simbólico, algumas assentes em estruturas de dominação que não estão necessariamente relacionadas com os significados que podemos atribuir às codificações de género (agências estruturais). Os significados do masculino e do feminino ultrapassam o contexto onde ocorre a interação entre os indivíduos, de modo que a identidade não é estrutural, mas sim performativa (Butler, 1990, 1993, 1997a) e constitui-se num contexto formado por discursos, palavras, comportamentos e práticas.

Entre os/as nossos/as entrevistados/as, tivemos vários exemplos que ilustram como o contexto performativo a partir do qual se dá a predisposição para o ativismo feminista e LGBTI pode ser diverso quanto às suas origens: i) a formação política prévia serviu como dispositivo auxiliar na transposição para a realidade pessoal quando se tratou de agir politicamente contra a homotransfobia; ii) a vontade de conhecer outras pessoas suas semelhantes funcionou como um dispositivo interno que impulsionou a vontade de fazer trabalho político; iii) o isolamento social LGBT, associado a uma experiência de direção

associativa na faculdade, conjugou fatores para trabalhar a vontade de agir sobre o mundo; iv) as experiências de discriminação associadas a experiências migratórias.

Estes processos, nos quais as pessoas são colocadas fora do seu contexto original e remetidas para a interação num contexto externo ao sujeito, remetem-nos para o processo de formação da identidade (Butler, 1990, 1993), em que o indivíduo carrega consigo papéis sociais rígidos e é, em certa medida, corresponsável pelo processo de fechamento da sua identidade social. No entanto, a identidade é também uma forma de criar padrões assentes na complexidade do sujeito e, quando o sujeito resolve agir fora do seu contexto atual de fechamento de significados, está a formar o que se chama de engajamento no processo de desobjetificação da identidade (Allen, 2008, 2014; Butler, 1997b, 1997), ou seja, está a entrar num processo de criação da resistência. Quando se dá o processo de formação das identidades, o sujeito pode vincular-se às normas sociais e à normatividade, mas também pode agir de acordo com modelos de agência através da tomada de consciência acerca do processo de subordinação e opressão a que está sujeito. Foi este processo de tomada de consciência, e a subsequente agência, que esteve na origem da predisposição para o ativismo dos/as nossos/as entrevistados/as.

Os códigos de género, segundo evidenciou Arnot, são construções sociais internas ao próprio indivíduo e que interagem com outras esferas da vida social, seja ela pública ou privada. As codificações internas que o sujeito detém, baseadas em performatividades do que é o masculino e do que é o feminino, acabam por ser influenciadas por outras dimensões da ordem de género (Connell, 2009) em que o indivíduo estabelece a interação e o código de género se vai elaborando. O género existe numa perspetiva multidimensional e foi nessa perspetiva que as/os ativistas foram definindo os contextos de intervenção para o desenvolvimento da sua ação política.

Embora os percursos narrativos tenham especificidades únicas dentro de cada entrevista, não podemos deixar de apontar regularidades quanto aos modos como ocorre a tomada de consciência acerca das estruturas de controlo material e simbólico que exercem coerção sobre os indivíduos com base no género, na identidade de género ou na orientação sexual. Foi a partir desse processo de tomada de consciência que se despertou nos/as nossos/as entrevistados/as a vontade de criarem agência para se tornarem ativistas, seja integrando movimentos sociais, seja desenvolvendo ação política de forma individual. Neste sentido, podemos afirmar que os/as ativistas por nós entrevistados/as alargaram a sua base social de intervenção (Fig. C.2) onde atuavam, depois de terem iniciado o seu trabalho no terreno, e



também que a sua identidade social é muito mais restrita do que os contextos onde costumam atuar.

Os/as ativistas foram alargando a sua base social de intervenção através da diversificação dos microcontextos de intervenção. A título de exemplo, quando um homem gay, que está a fazer a sua ação política numa organização LGBT, se começa a interessar por fazer pontes com os grupos de lésbicas, por trabalhar as causas do racismo dentro e fora da comunidade LGBT, por se empenhar na campanha pela despatologização trans ou por fazer pontes com o feminismo, está a desenvolver agência reflexiva sobre o mundo. Ou seja, segundo o conceito de agência desenvolvido por Archer (2003, 2007, 2014), está a desenvolver agência no mundo devido às disposições interiores que tem face à realidade social com que se depara, que, por sua vez, lhe devolve as perdas e ganhos de forma reflexiva.

No entanto, de uma perspetiva performativa da teoria dos movimentos sociais, os sujeitos estão também a desenvolver alianças. As pessoas ativam o conceito de pluralidade cultural (Spivak, 2016), com outros/as que estão em situações semelhantes de subalternização, para fazer face às injustiças com base na diferença. Ao formarem alianças com outros movimentos que, embora sejam portadores de outras identidades sociais, podem partilhar a mesma pluralidade cultural, os indivíduos acabam por desenvolver algo muito próximo do que Butler chamou de teoria performativa da assembleia (Butler, 2015). As identidades sociais dos indivíduos são performatizadas num contexto situacional em que se estabelece a presunção de quem pode e quem não pode estar incluído, ou seja, forma-se uma comunidade no âmbito mais alargado, a discursar sobre as suas condições de vida e de subalternidade. É a performatividade das alianças.

Quando os ativistas nos indicam que alargaram a base social da sua intervenção, estão a passar do nível da consciência para o nível da agência (Fig. C.2), ou seja, o estabelecimento de alianças implica uma passagem do domínio das identidades sociais para o domínio das identidades pedagógicas. As identidades sociais resultam dos habitus (Bourdieu & Passeron, 1975; Bourdieu, 1977, 1989, 1996, 2008), das experiências socializadoras que nos ajudam a desenvolver como vemos o mundo e o modo como agimos sobre a forma como incorporamos essas experiências. A teoria queer veio trazer-nos um contributo para o debate sobre a fluidez das identidades sociais, que o movimento LGBT havia compartimentado, levantando debates sobre as discriminações dentro da própria comunidade, o racismo ou a discriminação com base na classe social, a crítica à moralização dos comportamentos sexuais e à heterossexualidade normativa. A passagem do nível das identidades sociais para o nível das identidades pedagógicas (Arnot & Reay, 2007; Bernstein, 1990) indica-nos que os/as

ativistas, quando estabelecem alianças, passam a aplicar os conhecimentos práticos que adquiriram no ativismo a outros contextos, por meio da interação. Os/as ativistas têm competências pedagógicas para aplicar, em contextos práticos, os conhecimentos que estiveram na origem da sua identidade social e que foram sendo alargados por via da interação com os dispositivos de controlo simbólico em que os códigos de género são ampliados. Os dispositivos de controlo simbólico podem vir do campo estrutural ou dos códigos de género e são indicados no modelo por meio de setas. Este processo ocorre ao nível da recontextualização do discurso pedagógico nos contextos onde os/as ativistas desenvolvem a sua intervenção (Fig. C.2).

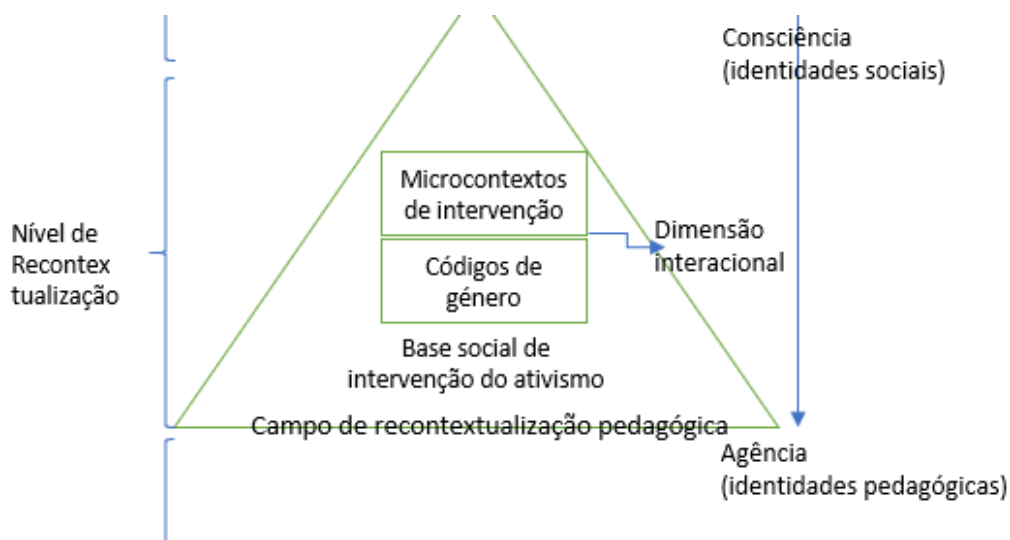


Figura C.2 - Nível de recontextualização – Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI

São exemplos de uma passagem do domínio das identidades sociais para o domínio das identidades pedagógicas, “unir minorias dentro das minorias”; “pesquisar mais sobre trans”; “escrever uma newsletter”; “levar para a universidade formas de organização para o trabalho académico oriundas do ativismo”; “levar o feminismo para os movimentos anti-austeritários e os movimentos anti-austeritários para o feminismo”; “estabelecer laços com os feminismos locais para alargar a base de intervenção”.

As identidades pedagógicas agem como um discurso de regulação, emanando regras discursivas oriundas do contexto onde os ativistas intervêm politicamente, ou seja, não tentam apenas alargar os seus microcontextos de intervenção, mas trabalham, também, performativamente, os espaços em que assentam as identidades individuais de origem, e isso também é trabalho pedagógico. Quando uma mulher lésbica trabalha ativamente num movimento social para que outras mulheres se evidenciem como lésbicas, mostrando a

importância da visibilidade para a categoria de mulheres lésbicas, está a trabalhar o alargamento da categoria social que caracteriza a sua identidade individual. O trabalho de promoção da visibilidade das mulheres lésbicas, remetidas historicamente para a invisibilidade, mesmo dentro do movimento LGBTI e feminista, também se constitui como um trabalho pedagógico no interior dos próprios movimentos. A identidade social, por si só, não prefigura ação, mas é constituída de discursos através de comportamentos, palavras e práticas (Butler, 1990, 1993, 1997a), ou seja, é performativa. Quando passamos da identidade social para a identidade pedagógica, essas condutas vão emergir e tornar-se visíveis de forma síncrona, para serem avaliadas numa interação contextual onde tentam confrontar as insuficiências históricas dos modelos de atuação política face à sua representação.

A consciência das discriminações, sejam elas em função do género, da orientação sexual, das desigualdades económicas e sociais ou da identidade de género impulsionaram os/as ativistas a agir militantemente, mas foi, depois, a ação coletiva que proporcionou aos/as ativistas os mecanismos que potenciaram a sua participação ativa noutros contextos de intervenção de forma crítica e informada. No ativismo LGBTI e feminista, existem mecanismos de regulação, ou seja, campos de controlo simbólico, que são ativados tanto no nível de geração, como no nível de recontextualização. Os campos de controlo simbólico acabam por ter sempre um efeito recontextualizador, uma vez que abrem espaço à autonomia, pois trazem consigo o efeito dos códigos de género. Os códigos de género criam a necessidade de maior ou menor enquadramento das identidades sociais permitindo, deste modo, estruturar a forma como se vai desenvolver a ação política subsequente.

A ação política subsequente desenvolve-se noutras formas de intervenção nomeadamente em espaços formados por agências (Fig. C.3). Por um lado, os/as ativistas intervêm de modo a subverter as condições de opressão a que se encontram subordinados/as, e, por outro, as interações que os/as ativistas estabelecem nestes contextos de intervenção também acarretam, ao longo do seu percurso biográfico, mudanças noutras dimensões da vida social, como a família, o trabalho ou os hábitos culturais.

Os/as ativistas por nós entrevistados/as reproduziram os seus discursos numa dimensão estrutural, ou seja, perante as relações de poder com base no género, classificaram-nas e passaram a agir negocialmente sobre elas (enquadramento) para inverter as situações de opressão e subordinação com base no género. Perante uma relação de poder, as/os ativistas pegaram nas codificações de género e assumiram os limites do controlo simbólico sobre a sua identidade social, passando a ter um papel pedagógico sobre a sua socialização e sobre o desenvolvimento futuro da sociedade onde as identidades se desenvolvem. Por exemplo, este

tipo de transmissão ocorre quando um ativista trans nos refere que há uma série de coisas que estão previstas em termos de “lei” mas, depois, existe uma série de direitos básicos relativos à identidade de género que não estão contemplados no texto legal e que o ativismo denuncia; por isso, o que lhe faz sentido é lutar, sendo a luta também para que outras pessoas trans não venham a passar pelo mesmo que passou em termos de discriminação.

Em cada um dos percursos biográficos analisados nesta tese, verificamos que os/as ativistas procuram sempre desafiar as classificações de género originais como princípios orientadores de poder e de controlo, tentando abrir oportunidades para que, ao nível da transmissão, resultem códigos de género negociados, assentes na pedagogia que permitiu a integração das diferentes possibilidades que foram negociadas na ação.

Os movimentos sociais aparecem, assim, como espaços de produção de conhecimento, ao permitirem que se desenvolva a experiência da autonomia (Freire, 1996, 1999) através do diálogo, da ação e da insistência num conhecimento crítico permanente. Quando trabalham a autonomia, os movimentos sociais constroem o ponto de equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, através de um projeto de subjetividade individual assente no contexto das relações interpessoais a partir dos espaços em que vivemos. A autonomia dos movimentos sociais é, assim, o ponto em que estes estão direcionados para o agir e questionam os valores simbólicos experienciados pelos indivíduos em interação face aos constrangimentos estruturais impostos.

Um dos grandes focos de análise sobre a participação do ativismo deu-se ao nível da transmissão, na medida em que os/ativistas agem enquanto transmissores/as de discurso pedagógico face a outros, sendo, na narrativa, denominados de aquisidores/as (Bernstein, 1996). Os/as ativistas transmissores/as agem sobre os/as aquisidores/as procurando promover conhecimentos e competências para que, daí, decorram relações sociais mais igualitárias (Fig. C.3), enquanto os/as aquisidores/as, face às regras da ordem social e do controlo simbólico, sofrem mudanças na hierarquia de poder e controlo em função do género.

É a partir destes modos de transformação do conhecimento que o ativismo passa a desenvolver uma performatividade mais plural, marcadas por corpos, vozes e ideias que vão ocupar o espaço público, criando novas configurações sobre a forma como são vistos o género e a sexualidade. Esta performatividade provoca efeitos subversivos nas normas de género, quer a nível individual, quer em termos ativistas, a nível de vários grupos ativistas que agem de forma sincronizada, em aliança. Vários grupos minoritários acabam por desempenhar performances de género, que podem ser linguísticas ou corporificadas,

decorrentes dessa negociação com o poder, no nível de geração, construindo aquilo que se pode chamar de uma arena de agência e resistência.

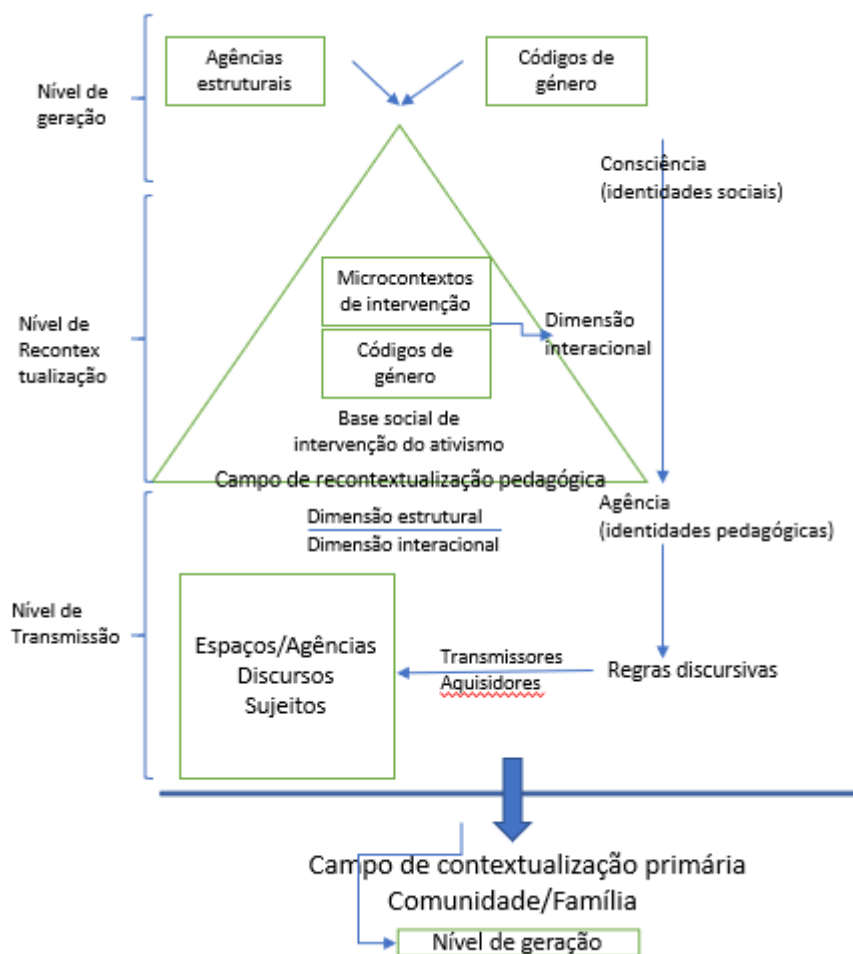


Figura C.3 - Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado a trajetórias biográficas em movimentos feministas e LGBTI

Conforme nos refere um dos nossos entrevistados, “com o aparecimento de novos movimentos queer, [vêm surgindo] novas formas de organização mais horizontais, que negam categorias sexuais ou de gênero fixas ou binárias” (SV) ou seja, assistimos a maiores possibilidades de inverter as relações de poder que controlam os recursos discursivos nos campos de controlo simbólico.

O campo do Estado funciona como uma agência reguladora, ou seja, de onde são emanadas leis, que visam gerar mecanismos de controlo simbólico, por exemplo, em relações de identidade de gênero. Temos o caso de um entrevistado que nos afirma que o facto de uma série de direitos estarem regulados na lei, para proteção dos direitos com base na identidade de gênero, não significa que as pessoas estejam totalmente protegidas porque, depois, existem

outros contextos em que as pessoas trans estão desprotegidas (MG). Ou seja, a proteção legal, embora esteja enquadrada no campo de controlo simbólico e influencie as codificações de género, acaba por não determinar, por si só, a proteção que o espírito da lei prevê. É, depois, ao nível da recontextualização, na interação contextual, que os códigos de género oriundos do nível de geração, onde a lei estava enquadrada no campo do Estado, se vão tornar mais elaborados. Para que o código de género passe de um código restrito a um código elaborado, se tomarmos como exemplo as limitações de uma lei que visa proteger as pessoas trans, é necessário, como nos afirmou um entrevistado (MG) garantir a possibilidade de autorrepresentação. Como nos afirmou Spivak (1990), o Estado deixou de ser um elemento central para pensar a proteção que nos pode dar durante a nossa vida, pelo que, neste domínio, passamos a ter necessidade de autorrepresentação. A autorrepresentação implica espaço social para falarmos e sermos ouvidos/as, não só por quem assume protagonismos sociais e políticos, mas por quem permanece invisível ou subalternizado em consequência de relações de poder opressivas ou discriminatórias.

O trabalho de autorrepresentação é trabalho pedagógico, ou seja, implica a construção de conhecimento, na medida em que envolve trabalho para que os/as ativistas tenham uma intervenção junto de agências para passar de um código de género mais restrito para um código de género mais elaborado. No caso das pessoas trans, a autorrepresentação consiste na produção de conhecimento, porque as pessoas trans que diretamente beneficiam da lei tiveram consciência dos seus limites e amplitudes e agiram face a isso para reivindicar as suas necessidades. Nesse contexto de reivindicação, os códigos de género estão elaborados e esse processo constitui produção de conhecimento resultante do trabalho de ação coletiva.

O combate à discriminação, à desigualdade e ao estigma com base no género, na orientação sexual e/ou na identidade de género está ligado à produção de conhecimento, conforme evidenciámos nos percursos ativistas narrados diretamente. Os movimentos LGBTI e feministas têm desenvolvido terminologias linguísticas próprias e uma linguagem que reflete cada vez mais a fluidez e fragmentação das suas identidades. Inicialmente, o trabalho de recontextualização incide junto dos próprios movimentos (os microcontextos de intervenção) e de outros seus aliados, mas, depois, acaba por incidir ao nível da transmissão junto de órgãos difusores (espaços e agências), como escolas ou órgãos de comunicação social (Fig. C.3). Também é conhecimento o trabalho intenso que o ativismo poliamor desenvolveu ao longo de cinco anos, primeiramente junto das associações e coletivos LGBTI e, depois, junto da comunicação social, até que a palavra poliamor surgisse pela primeira vez num dicionário oficial de língua portuguesa.

Estas formas de produção de conhecimento remetem-nos para a ideia de sujeitos sociais em formação (Arroyo, 2003), na medida em que os movimentos sociais, além de serem portadores de uma dimensão educativa, nos educam para a ideia de que os sujeitos estão sempre em movimento. Aliás, estes saberes, depois de recontextualizados no nível de transmissão, ou seja, de voltarem à comunidade, acabam por aos campos de controlo simbólico do nível de geração e sofrer novo processo de reprodução de conhecimento (Fig. C.3). O conceito de sujeitos sociais em formação dialoga com o de agência feminista, ao remeter para o campo da ação individual ou coletiva uma ação que, além de estar sempre em movimento, é também criativa. O conceito de sujeitos sociais em formação acaba por nos remeter para um conceito de sujeitos sociais que se movem e que transportam, na sua ação, o seu processo histórico de resistência.

Relativamente à intervenção em contexto institucional, verificamos duas perspetivas distintas nas abordagens dos/as entrevistados/as: numa das perspetivas, reclama-se um ativismo mais radical, constituído habitualmente por modos de organização informais e que desconfia das intervenções que envolvam parcerias com o Estado; noutra, defende-se um ativismo mais formal, institucional, que procura fazer parcerias formais, nomeadamente ao nível da educação formal, e que encontra obstáculos à intervenção por parte destas instituições.

A agência feminista está presente na intervenção do/a ativista através de uma tensão articulada entre os limites que o poder disciplinar impõe e o desejo de transcender esses mesmos limites através da ativação da consciência (Butler, 2010). A agência está na forma como os sujeitos escolhem transcender as estruturas de dominação, colocando-se fora da vitimação e do determinismo enquanto são impulsionados para o conflito necessário entre estrutura e ação, rumo à transformação social.

Noutras esferas de ação dos ativistas, como vimos através da análise dos percursos biográficos, a agência também está presente. São exemplos disso os ensinamentos feministas e queer que os/as entrevistados/as levam para o local de trabalho, por exemplo, e que lhes permitem enfrentar situações de discriminação e também desenvolver um trabalho mais humano. Os/as ativistas referiram também que o grupo político de intervenção passou, ao longo do tempo, a incluir alterações nos seus hábitos culturais, provocando mudanças na sua rede de afetos, amigos/as, locais que frequentavam em termos de lazer e de partilha de interesses. Podemos verificar que a partilha do grupo político serviu como rede de apoio em termos de amizades, e, acima de tudo, proporcionou a segurança de um *safe space* para troca de novos conhecimentos que eram, de alguma forma, limitados nos grupos sociais de origem,

na família, no trabalho ou na escola, por exemplo. A construção do *safe space* representa, também, um espaço pedagógico em que se formam novos referentes culturais. A interação e a ação que, atualmente, caracterizam as performances dos movimentos feministas e LGBTI, surgem mais como espaços de construção da autonomia sexual e de género, do que como mera expressão de traços identitários (Fraser, 1995, 2013; Rigat-Pflaum, 2014), sendo a performatividade um processo que tanto implica a produção de um sujeito, como a sujeição às normas que o produziram. Os *safe space* surgem como lugares que visam proteger-nos da sujeição às normas sexistas, heterossexistas e cissexistas. Por sua vez, os discursos iniciais dos/as ativistas também sofrem uma recontextualização decorrente da partilha de experiências na rede ativista, e são esses conhecimentos recontextualizados que, em grupo e de forma sincronizada, irão agir sobre a comunidade.

O isolamento social dos/as ativistas verifica-se no trabalho, onde estes/as não estão no seu grupo de pertença e ficam expostos/as a mecanismos de discriminação que não conseguem combater isoladamente. Tivemos, nas nossas entrevistas, vários exemplos de narrações que configuram discriminação no trabalho, nomeadamente um entrevistado trans que viu o seu *dead name* ser revelado frente aos colegas de trabalho pela entidade patronal, aquando de um despedimento, e outro entrevistado que foi vítima de uma situação flagrante de homofobia na redação de um jornal por parte de uma chefia direta. Ou seja, o facto de os/as ativistas conhecerem os códigos de género e a sua aplicação em contexto de ação coletiva nem sempre lhes fornece os instrumentos para transporem os mesmos conhecimentos para um contexto em que estão isolados. Ou, como refere Bernstein (Bernstein, 1981; Morais & Neves, 2007; Mainardes & Stremel, 2010), o facto de os/as ativistas conhecerem as regras não significa, necessariamente, que as saibam realizar em contextos particulares. No entanto, nestes casos, o ativismo feminista e queer também esteve presente, quando mostraram ter consciência do abuso. Esta particularidade é assumida por outra entrevistada, que nos refere que, apesar de ter, desde sempre, desenvolvido uma prática feminista muito diversificada, acaba por ter dificuldade em transpor para si as questões feministas que pedagogicamente trabalha com a comunidade.

Existe uma lógica institucional que concetualiza o ativismo como uma forma marginal de protesto (Ladesma, 1994) e, conseqüentemente, de produzir conhecimento. A partir desta ideia, os discursos feministas e queer tornam-se inteligíveis para os discursos oficiais e esta lógica só é subvertida com as ações transformadoras dos movimentos sociais que visem transformar as normas de poder e de controlo em que assenta o discurso oficial.



Temos, como exemplo, uma narrativa por nós analisada de uma ativista que sempre sentiu uma discriminação sutil no local de trabalho por ser lésbica e resolveu, em determinada altura, subverter essa situação. Partiu do princípio de que, sendo professora, e se todos/as os/as colegas levavam as suas experiências pessoais para a sala de aula, ela também poderia passar a assumir as suas. O que se passou na experiência pedagógica desta entrevistada foi a transposição da prática dos conhecimentos no ativismo para o contexto pedagógico oficial. Neste caso, ao contrário dos entrevistados que sofreram discriminação no trabalho, a entrevistada encontrou condições para subverter o isolamento.

Quando um ou uma ativista se encontra num espaço seguro para identificar as regras de reconhecimento, mas também as regras de realização de uma determinada interação social, a sua atuação política vai trabalhar ao nível da atualização da voz do público para o qual se dirige, no sentido de inverter as relações de poder. Segundo Arnot e Reay (2007), a distinção entre voz e mensagem, ou seja, o equivalente à distinção entre reconhecimento e realização, é o que nos permite distinguir entre identidades sociais e identidades pedagógicas. Por outras palavras, quando a ativista teve consciência da discriminação sutil que sofria enquanto professora lésbica e resolveu ativar os códigos de género para o nível de realização, ou seja, para o contexto prático, passou da sua identidade social (lésbica) para a identidade pedagógica, o que só o ativismo lhe permitiu. Para que seja ativada a realização, o/a ativista tem de vencer o isolamento e sentir-se num espaço seguro; ter consciência da discriminação nem sempre é suficiente para a enfrentar num contexto prático, por não estarem reunidas as condições contextuais, i.e., a realização é, também, uma condição contextual. O local de trabalho é, por norma, um espaço não-seguro, uma vez que as políticas LGBTI e feministas ainda estão ausentes dos protocolos de intervenção das empresas e instituições. Mesmo as militâncias sindicais são, por vezes, muito difíceis em alguns contextos laborais, na medida em que são contextos austeros para a formação de organização coletiva de combate ao assédio e à discriminação.

Através da análise crítica da realidade, os/as entrevistados adquirem, ao longo do seu percurso biográfico, códigos de género mais elaborados, que estão diretamente relacionados com os conhecimentos que vão adquirindo militantemente no ativismo feminista, queer e LGBTI. A produção de conhecimento envolve partilha, investimento, relacionamento, crítica, informação e atualização individual e coletiva. Desta análise, verificamos que o ativismo pode ser um excelente ponto de partilha de conhecimentos, nomeadamente de (re)construção de informação, reestruturação de esquemas cognitivos, conhecimentos amplos sobre a dimensão político-social do mundo em que vivemos e um espaço de partilha de leituras.

Também verificamos que se desenvolvem, no ativismo, habilidades cognitivas, como o aprender a argumentar, comunicar e tomar decisões, a identificar situações de discriminação e de violência, bem como a refletir criticamente sobre discursos. Estes conhecimentos decorrem das experiências da mudança e são adquiridos na interação contextual, ao longo do percurso biográfico dos/as ativistas, em que o reconhecimento dos códigos de gênero permite a sua realização em diferentes contextos e, conseqüentemente, vai dotando os/as ativistas de uma agência política queer e feminista.

### **Códigos de gênero e recontextualização em contexto pedagógico oficial**

O quotidiano dos/das jovens, em particular na escola, ocorre num lugar de observação etnográfica onde é possível vermos o gênero em ação, devido à interação que ocorre naquele contexto específico, nomeadamente entre os grupos de pares. Para prosseguirmos esse objetivo, desenvolvemos, neste trabalho, técnicas de etnografia feminista que nos permitiram explorar a fundo a organização do trabalho que envolvia um programa de prevenção da violência de gênero numa organização escolar. Partimos do estudo da escola para o estudo do movimento social, numa abordagem feminista que surge como um todo mais amplo em que se localizam as relações sociais e o próprio investigador enquanto conectores dos múltiplos fenómenos em que se desenvolve o conhecimento para a prevenção da violência de gênero em espaço escolar. A observação participante no projeto Mudanças com Arte II permitiu-nos trabalhar com três tipos de conhecimento diferentes: conhecimento pedagógico na escola, conhecimento académico ao nível do investigador e conhecimento social e político ao nível da intervenção feminista. Possibilitou, ainda, trabalhar qual o conhecimento que as/os jovens vão adquirindo sobre a forma como o masculino e o feminino operam nas perceções que desenvolvem sobre os afetos, os desejos e os estereótipos de gênero. A perspetiva formativa que desenvolvemos permitiu uma abordagem ao dispositivo pedagógico oficial que potencia o desenvolvimento formativo em vários públicos, a saber: os/as jovens protagonistas do Projeto, professores/as, famílias, reuniões públicas como seminários ou debates e, ainda, a autoformação da própria equipa de intervenção do Projeto. O conhecimento opera no contexto, mas é devolvido à comunidade, nomeadamente à escola e às famílias, e volta a atualizar os códigos de gênero nos/as próprios/as técnicos/as de intervenção, ou seja, no campo de contextualização primária (Fig. C.4).

Por vir de uma associação feminista, esta abordagem remete-nos para a ideia de sujeitos sociais em formação (Arroyo, 2003), ou seja, a prática educativa, de que o movimento social

é portador, remete os sujeitos para uma lógica formativa que está em constante movimento. O movimento social não atua só no dispositivo pedagógico, mas também performatiza, em público e com os vários públicos, o protagonismo das análises que efetua sobre os mesmos.

Fazer uma abordagem ao sistema de ensino oficial envolve mecanismos muito próprios, como, por exemplo, o facto de podermos lecionar aulas de prevenção da violência de género, mas as aulas serem presenciadas sempre por um /a docente da escola, que garantia o ‘correto’ comportamento disciplinar da turma perante nós, que éramos uma entidade externa. Este/a docente funcionava como um dispositivo regulador (ativador de regras discursivas) da relação contextual ao nível da transmissão. Outro exemplo tinha a ver com o facto de os/as jovens assumirem, muitas vezes, um comportamento em aula relacionado com os temas abordados, que era mediado por conhecimentos ou representações prévias das realidades que viviam ao nível da violência de género, o que demonstrava uma clara relação de classificação e enquadramento dos códigos de género exteriores ao sistema pedagógico oficial (Fig. C.4).

No início e no fim de cada ano letivo, a equipa do Mudanças com Arte II realizava, junto das turmas, um questionário de conhecimentos, o que permitia ter em conta a evolução quantitativa dos estereótipos associados à violência de género presentes nas turmas, ou seja, permitia avaliar, em conjunto com outros indicadores, a evolução dos códigos de género. Era recorrente a equipa sinalizar problemas junto das turmas, quer fossem internos, como casos de violência entre os pares ou de discriminação, quer externos, i.e., problemas oriundos de situações de violência em contexto familiar. Quando não existia uma progressão nos questionários pós-intervenção, e quando estavam presentes problemas nas turmas, nomeadamente externos à escola, a turma era proposta para ser uma turma de continuidade, na qual eram trabalhados os casos sinalizados. Verificava-se que existia uma influência forte dos códigos de género oriundos da família no contexto de transmissão presente na escola. A média dos resultados dos questionários era também afetada por outros fatores, nomeadamente pela influência que os/as docentes designados/as pela escola para assistir às aulas exerciam sobre as turmas. Estes/as, por vezes, adquiriam uma postura participativa e colaborante e motivavam as turmas, incentivando à participação, mas outros/as tinham uma postura aversiva, criando nas turmas um efeito semelhante, o que se refletia nos progressos.

Como refere Caetano (2011), os poderes de agência dos indivíduos variam consoante o seu posicionamento no espaço social, os contextos em que se movem e as redes onde se encontram inseridos/as. A criatividade ou passividade na ação política acontece por referência a constrangimentos nas estruturas sociais, ou seja, os indivíduos são passivos “devido a” e têm liberdade “apesar de”. É nas estruturas da ação que emerge a capacidade de

inovar e a mudança social é originada nos próprios sujeitos devido às preocupações que têm face à realidade com que se deparam. Neste contexto, em turmas mais participativas, e em que as/os docentes eram mais colaborativos, existia um maior progresso, nos questionários pós-intervenção, de conhecimentos sobre os estereótipos de género.

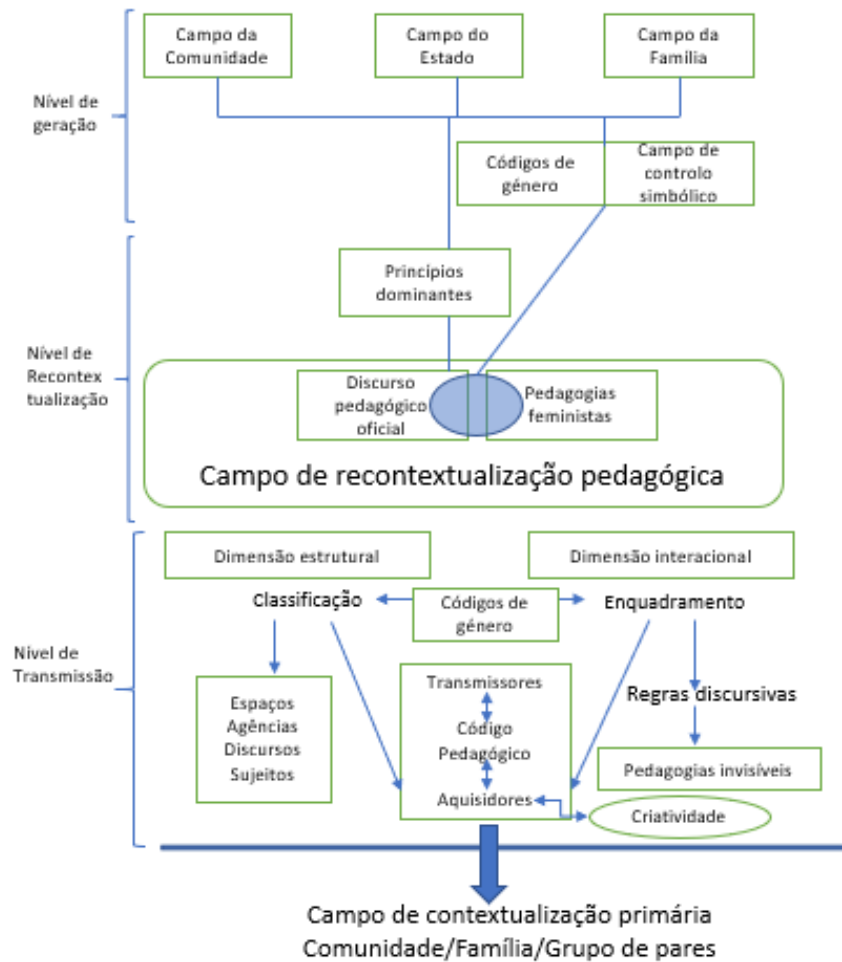


Figura C.4 - Modelo de reprodução do conhecimento pedagógico aplicado à intervenção feminista em contexto pedagógico oficial

Ao contrário do que referimos para os constrangimentos causados em aula pelo/a docente desmotivado ou não cooperante, cujas turmas evidenciavam, por norma, fraco progresso nos questionários finais, quando se tratava de problemas nas turmas gerados por indisciplina, nomeadamente violência verbal entre pares, ou de casos reportados de faltas disciplinares, o progresso das turmas ao nível quantitativo não era afetado. Os fenómenos da violência eram trazidos para o centro das sessões e a indisciplina era transformada em discurso horizontal e, posteriormente, em pedagogias invisíveis em que as/os alunos eram chamados/as a assumir o

protagonismo da sessão. Estes métodos pedagógicos asseguravam a participação e a motivação das turmas, o que ficava evidenciado pelo progresso relativo nos questionários finais acerca dos conhecimentos adquiridos.

Nas turmas de continuidade, existe a particularidade de não se evidenciarem melhorias significativas nos resultados quantitativos de avaliação da perceção dos comportamentos dos/as jovens face à violência de género, porque eles/as já apresentam códigos de género elaborados face aos conceitos propostos, exatamente na medida em que a intervenção continuou. No entanto, carecem de trabalhar as problemáticas ao nível da abstração e da crítica. Nas turmas de continuidade, era verificado que há menos casos sinalizados de exposição à violência, devendo-se ao facto de, nas turmas de iniciação, os/as alunos/as terem maior tendência para a exposição e para a particularização dos casos partilhados nos conteúdos das sessões. Nas turmas de continuidade, os conceitos estão assimilados, não havendo um registo quantitativo dos códigos de género, mas os/as jovens criticam, contestam, intervêm e consolidam.

O espírito crítico nas turmas, evidenciado ao longo do projeto, revela-se também nas avaliações que os/as alunos/as faziam do trabalho realizado em turma, através de uma avaliação, quantitativa ou qualitativa, de satisfação. Numa das turmas de continuidade, trabalhámos em contexto formativo a situação de um jovem que havia sido transferido de escola por ser mais feminino. No final das sessões, é possível ler, nas observações dos/as jovens sobre o que tinham aprendido com o Projeto, expressões como “aprendi a dar valor aos direitos humanos”; “aprendi a aceitar cada um como é”. Em comparação, tivemos outra turma em que o docente desmotivava os/as alunos/as de participar no Projeto, por considerar a UMAR “demasiado feminista”, tendo os/as alunos acabado por fazer uma referência ao sucedido, apelidando o professor de machista. Esta abordagem, que tenta exacerbar o feminismo aos olhos dos/as alunos/as na escola, vai reforçar o que Singh (1993) designou de masculinidade tecnocrática, ou seja, a hegemonia da masculinidade hegemónica, e desencorajar o questionamento de discursos que a escola naturalizou e que contribuem para reforçar os estereótipos de género.

A intervenção dos/as docentes incluía, por vezes, proibirem os/as alunos/as de participarem em parte das atividades do Projeto, nomeadamente no seminário final, tendo sido recorrente em várias turmas os/as docentes responsáveis aplicarem este tipo de castigo pelo que entendiam ser algum comportamento indisciplinado das turmas. Estes tipos de castigos resultam em regras hierárquicas de poder e de controlo que interferem no código pedagógico e criam automaticamente entraves ao progresso das referidas turmas. Um código

elaborado prévio nos/as alunos/as, e também a diminuição de estereótipos e preconceitos relativamente a pedagogias invisíveis, funcionaram como importantes auxiliares para a evolução de conhecimentos na generalidade das turmas. Ainda assim, os/as técnicos/as de intervenção verificaram que, em algumas turmas mais tímidas, havia uma tendência para se interessarem apenas pelas atividades que incorporavam metodologias do ensino formal (pedagogias visíveis), o que se devia claramente à falta de estímulos de criatividade ou, como refere Bernstein (2003), à falta de hábito de projetarem no futuro as abordagens pedagógicas.

Os/as docentes em aula funcionavam como garante da reprodução do discurso pedagógico oficial, ou seja, tentavam atuar para que, ao nível da transmissão, fosse regulado o discurso pedagógico nos moldes em que o pré-texto da recontextualização pedagógica oficial tivesse falhado (Fig. C.4). No entanto, as pedagogias feministas também atuavam ao nível da formação de docentes, recontextualizando as dinâmicas da prática pedagógica (Bernstein, 1996). A formação de docentes para a prevenção da violência de género, promovida no âmbito do projeto Mudanças com Arte II, veio colmatar as necessidades sentidas pelos/as mesmos/as relativamente às formas de atuação em situações de violência, formas de agir com as vítimas, protocolos de atuação e contactos com instituições e, simultaneamente, potenciou a formação pedagógica para intervenção. A formação de docentes permitiu trabalhar a recontextualização da formação (Bernstein, 1996, 2003), criando uma ligação entre os percursos da abordagem pedagógica oficial e da abordagem feminista, ao mesmo tempo que fica cada vez mais presente na prática pedagógica uma distinção clara entre voz e mensagem, com a evidência de múltiplos contextos de atuação.

Estas competências adquiridas pelos/as docentes também vão de encontro à conceção de pedagogias invisíveis (Bernstein, 1984), em que professor/a, família e comunidade se tornam observadores responsáveis pelo progresso da criança, que deixa de estar fechado em fronteiras disciplinares. Na escola, os/as alunos/as têm origens muito diversas e atravessam problemáticas distintas. Deste modo, quando confrontados/as com abordagens pedagógicas emancipatórias, procuram expor as suas vivências pessoais e as suas vulnerabilidades. Se os mecanismos de apoio não forem ativados na escola, as situações de discriminação e de violência podem agravar-se.

A educação para o género e para a sexualidade esteve historicamente ao cuidado de instituições como a família, ou seja, a aprendizagem era baseada nas realidades que cada jovem vivia no seu quotidiano. Trazer esta experiência pedagógica para a escola não foi bem visto pelas famílias, numa primeira abordagem. Esta perspetiva só se alterava quando lhes eram apresentados os trabalhos didáticos desenvolvidos pelos/as filhos/as. Neste sentido, ao

longo do ano letivo eram promovidas ações de sensibilização junto das famílias dos/as jovens, nas quais eram abordadas as atividades desenvolvidas com os/as educandos/as. Para além disso, potenciavam-se formas de participação e colaboração por parte das famílias e da comunidade face à prevenção, embora nem sempre cabalmente conseguidas. As pedagogias invisíveis não se cingiam apenas a transformar os métodos pedagógicos, mas também os sujeitos, os espaços e os agentes ao nível da transmissão, nomeadamente famílias, docentes e alunos/as. As pedagogias invisíveis vão transferir para o campo de contextualização primária (Fig. C.4) uma intersecção entre género, classe e educação (Delamont, 1995) que podem vir a refletir mudanças na família, quer posicionais, quer pessoais.

Como referem Arnot e Dillabought (2000), habitualmente, instituições como a escola e a família efetuam, ambas, uma separação entre a esfera pública e a esfera privada. Delimitam para a esfera privada tudo o que tenha a ver com a família e relações de afeto, assistindo-se ainda a um grande peso das pedagogias visíveis no sistema de ensino oficial, patente na atitude dos/as professores/as.

Nesta análise, foi possível encontrar dois movimentos contraditórios: por um lado, a formação docente permitiu maior colaboração por parte dos/as docentes; por outro, em direção contrária, e porque nem todas/os as/os docentes participaram na formação, as/os docentes praticavam discriminação e/ou violência, como, por exemplo, no caso de um/a docente que impediu um dos técnicos de fazer a intervenção porque não o conhecia bem (capítulo 5). Esta dualidade de situações remete-nos para uma forma de vigilância que não é apenas reguladora ao nível do discurso pedagógico oficial, mas que também é cultural, ou seja, tem a ver com formas de controlo ao nível contextual assumidas por parte dos agentes pedagógicos. Neste sentido, a formação de docentes e a intervenção junto das famílias e da comunidade constituem-se como importantes espaços de dinamização de pedagogias invisíveis e, conseqüentemente, importantes dispositivos auxiliares da recontextualização dos códigos de género nas escolas.

As reuniões da equipa de intervenção serviam para preparar toda a abordagem feminista ao discurso pedagógico oficial e constituíam-se como um importante espaço de produção de conhecimento. Nessas reuniões, eram feitas reflexões sobre o decorrer das intervenções e a sinalização de casos, e discutia-se a melhor forma de intervenção; era, também, o espaço em que se partilhavam folhas de sumário e relatórios, em que era registada por escrito toda a informação que serve de suporte à avaliação do projeto. Era ainda reservado tempo para serem debatidos textos temáticos (teóricos ou teórico-práticos) com relevância pedagógica.

As reuniões da equipa pedagógica funcionam ao nível da recontextualização do discurso pedagógico, mas como forma de planeamento do nível de transmissão (Fig. C.4), nomeadamente, da dimensão estrutural, através da programação do Mudanças, e da dimensão interacional, através do planeamento das intervenções em sala de aula. As reuniões de equipa funcionavam, assim, como um espaço de síntese dos conhecimentos desenvolvidos juntos dos públicos, e também de autoformação da própria equipa de intervenção. Como refere Esteves (2008), os movimentos sociais desenvolvem formação no seu interior porque, em todos eles, existem atividades de recolha, tratamento e difusão da informação.

As reuniões da equipa funcionam como campo recontextualizador, em que eram preparados os temas que seriam, depois, trabalhados pedagogicamente em aula. A título de exemplo, numa das reuniões foi discutido como trabalhar em aula o tema do suicídio, ficando acordado que teríamos de contactar associações especializadas. Noutra das aulas, foram debatidas formas de abordagem, em sala de aula, à linguagem não sexista. O que que acontecia na reunião era uma preparação do ato performativo que é a aula, em que antecipamos e agimos sobre as problemáticas que, muito provavelmente e à luz do conhecimento do desenrolar da intervenção, seriam levantadas nas turmas. A aula é uma performance em que os códigos de género são atualizados através das interações sociais em sala de aula. Quando preparamos o contexto da aula, através das reuniões de equipa, estamos em condições de antecipar os problemas e propor alterações às regras que nos serão colocadas em sala de aula. A aula é uma performance, mas não é uma performance criada a partir do nada, é criada a partir de significados e valorizações que foram equacionados previamente à situação de interação. O objetivo é criar nos/as jovens a necessidade de desenvolverem novos conhecimentos e de promoverem novos comportamentos face a situações de violência de género.

As reuniões de intervenção eram também momentos criativos nos quais eram produzidos conceitos. O próprio conceito de violência escolhido para ser usado nas sessões de intervenção foi decidido no âmbito das reuniões da equipa do Mudanças com Arte II. Nesta medida, podemos dizer que os conceitos escolhidos para serem trabalhados em contexto pedagógicos foram conceitos feministas. As pedagogias feministas consistiam, portanto, em escolher em equipa as melhores soluções para os problemas a serem abordados nas sessões, soluções essas que saíam da reflexão e da construção coletiva da equipa de intervenção. A ideia das pedagogias feministas é, tal como a pedagogia do oprimido no sentido freireano, trabalhar os problemas a partir dos interesses das próprias pessoas participantes no processo formativo, neste caso, dos interesses dos/das jovens, daí que a formação da equipa passe pelo



treino de questões que são levantadas pelos/as jovens em sala de aula. Era comum treinar dinâmicas sobre como abordar a violência no namoro, escolher as canções de que os/as jovens mais gostam, ou adaptar a linguagem ao (código) vocabulário da turma. Este treino de competências para abordar a escola com base nas próprias realidades dos/jovens é aquilo a que Stoer (2008) chama de condições mínimas para transformar as práticas culturais presentes na escola. A intervenção feminista teve em conta uma desqualificação relacionada com a forma como as culturas e o género medeiam a relação escolar, preparando uma abordagem que vise afetar o campo de recontextualização oficial.

Neste Projeto, a intervenção feminista extrapolou também as barreiras do discurso pedagógico oficial, quando dinamizou ações diretamente junto da comunidade, como seminários, debates ou tertúlias, extrapolando assim o discurso regulador do contexto pedagógico oficial. Mais ainda, existiram ações desenvolvidas pelos/as jovens junto da comunidade que, apesar de serem preparadas em contexto pedagógico oficial, se constituíram em intervenções de ação direta (como as ações públicas do dia dos/as namorados/as). Neste segundo caso, foi a intervenção feminista a despertar, nos/as jovens, pedagogias de intervenção, ou seja, a despertar neles/as a capacidade de agência.

As *flahs mobs* do dia dos/as namorados/as capacitavam os/as jovens para a tomada de iniciativa, para intervir e para sensibilizar a comunidade para os temas da violência no namoro, ou seja, mais do que sensibilização, consistia na sua formação enquanto agentes de intervenção junto de outros/as. Nestas ações, o exercício da agência permite a estes/as jovens dotarem-se de uma consciência da liberdade de expressão e do corpo como objeto de subversão (Archer, 2007), na medida em que a expressão e os corpos se constituem como ferramentas para explicar em público as redes de relações sociais em que estão inseridos em comunidade, bem como as convergências que se tornam necessárias para viver o comum. Os/As jovens performatizavam a motivação para a resistência, ou seja, formas de contestação das normas sociais em que assenta a violência de género e, conseqüentemente, a tomada de consciência do processo em que assenta a opressão, bem como das escolhas que podem fazer no contexto da interação para enfrentar as estruturas de dominação. Estas intervenções servem como mediadoras do conhecimento entre o que é contruído em sala de aula e o que existe na comunidade.

Nas relações com as turmas, os/as técnicos/as são agentes transmissores/as e os/as alunos/as são agentes aquisidores/as ao nível da transmissão do discurso pedagógico (Fig. C.4), embora os/as alunos/as também se tornem agentes transmissores/as junto da comunidade quando se assumem como protagonistas da mudança. Esta relação acontece num

espaço de interação onde professores/as e alunos/as são mediados por relações de classificação e enquadramento que determinam os posicionamentos que cada um ocupa no dispositivo pedagógico oficial. As relações de classificação e enquadramento que marcam o posicionamento de docentes e alunos/as na abordagem pedagógica oficial tendem a ser fortes, evidenciando uma fronteira hierárquica mais visível entre ambos, como vimos no caso dos/as alunos/as que sofreram como castigo disciplinar o afastamento do seminário final do Mudanças. Já na abordagem feminista, as relações de classificação e enquadramento tendem a ser marcadas por relações de classificação e enquadramento com fronteiras mais fracas, privilegiando o discurso horizontal.

O discurso vertical está presente, principalmente, nas abordagens em que a escola se depara com situações de indisciplina, como no caso em que um aluno foi a tribunal por ter alegadamente proferido ofensas verbais a um professor e não sentiu apoio da diretora da instituição, que era também encarregada de educação. Mas também se verifica um discurso horizontal quando uma professora tenta confortar o aluno e sensibilizar os/as colegas de que é errado rirem. A escola é marcada por textos e contextos onde ocorre comunicação, e essa comunicação é marcada por relações de classe, nomeadamente as que se estabelecem entre professores/as e alunos/as. Nestas relações, vão assentar os códigos que fornecem as competências emocionais essenciais para, posteriormente, enfrentar a problemática da violência.

Por exemplo, quando temos um/a aluno/a que teve a frontalidade de procurar os técnicos de intervenção para falar da sua autodescoberta como transexual, é preciso que se tenha trabalhado, previamente, uma relação horizontal entre docentes e discentes. Em seguida, é possível, a partir da sinalização deste caso, acompanhar dentro da escola ou encaminhar para redes de apoio, de acordo com as necessidades apresentadas. A sinalização de casos através de abordagens pedagógicas feministas permite-nos definir estratégias pedagógicas e metodológicas para responder às necessidades dos/as jovens quando os problemas que enfrentam são na comunidade, na família ou mesmo na própria escola. Ao desenvolver uma abordagem pedagógica feminista, a escola está a dar aos/às jovens o que Young (2011) chamou de *powerful knowledge*, ou seja, um conhecimento que é realmente útil para os/as jovens enfrentarem os problemas da vida. Este conhecimento poderoso é um conhecimento que não é adquirido em casa, nem na comunidade, porque, historicamente, estas instituições não o passaram de modo especializado.

As sessões de intervenção eram desenvolvidas em termos pedagógicos e metodológicos de modo a responder às realidades que os/as jovens iam levando para a aula em sessões

anteriores no que se refere à violência de género. Eram sempre desenvolvidas por um momento criativo em que as/os jovens transportavam para o grupo o seu próprio saber, fosse pela produção de textos escritos, composições gráficas, expressão dramática, questionários, debates. Era nestas expressões que podíamos ver (pedagogias invisíveis) como a voz dos/as jovens era trabalhada na sua subjetividade, ou seja, num determinado contexto performatizado em aula, os/as jovens interagem com situações em que abordavam a violência, o preconceito ou a discriminação. Por ser um espaço criativo, era também nas aulas que as turmas tinham mais abertura para desenvolver um trabalho mental que medeia entre o passado que viveram e a premonição do futuro (Bernstein, 2003). A criatividade situa-se, portanto, ao nível da transmissão (Fig. C.4), mas apenas ligada aos aquisidores enquanto processo interno decorrente da sua identidade individual, já os transmissores apenas interferem no contexto que regula o código pedagógico.

Por vezes, havia também uma dificuldade de transposição da mensagem, na passagem do código, em determinados exercícios que visavam explorar o tema da violência de género. Um exemplo que vimos, foi o exercício em que projetámos frases com a linguagem inclusiva e existiu uma dificuldade por parte dos/as estudantes em transporem a leitura para a sua identidade individual. Esta dificuldade, que era apenas na leitura e não na compreensão do pedido, remete-nos para o facto de a escola não trabalhar os códigos linguísticos/gramaticais de forma adaptada à diversidade de códigos de género. A identidade é, para Bernstein (Power & Whitty, 2008), constituída em termos individuais por padronizações definidas pelos padrões de socialização e pela forma como ocorrem os procedimentos de manutenção de fronteiras face à distribuição de poder no interior da sociedade, ou seja, neste caso, a leitura implica que os/as jovens tenham de se reger por padrões de género rígidos e bem definidos. No entanto, quando neste mesmo exercício eram colocadas frases aos/às alunos/as, para dizerem se concordavam ou se discordavam, as respostas em público diferiam das respostas anónimas. Por exemplo, foi perguntado à turma se concordava ou discordava que os/as namorados/as devessem proibir os/as namorados/as de usar o telemóvel. Verificou-se uma diferença entre o que os rapazes argumentavam em público e o que escreveram em privado. Em público, tinham a tendência a concordar, e em privado tinham a tendência a discordar de tal prática. Este exercício também nos remete para uma conceção de identidade baseada na performatividade butlereana, ou seja, a identidade social é regulada no contexto de relações de poder que ocorrem em redes de interação (Butler, 1990), e o género e a sexualidade resultam de uma performatividade experienciada pelo indivíduo. O diálogo e a interação em público no contexto de sala de aula também permitem diferentes performatividades da

identidade e o conhecimento nem sempre emerge das expressões apresentadas pela prática discursiva, isto é, o contexto, o grupo, também se apresentam como uma relação de poder.

Por norma, em público, as turmas tendiam, no geral, a ter uma atitude de tolerância para com situações abusivas no namoro, respondendo com a típica frase “depende do que ele/a fizer” ou a ideia de que a violência no namoro é perpetuada sempre por rapazes. Esta resposta era evidente em dinâmicas em que trabalhávamos a desconstrução de mitos associados à violência no namoro ou à violência de género. Os/As jovens têm uma noção pré-concebida do que são os papéis sociais de género atribuídos ao homem e à mulher e expressam, em público, uma manifestação da opinião que é regulada por esses valores, por esses códigos de género que trazem da família e da comunidade. Mas, é evidente a recetividade e iniciativa das turmas para trabalharem os temas da violência do namoro, quer no âmbito do Projeto, quer de outras disciplinas. A escola surge, assim, como um importante ponto de entrada para abordar a interseccionalidade da problemática da violência através de uma multiplicidade de pontos de entrada social e culturalmente construídos (Hitara, 2014). Como refere Hill Collins (1991), a teoria da interseccionalidade permite ultrapassar o pressuposto de que os crimes de ódio magoam mais que outras formas de violência e, ao cruzarmos, em sala de aula, conceitos de “raça”, classe, género, orientação sexual, foi possível trabalhar a violência a partir de uma diversidade de pontos de vista.

As aulas eram pensadas numa abordagem que tinha em conta a realidade dos/as alunos/as, trazida para as dinâmicas que apresentávamos em aula. Por exemplo, a partir de um *role play* sobre violência do namoro, identificámos os temas principais que a turma gostaria de ver trabalhados em aula, que foram o *bullying* e o divórcio (dos pais). A dramatização serve para recolher indícios das realidades que os/as jovens vão revelando quando se presta atenção a essas particularidades, sendo depois possível, em grupo, trabalhar a autoestima e as competências emocionais de que os/as jovens precisam para fazer face às situações de violência de género com que se deparam. Trabalhar estas competências é trabalhar no sentido de elaborar os códigos de género dos jovens. A tendência para abstração era mais evidente nas turmas mais velhas, ou turmas de continuidade, onde os códigos de género já estavam mais elaborados e estas temáticas já tinham sido trabalhadas. Pelo contrário, as turmas mais jovens eram caracterizadas por uma maior espontaneidade, mas também por uma maior dificuldade em entender os conceitos ou em se organizar em grupos de trabalho em torno dos temas da violência, evidenciando, assim, à partida, códigos de género mais restritos. Se os códigos de género se apresentam mais restritos em turmas mais jovens, ou nas turmas de iniciação, ou nas que têm um código pedagógico também mais

restrito, e se apresentam como elaborados em turmas de continuidade ou com um código pedagógico mais elaborado, então as pedagogias do gênero são passíveis de ser aprendidas.

Quando era pedido aos/às jovens para elaborarem dramatizações que, posteriormente, trabalhávamos em aula, eram por norma apresentadas situações que expunham a violência como física e nas quais o enredo era solucionado pela polícia. Também se verificava que, nos enredos escritos/representados, estava presente, na maioria das narrativas, o grupo de amigos e o recurso às redes sociais. As figuras do grupo de pares e das redes sociais surgem assim como importantes figuras de controlo simbólico, que atuam sobre a forma como os/as jovens elaboram as codificações de gênero.

Os/As jovens reconhecem no grupo de pares uma forma de autoridade, ou seja, uma forma de dominação que ocorre sem a presença de coação física, mas que vai de encontro ao que Bourdieu chamou de violência simbólica, pois o grupo de pares atua no indivíduo por intermédio de codificações culturais, isto é, do habitus. Esta presença não existe apenas no campo escolar, mas estende-se às relações afetivas e a todo o ambiente que os/as jovens levam para a escola que, com as redes sociais e o recreio, se estende também às relações de namoro. A violência simbólica no que se refere à homofobia estava muito presente nos discursos das turmas, nomeadamente no que se refere aos estereótipos do masculino e do feminino. Este debate foi levantando em aula, nomeadamente pelo grupo de raparigas que acusavam os rapazes de comportamentos homofóbicos. A violência era, por norma, naturalizada, mesmo no que se refere ao *bullying* verbal entre colegas.

Estes comportamentos remetem-nos para o conceito de masculinidade hegemónica que, segundo Connell (Connell, 1992; Connell & Messerschmidt, 2005), assenta em pressupostos de heteronormatividade e pressupõe papéis de gênero bem definidos do que é um homem e do que é uma mulher, não deixando espaço para a livre expressão das diferenças que contestam esse caráter estático de orientação sexual ou de gênero. A masculinidade hegemónica é cultural e também está presente nas escolas, sendo por isso performatizada em público, nomeadamente pelos rapazes que são o grupo de privilégio por relação aos temas e aos contextos abordados no âmbito do Projeto. A violência de gênero é entendida como o exercício de poder e de controlo que, de modo direto ou indireto, dirigida a uma pessoa ou a um grupo e com base nas relações sociais, procura garantir a masculinidade hegemónica.

É ainda importante ressaltar que era na abordagem às mais variadas temáticas, e conhecendo as posições dos/as jovens sobre os mais variados assuntos, que pegávamos no fio condutor para desenvolver as pedagogias mais adequadas. Numa das sessões, debatemos o tema da liberdade de expressão, a partir do que os/as alunos/as sentiam ou não como

liberdade de expressão. Durante o debate, chegámos à conclusão, a partir de situações colocadas pelos/as alunos/as, que ouvir e ser ouvido é exercício da liberdade de expressão, mas que um insulto ou uma mentira é um atentado à liberdade de expressão. O conceito de liberdade de expressão foi construído com a turma, porque emergiu dos seus interesses imediatos. Ou seja, no seu quotidiano, os/as jovens já se confrontam com o conceito de liberdade de expressão, ou a sua ausência, em formas de socialização concretas. O que fizemos em aula foi, através da pedagogia, recuperar da memória coletiva o *habitus* subjacente às condições em que é possível pensar a justiça, a liberdade e a dignidade, neste caso, para falarem.

Uma atividade em que, habitualmente, apelávamos à realidade dos/as jovens para desenvolver a distinção entre dois conceitos que estes/as entendiam como sinónimos à partida, consistia no debate ou outros exercícios pedagógicos para desenvolverem a distinção entre sexo e género. Usávamos as experiências da vida quotidiana, como o cuidado dos filhos, as tarefas domésticas, a gestação ou a amamentação como exemplos para distinguir entre o que é biológico e o que é social. Era pensada uma abordagem que tinha em conta o que Arnot (2002) chama de “códigos integrativos de género”, ou seja, em sala de aula, desenvolvemos princípios subjacentes aos códigos de género a partir das realidades vividas e apresentadas pelos/as alunos/as e, a partir daí, a partilha de ideias e perspetivas iria servir para enfraquecer e modificar, pelo debate, as identidades de género obrigatórias. No entanto, na maior parte das vezes, a realidade dos/as jovens era pensada a partir do binarismo de género e da sua relação com o conceito biológico de sexo, não deixando margem para a problematização da identidade de género. Para problematizarmos a identidade de género, era necessário equacionar uma arena de produção de significados baseada em afastamentos e proximidades do que é o masculino e do que é o feminino (Connell, 1987, 1995, 2002). Esta foi uma das limitações do projeto, pois se conseguimos abordar a homossexualidade ou a transsexualidade e o transgénero em sessões próprias, bem como estabelecer ligações nas aulas sobre estereótipos e preconceitos, o Projeto perdeu alguma substância ao não contemplar a dimensão subversiva do género em toda a sua abrangência.

A interiorização dos papéis de género está de tal modo consolidada que quaisquer tentativas de problematização do género em sentido mais subversivo tinham poucos resultados práticos. Um exemplo tem a ver com as aulas sobre estereótipos e preconceitos, em que era pedido aos rapazes que dissessem o que fariam se fossem uma rapariga, e às raparigas o que fariam se fossem um rapaz. Habitualmente, havia dificuldade em dar exemplos ou desconforto com a pergunta, embora, no desenvolver da sessão, se chegasse ao

consenso de que existe uma desigualdade entre as expectativas de homens e mulheres na sociedade. Nestas sessões, era possível trabalhar os temas da homossexualidade, da transexualidade, apresentando como exemplo imagens ou vídeos que o/a formador/a levava para a aula, mas nunca da realidade que os/as alunos/as conhecem, como fizemos no exercício sobre a distinção entre sexo e género. A homossexualidade e o transgénero ainda continuam a ser realidades do domínio privado, sobre o qual não se fala em público espontaneamente na escola, apesar dos casos que foram sinalizados em contexto, durante os três anos do Projeto.

Uma das formas de trabalhar temas com os quais os/as jovens ainda não tinham tido contacto era através de uma dinâmica chamada “dilemas”, em que as/os jovens eram colocados/as perante uma situação fictícia e tinham de escolher uma solução para a resolver. É o tipo de atividade em que podemos explorar a segurança e o conforto emocional perante determinadas situações e que coloca as/os jovens a refletir sobre as suas decisões. Era comum usarmos este tipo de atividade para explorar situações de conflito, nomeadamente associado às relações afetivas. As pedagogias que recorrem a um discurso horizontal, criando relações espontâneas, acabam por ser um importante motor para o desenvolvimento dos conteúdos a partir de realidades que estão presentes no quotidiano dos/as jovens e que nem sempre surgem como óbvias em contexto pedagógico. Geram participação e empenho, mas, em turmas grandes, é por vezes complicado individualizar as aprendizagens. O que se proporciona com estas pedagogias é a inclusão da criatividade, ou seja, a capacidade do sujeito de se autorregular (Bernstein, 2000), isto é, perante os dilemas, ter a capacidade de pensar os prós e contras de cada situação e escolher a mais adequada, mediante o debate estabelecido com o grupo, conseguindo atualizar os códigos de género em comunidade.

Os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as ao longo do ano letivo eram colocados em prática no final, através da exibição de um produto final artístico perante um júri especializado. Era um seminário público ao qual assistiam docentes, encarregados/as de educação e outros/as alunos/as. Estes seminários tinham uma componente avaliativa e representavam o devolver da pedagogia feminista ao campo de recontextualização, ou seja, o resultado das intersecções entre o discurso pedagógico oficial e a intervenção feminista ao nível da recontextualização era agora devolvido a agentes com intervenção regulativa ao nível da geração, nomeadamente agentes que têm influência educativa no campo do Estado, como académicos/as, representantes de instituições que atuam nas políticas de educação, cidadania, igualdade de género ou juventude.

De entre as temáticas escolhidas pelos/as alunos para apresentarem as suas performances artísticas nos seminários finais, existe um grande destaque para os temas da violência no namoro e da violência entre pares, o que confirma, no produto final, que é, mais uma vez, a realidade mais imediata, mais próxima dos/as jovens, que estes/as escolhem para representar pela arte.

O Projeto não terminou sem que os/as jovens emitissem a sua opinião sobre o mesmo e, nesse campo, são de destacar como aspeto positivo as pedagogias horizontais, tendo existido uma valorização da relação pedagógica entre técnicos/as de intervenção e jovens protagonistas. Os/as jovens atribuíram também relevância aos contributos para a vida diária que o Projeto lhes fornece. Estes aspetos positivos na apreciação do projeto remetem-nos para a proposta de Bernstein (1996) sobre manter relações fracas de classificação e enquadramento entre as categorias, que corresponde a um discurso horizontal entre os/as intervenientes, para encorajar comportamentos espontâneos e questionamento das relações sociais. Por sua vez, a valorização do conhecimento adquirido para o dia a dia, remete-nos para a ideia de que o conhecimento transmitido na intervenção feminista é um *powerfull knowledge* (Young, 2011), ou seja, um conhecimento realmente útil. Em termos de críticas negativas, os/as alunos/as consideraram haver uma centralidade exclusiva nos direitos das mulheres, embora as sessões tenham sido organizadas de forma a desenvolver uma diversidade de temas, o que pode remeter para um possível efeito da masculinidade hegemónica. Esta observação remete-nos para a evidência da masculinidade hegemónica, ainda muito presente na escola, e carece de muito trabalho, nomeadamente ao nível dos microdiscursos.

### **Por um dispositivo pedagógico feminista e LGBTI**

Para analisarmos os percursos biográficos de ativistas feministas e LGBTI, utilizámos como abordagem metodológica a técnica de entrevista narrativa. Para analisarmos a intervenção feminista em ambiente escolar, mais concretamente o projeto Mudanças com Arte II, usámos como abordagem metodológica a técnica de observação participante, com recolha documental. O tratamento dos dados, em ambas as abordagens, foi feito com recurso ao quadro teórico-analítico proposto por Basil Bernstein (1981, 1996) para análise do dispositivo pedagógico oficial. O modelo teórico-analítico proposto por Bernstein permitiu-nos responder à questão de partida: quais os modos de conhecimento pedagógico produzido pelos movimentos sociais. A proposta de Bernstein foi originalmente concebida para avaliar a produção do conhecimento pedagógico, nomeadamente através da aquisição dos códigos



linguísticos nos jovens em situações pedagógicas. A originalidade desta tese esteve no facto de aplicarmos o modelo teórico-analítico de Basil Bernstein aos movimentos sociais, e podermos, com isto, avaliar como os mesmos transportam em si uma dimensão pedagógica, e como se dá, nesse contexto, a aquisição dos códigos de género (Arnot, 2002). Para aplicarmos o modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein ao movimento feminista e LGBTI foi necessário pressupormos previamente que estes são portadores de uma dimensão pedagógica, ou seja, que são produtores de conhecimento. Por outro lado, para aplicarmos o modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein à aprendizagem do género em contexto pedagógico oficial, tivemos de nos socorrer da teoria dos códigos de género proposta por Arnot (2002), para daí se poder efetuar uma avaliação dos conhecimentos.

Estas razões tornam o modelo teórico-analítico de Bernstein para a análise dos dispositivos pedagógicos num modelo de análise com características únicas para explicar a forma como se desenvolvem as formas de conhecimento pedagógico inerentes à pedagogia dos movimentos sociais. É um modelo com características fundamentais para avaliarmos o tipo de pedagogia que é originada a partir dos movimentos feministas e LGBTI e a forma como se desenvolvem os códigos de género neste contexto pedagógico.

Embora com abordagens metodológicas distintas, estudar os percursos biográficos em movimentos feministas e LGBTI, ou a intervenção feminista em contexto pedagógico oficial, através do modelo de dispositivo pedagógico proposto por Bernstein, levou-nos a encontrar semelhanças quando ao desenvolvimento do dispositivo pedagógico e das formas de produção de conhecimento que nele decorrem.

Quer na análise das narrativas biográficas quer na intervenção em contexto pedagógico oficial, destacamos que existe, em determinado momento, uma tomada da consciência da opressão de género por parte dos intervenientes no processo (sejam os ativistas, sejam os jovens em formação na escola), e essa tomada de consciência leva-os a querer alargar a base social da sua intervenção. Nas narrativas biográficas, verificamos que os ativistas têm necessidade de intervir noutros contextos, para além dos que sentem como primários face à sua identidade oprimida. Na escola, verificamos que, com o passar do tempo, à medida que os códigos de género iam ficando mais elaborados, os/as alunos/as tinham a necessidade de falar sobre outros temas, ou seja, de trazer para a aula novos temas, que faziam parte do seu quotidiano juvenil e escolar. Referimo-nos a temas como a homossexualidade, o *bullying*, o racismo, a violência doméstica. Verificamos, em ambas as abordagens, que o ativismo alarga

o plano de intervenção política dos intervenientes ao nível da consciência que, por sua vez, se traduz numa maior abrangência das suas práticas discursivas.

Também verificamos, quer nas narrativas biográficas, quer na intervenção ativista no dispositivo pedagógico oficial, uma passagem do nível das identidades sociais para o nível das identidades pedagógicas. Ao nível nas narrativas, esta passagem está bem evidente quando os/as ativistas desenvolvem agência e passam a intervir: “pesquisar mais sobre trans”; “escrever uma newsletter”; “levar o feminismo para o trabalho”. Na escola, a passagem das identidades sociais para as identidades pedagógicas não acontece de uma forma tão espontânea como nas narrativas, talvez porque a forma como recolhemos os dados não permite obter espontaneidades narrativas. Na escola, o trabalho ativista é um trabalho mediado pelo dispositivo pedagógico oficial. Deste modo, quando se prepara uma *flash mob* para o dia dos namorados, estamos a desenvolver um trabalho pedagógico orientado, mas não deixamos de estar a passar das identidades sociais para as identidades pedagógicas: os jovens levam para a rua a mensagem que querem transmitir para dizer “não à violência no namoro”.

Importa-nos distinguir, nestes modelos de análise (Fig. C.3 e Fig. C.4), quando é que o ativismo está a produzir conhecimento e os/as ativistas, enquanto sujeitos sociais em formação, incorporam os resultados da sua pedagogia, ou quando estamos a avaliar conhecimentos da prática ativista.

Nas narrativas sobre percursos biográficos em militâncias feministas e LGBTI não nos é possível avaliar os conhecimentos ao nível da receção, ou seja, avaliar os destinatários da prática ativista e como estes avaliam os seus efeitos. A não ser na medida em que os próprios ativistas são sempre emissores e recetores das suas práticas pedagógicas e também delas beneficiam. É na intervenção em espaço escolar que podemos avaliar a relação dos ativistas (a equipa de intervenção do projeto Mudanças com Arte II) com os destinatários da prática pedagógica, ou seja, do ativismo com os alunos e professores na escola.

No entanto, mesmo na escola, é função do ativismo fomentar nos destinatários da prática ativista e pedagógica competências militantes contra as situações de opressão e desigualdade, de forma crítica e informada, isto é, despertar nos alunos a consciência do agir. O combate à discriminação, à desigualdade e ao estigma com base no género, na orientação sexual e/ou na identidade de género está ligado à produção de conhecimento. O trabalho de recontextualização pedagógica no ativismo incide inicialmente junto das práticas dos próprios movimentos sociais, beneficiando os próprios ativistas, e isto é válido quer para os percursos biográficos das narrativas analisadas, quer para as equipas de intervenção do Projeto Mudanças com Arte II. Só depois é que a recontextualização pedagógica passa a incidir sobre

outros espaços e agências, ou seja, sobre a comunidade, ou, no caso do projeto Mudanças com Arte II, sobre a Escola, onde incluímos professores e alunos, que também se tornam agentes recontextualizadores.

Quando analisamos o ativismo, temos de ter em conta a noção de *safe space*. O *safe space* é fundamental para o desenvolvimento da prática ativista, seja nas redes sociais, seja nos espaços associativos, seja ainda na rua quando se desenvolvem ações de mobilização ou protesto. Nas narrativas, verificamos que os/as ativistas constituíam estes espaços seguros através das redes onde desenvolviam a sua prática militante. No contexto escolar também existiu a necessidade de criação de espaços seguros, não só nas equipas de intervenção, que eram um espaço exclusivamente ativista e onde se discutiam as formas de abordagem ao Projeto, mas também na Escola, quando estávamos em intervenção. Foi a criação de espaços seguros em sala de aula que permitiu, nas próprias sessões de intervenção, a sinalização de casos de violência doméstica, violência entre pares, negligência, *bullying*, violência no namoro, entre outros. Estes casos foram sinalizados em aula e não teriam sido possíveis sem a noção de espaço seguro que trouxemos do ativismo, que permitiu não só partilhar, como também trabalhar pedagogicamente à posteriori estas problemáticas na Escola.

O conhecimento que é construído na escola durante a intervenção feminista também ocorre numa lógica de produção de conhecimento em contexto ativista, na medida em que é mediado pela equipa de intervenção do projeto Mudanças com Arte II e é devolvido à comunidade (escolas, família, Estado), ou seja, volta a atualizar os códigos de género, colocando-se novamente em recontextualização. Este círculo traçado pelo conhecimento, em que é transformado pelo ativismo, ou pela escola, em contexto de intervenção feminista e é devolvido à comunidade para contextualização primária, remete-nos para uma ideia de conhecimento que está sempre em movimento, e ativistas que são sujeitos sociais em formação (Arroyo, 2003). Os métodos pedagógicos usados no projeto Mudanças com Arte II eram claramente inspirados na prática ativista, na medida em que privilegiavam discursos horizontais que depois eram transformados em pedagogias invisíveis, em que os/as alunos/as eram chamados/as a assumir o protagonismo da sessão com as realidades inspiradas na sua vida quotidiana.

O modelo de dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, que aplicámos, permitiu-nos avaliar, nomeadamente na Escola, como se processam os estímulos de criatividade, importantíssimos para a projeção no futuro das abordagens pedagógicas levadas a cabo pelo ativismo. Por outro lado, a intervenção ativista junto da Escola não deixa de estar protocolada pelo dispositivo pedagógico oficial, uma vez que se trata de uma intervenção institucional.

Esta abordagem mediada assume moldes diferentes na forma, comparativamente com o ativismo tradicional fora dos moldes institucionais. Quando a intervenção ativista está sujeita a protocolos de intervenção mediados pelo dispositivo pedagógico oficial, acaba por incorporar códigos de conduta que medeiam essa intervenção e tem de negociar determinadas práticas. Por outro lado, sem essa mediação, a Escola seria um contexto impenetrável para trabalharmos ao nível das pedagogias do género e da sexualidade.

O ativismo está presente nas reuniões da equipa de intervenção que preparam a abordagem ao contexto escolar e ao discurso pedagógico oficial, e constituem-se como um guia mestre para a produção do conhecimento feminista. Cada reunião de intervenção representa um ato performativo ativista do que se vai encontrar em sala de aula. O ativismo é o momento em que a abordagem à Escola é cuidadosamente planeada e preparada.

Tal como nas narrativas em que os ativistas preparam ações/intervenções com vista a despertar consciências na comunidade para os problemas que afetam as condições da sua existência. Também nas reuniões de intervenção do Mudanças com Arte II, quando preparámos as intervenções em aula, pretendemos que pudesse vir a ser desenvolvida nos jovens a necessidade de ativar comportamentos de combate à violência no namoro ou de género. Quando desenvolvemos uma ação ativista dirigida a um público específico, pretende-se sempre ativar comportamentos nesse público.

A intervenção feminista despertou nos jovens a consciência para desenvolver ações junto da comunidade, que, apesar de serem preparadas em contexto pedagógico oficial, se constituíram como intervenções de ação direta (podemos ver, por exemplo, as ações públicas do dia dos namorados, levadas a cabo pelas escolas do projeto Mudanças com Arte II). Podemos dizer que foi a intervenção feminista em contexto escolar que despertou nos/as jovens pedagogias de intervenção, ou, dito de outro modo, que lhes despertou agência. Estas intervenções servem como mediadoras entre o conhecimento que é construído em aula e a intervenção que é necessária na comunidade. Também se verificou, ao longo do ano letivo em que desenvolvemos observação participante no projeto Mudanças com Arte II, que os/as jovens passaram a construir os próprios conceitos em aula, como, por exemplo, o conceito de “liberdade de expressão”. O conceito de liberdade de expressão foi construído em sala de aula a partir da realidade que as próprias turmas levavam para as sessões, e isto não é diferente da forma como os ativistas que entrevistámos para as narrativas discutiram os conceitos de poliamor, de homofobia ou de direitos trans. Estas formas de construção de conceitos, a partir da realidade dos grupos subordinados, são um tipo de pedagogia característica dos

movimentos sociais que estava presente na escola e também esteve presente no discurso das narrativas biográficas dos ativistas que entrevistámos. São as pedagogias feministas ou queer.

## Bibliografia

- Aboim, S. (2006). *Conjugalidades em mudança*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 9789726711704 2006.
- Aboim, S. (2008). Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo. *Análise Social* (Vol. XLIII, nº 1, pp. 273–295).
- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, (Vol. XLVI, nº 199, pp. 261–281).
- Allen, A. Normativity, Power, and Gender: Reply to Critics (2014). *Critical Horizons*, 15(1), pp. 52–68. DOI: 10.1179/1440991713Z.00000000018
- Allen, A. (2008). *The politics of ourselves: Power, autonomy and gender in contemporary Critical Theory*. Nova Iorque: Columbia University Press. ISBN 9780231136235.
- Almeida, M. (2004). A teoria queer e a contestação da categoria ‘género’. Em Cascais, F. (Org.), *Interdisciplinar a Teoria: Estudos Gays, Lésbicos e Queer* (pp. 91–98). Lisboa: Fenda Edições.
- Almeida, M. (2007). Da Diferença e da Desigualdade: Lições da Experiência Etnográfica. Em H. Bha-Bha, et al. *A Urgência da Teoria* (pp. 75–108). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, M. (1996). Masculinidade e Poder: Revendo um caso do Sul de Portugal. *Anuário Antropológico*, 95(1), pp. 161–190.
- Almeida, M. (2000). *Senhores de si: Uma interpretação antropológica da masculinidade* (2.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fim de Século.
- Almeida, M. (2009). *Ser mas não ser, eis a questão. O problema persistente do essencialismo estratégico*. Working Paper CRIA: Lisboa.
- Alvarez, S. A (2000). ‘Globalização’ dos feminismos Latino-Americanos: tendências dos anos 90 e desafios para o novo milênio. Em Alvarez, S., Dagnino, E. & Escobar, A. (Orgs.), *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. ISBN 85-7041-218-5.
- Amâncio, L. (2017). Assimetria Simbólica: Breve história de um conceito. Em Oliveira, J. & Amâncio, L. (Eds.), *Gêneros e Sexualidades: Intersecções e tangentes* (pp. 17–38). Lisboa: Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL),. ISBN 978-989-732-986-9.
- Amâncio, L. (2003a). Implicações teóricas e epistemológicas dos estudos de género para a teoria feminista. *Faces de Eva*, 9(1), pp. 29–34.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A Construção Social da Diferença*. Porto: Afrontamento. ISBN 9789723603330.
- Amâncio, L. (2003b). O género nos discursos das ciências sociais. *Análise Social*, 38(168), pp. 687–714.
- Anderson, K. & Umberson, D. (2001). Gendering violence: Masculinity and power in men’s accounts of domestic violence. *Gender & Society* [Em linha], 15(3), pp. 358–80 [consult. 3 abr. 2015]. Disponível em: <http://gas.sagepub.com/content/15/3/358>.
- Apple, M. (dez. 2002) Does Education Have Independent Power? Bernstein and the Question of Relative Autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), pp. 607–616. ISSN 0142-5692.
- Archer, M. (2007). *Making Our Way through the world. Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521874236.
- Archer, M. (2014). Realismo e o problema da agência. *Estudos de Sociologia, Rev, do Prog, de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE* (Vol. 6, nº 2 pp. 51–75).
- Archer, M. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521535977.

- Arendt, A. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 0226025926.
- Arnot, M., & REAY, D (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, inequality and pupil consultation. *Discourse: studies in the cultural politics of education*(Vol. 28. nº 3. pp. 311–325).
- Arnot, M., & Reay, D (2006). Power, pedagogic voices and pupil talk: The implications for pupil consultation as transformative practice. Em Moore, R., Arnot, M., Beck, J. & Daniels, H. (Eds.), *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein* (pp. 75–93). Londres: Routledge..
- Arnot, M. (1995). Bernstein's Theory of Educational Codes and Feminist Theories of Education. Em SADOVNIK, A. (Eds.), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (pp. 297–322). Londres: Ablex Publishing..
- Arnot, M. (2002). *Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics*. Londres, EUA e Canadá: Routledge Falmer. ISBN 0–750–70899–9.
- Arnot, M. (2003). Sociologia da Pedagogia de Basil Bernstein. Diálogos Femininos e elaborações feministas, trad. de Maria José Magalhães e Ana Fonseca Costa. *Educação, Sociedade e Culturas* (Nº 19, pp. 7–48).
- Arnot, M. (2010). The Complex Gendering of Invisible Pedagogies: Social reproduction or empowerment?. *British Journal of Sociology of Education* [Em linha]. 23(4), 583-593 [consult. 10 mar. 15]. DOI: 10.1080/0142569022000038431.
- Arnot, M. (2004). Working class masculinities, schooling and social justice: Reconsidering the sociological significance of Paul Willis' Learning to Labour. Em Dimitriades, G. & Dolby, N. (Eds.), *Learning to labour in new times*. Nova Iorque: Routledge.
- Arnot, M., Dillabought, J. (2000). Introduction. Em Arnot, M. & Dillabought, J. (Eds.) *Changing Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. British Library.
- Arnot, M., David, M., Weiner, G (1999). *Closing the Gender Gap: Postwar Education and Social Change*. Cambridge: Polity. ISBN 10: 9780745618845.
- Arroyo, M. (2003) Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender com os Movimentos Sociais?. *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), pp. 28–49. ISSN 1645-1384.
- Atkinson, P. 1985 [2002]. *Language, Structure and Reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein* [e-book]. British Library, USA: Taylor and Fracys. ISBN 0-203-46323-4.
- Aune, K. (2009) Feminist Etnography. Em *Enciclopedia of Gender and society* (pp. 309–312) [consult. 15 mai. 2014]. Thousand Oaks: Sage Publications. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412964517.n159>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy* (Vol. 18, nº 2, pp. 215–228).
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido. Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar. ISBN 978-85-7110-795-3.
- Beauvoir, S. (2008) [1967]. *O Segundo sexo 2: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro. ISBN 3-8228-5208-2 -2.
- Benhabib, S. (1995). Subjectivity, Historiography, and Politics: Reflections on the Feminism/Postmodernism Exchange. Em Benhabib et al. *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*. Nova Iorque: Routledge.
- Bento, B. (2011). Política da diferença: feminismos e transexualidades. Em L. Colling L. (Org.), *Stonewall 40 + o que no Brasil?* (pp. 79–110). Coleção cult. Salvador da Bahia: EDUFBA.
- Berlant, L., Warrner, M. (1998). Sex in Public. *Critical Inquiry*. (Vol. 24, nº 2, pp. 547–566).

- Bernardo, J. (2003). *Labirintos do fascismo. Na encruzilhada da ordem e da revolta*. Porto: Afrontamento. ISBN 972360695X.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização, trad. de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Macedo, *Cadernos de Pesquisa* (Nº 120, pp. 75–110).
- Bernstein, B.,J. Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 20, nº 2, pp. 265–279).
- Bernstein, B. (1984). Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa* (Nº 49, pp. 26–42).
- Bernstein, B. (1977). *Classes, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission* (Vol. 3). Londres e Nova Iorque: Routledge. ISBN 0-203-01143-0.
- Bernstein, B. (1981). Codes, modalities and the process of cultural reproduction: A model. *Language and Society* (Nº 10, pp. 327–363).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Londres: Taylor and Francis Ltd. ISBN 0748403728.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of Sociological Research Methodology* (Vol. 4, nº 1, pp. 21–33).
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge. ISBN 10: 0415302900.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 20, nº 2, pp. 157–173).
- BHIMJI, F. (2016). Collaborations and Performative Agency in Refugee Theatre))) in Germany. *Journal of Immigrant & Refugee Studies* (Vol. 14, nº 4).
- Biroli, F. (2013). Autonomia, opressão e identidades: a ressignificação da experiência na teoria política feminista. *Revista de Estudos Feministas* (Vol. 21, nº 1, pp. 81–105).
- Bourdieu, P., J. Passeron, J. (1975). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P. (2007) *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. de Daniela Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zook. ISBN 2-7073-0275-9.
- Bourdieu, P. (2003). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora. ISBN 978-85-286-0705-5.
- Bourdieu, P., WACQUANT, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge, Polity Press. ISBN 10: 0745610331.
- Bourdieu, P., PASSERON, J. 2014 [1960]. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC. ISBN 9788532806536.
- Bourdieu, P. (2008). *Le Sens Pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit. ISBN 9782707302984.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford, CA: Stanford University Press. ISBN 9780804738187.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. ISBN 9789724416663.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge e Nova Iorque: Cambridge Univ. Press. ISBN 0 521 29164X.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: Sobre a Teoria Da Ação*. Campinas, S: Papyrus. ISBN 9788530803933.
- Brasão, I. (2012). *O tempo das criadas: a condição servil em Portugal (1940-1970)*. Lisboa: Tinta da China. ISBN 978-989-671-124-5.
- Brewis, J., Linstead, S. (2000). *Sex, work and sex work: eroticizing organization*. Londres: Routledge. ISBN 9781134621781.



- Brown, G. (2007). Autonomy, Affinity and Play in the Spaces of Radical Queer Activism. Em Browne, K., Lim, J. & Brown, G. (Eds.), *Geographies of Sexualities: Theory, Practices and Politics* (pp. 195–206). Aldershot: Ashgate.
- Bunch, C. (1991). Women's rights as human rights. Em Bunch, C. & Carrillo, R. (Eds.), *Gender Violence: A Development and a Human Rights Issue* (pp. 3–18). Nova Iorque: Center for Women's Global Leadership.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. Em *American Sociological Review* (Vol. 70, pp. 4-28).
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of «Sex»*. Nova Iorque: Routledge. ISBN 0-415-90366-1.
- Butler, J. (1997a). *Excitable speech: a politics of the performative*. Nova Iorque: Routledge. ISBN 10: 0415915880.
- Butler, J. (1998). Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu* (Nº1, pp. 11–42). ISSN 1809-4449.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nova Iorque: Routledge. ISBN 0-415-92499-5.
- Butler, J. (1997b). Merely Cultural. *Social Text* (Vol. 13, pp. 52–53).
- Butler, J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. Cambridge: Harvard University Press. ISBN 9780674967755.
- Butler, J. (jul. 2010) Performative agency. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), pp. 147–161 [consult. em 19 nov. 2014]. DOI: 10.1080/17530350.2010.494117.
- Butler, J. (2012). Sobre Anarquismo: Uma entrevista com Judith Butler. Trad. de L. Garcia. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais* (Nº 36, pp. 19–27).
- Butler, J. (1997c). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Standford, CA: Standford University Press.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas* (Nº 66, pp. 157–174).
- Caetano, C. , Costa, E. (2013). Os movimentos sociais e a crítica epistemológica ao local. *Sociologia* (XXVI, pp. 139–162). Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Port. ISSN 0872-3419.
- Caldart, R. (2001). O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados* (Vol. 15, nº 43, pp. 207–224).
- Canário, R. (2006). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. *Trabalho e Educação*, 15(2), pp. 15–30. ISSN 1516-9537.
- Cardoso, D. (2016). *Entre Corpos e Ecrãs - Identidades e Sexualidades dos Jovens nos Novos Media* [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa: FCSH].
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge e Malden: Polity Press. ISBN 978-0-745-69576.
- Code, L. (1995). How do we know? Questions of method in feminist practice. Em Burt, S. & Code, L (Eds.), *Changing Methods: Feminists Transforming Practice* (pp. 13–43). Peterborough, ON: Broadview Press,.
- Connell, R. (2009). *Gender: In World Perspective* (2ª Ed.). Cambridge: Polity Press. ISBN 13:978-0-7456-4567-4.
- Connell, R. (1992). A Very Straight Gay: Masculinity, Homosexual Experience, and the Dynamics of Gender. *American Sociological Review*, 57(6), pp. 735–751. [consult. 10 out. 2016]. DOI: 10.2307/2096120.
- Connell, R., Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society* [Em linha], 19(6), pp. 829–859 [consult. 02 nov. 2016] doi: 10.1177/0891243205278639.
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and the sexual politics*.

- Cambridge: Polity Press. ISBN 9780804714303.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. (2002). *Gender*. Cambridge: Polity Press. ISBN 978-0745627168.
- COSTA, A. (1999). *Sociedade de Bairro. Dinâmicas Sociais da Identidade Cultural*. Lisboa: Celta Editora. ISBN 978-972-774-249-3.
- Crenshaw, K. (1993). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and anti-racist politics. Em Weisberg, D. (Ed.), *Feminist legal theory: Foundations* (pp. 383–411). Filadélfia, PA: Temple University Press.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas* [Em linha], 10(1), pp.171–188 [consult. 10 out. 2016]. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.
- Crenshaw, K. (2005). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Cahiers du Genre* (Nº 39). ISBN 9782747593789.
- Crossley, N. (2003). From reproduction to transformation: Social movement fields and the radical habitus. *Theory, Culture & Society* (Nº 20, pp. 43–68).
- Crossley, N. (2002). *Making Sense of Social Movements*. Berkshire: Open University Press. ISBN 9780335206025.
- Davidson, J. (2002). The Rights and Wrongs of Prostitution. *Feminist Philosophies of Love and Work* (Vol. 17. nº 2, pp. 84–98). Hypatia .
- Davis, Dána-Ain (2014). What Is a Feminist Activist Ethnographer To Do?. Em *Public Antropology* (Vol. 116:2, pp. 408–420), American Antropologist.
- Dean, J. & AUNE, K. (2015). Feminism Resurgent? Mapping Contemporary Feminist Activisms in Europe. *Social Movement Studies* [Em linha], 14(4), pp. 375–395 [consult. em 14 jan. 16]. DOI: 10.1080/14742837.2015.1077112
- Delamont, S. (1995). Bernstein and the Analysis of Gender Inequality: Considerations and Applications. Em SADOVNIK, A. (Ed), *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein* (pp. 323–336). Londres: Ablex Publishing.
- Della Porta, D., Diani, M. (2006). *Social Movements: an introduction* (2ª Ed.). Oxford, Blackwell. ISBN 10: 1405102829.
- Diaz, M. (2001). Subject, power and pedagogical discourse. Em Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 83–95). Nova Iorque: Peter Lang, .
- Duggan, L. (2003). *The Twilight of Equality?: Neoliberalism, Cultural Politics, and the Attack on Democracy*. Boston, MA: Beacon Press.
- Edlund, L., Evelyn, K. (fev. 2002). A Theory of Prostitution. *Journal of Political Economy* (Vol. 110).
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What is agency?. *The American Journal of Sociology* (Vol. 103, nº 4, pp. 962–1023).
- Engels, F. e Marx, K. (1986). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Lisboa: Editorial Avante. ISBN 9789725501382.
- Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo. ISBN 978-972-8980-32-0.
- Ericsson, L. (1980). Charges Against Prostitution: An Attempt at a Philosophical Assessment. *In Ethics* (Vol. 90, nº 3. pp. 335–66).

- Esteves, A. (2008). Processes of Knowledge Production in Social Movements and Multi-level Power Dynamics. *Sociology Compass* [Em linha], 2(6), pp. 1934–1953 [consult. 17 dez. 2015]. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2008.00146.x
- Fantasia, A., Leite, P. (2013, junho 27-29). *As narrativas biográficas e as metodologias de investigação-acção sobre a memória e o esquecimento* [apresentação de comunicação]. 5<sup>th</sup> European Conference of African Studies, Lisboa, ISCTE- IUL.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. Nova Iorque: Basic books. ISBN 13: 978-0465077144.
- Federici, S. (2012). *Revolution at Point Zero*. Oakland, California, PM Press. ISBN 1604863331.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. Brooklyn, NY: Autonomedia.
- Ferrarotti, F. (2007). *L'identità dialógica*, Edizioni ETS.
- Ferrarotti, F. (2011). *L'empatia creatrice. Potere, autorità e formazione umana*. Armando Editore.
- Foucault, M. (2006). *Arqueologia do saber*. Lisboa: Almedina.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade: A vontade de saber*. Trad. M. Albuquerque e J. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal. ISBN 9788577532964.
- Fraser, N., HONNETH, A. (2003). *Redistribution or recognition?*. Londres: Verso. ISBN 0: 1859844928.
- Fraser, N. (1995). False Antitheses: A Response to Seyla Benhabib and Judith Butler. Em BENHABIB, S. et al. *Feminist Contentions: A Philosophical Exchange*. Nova Iorque, Londres: Routledge.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: from State-Managed Capitalism to neoliberal crisis*. Nova Iorque: Verso.
- Fraser, N. (2002). Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. Em Bruschini, C. & Unbehau, S. (Orgs.), *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Fraser, N. (2007). *Reconhecimento sem ética?*. Lua Nova, São Paulo (Nº 70, pp. 101–138).
- Fraser, N. (1995). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. Em Meehan, J. (Ed.), *Feminists Read Habermas: Gendering the Subject of Discourse*. Nova Iorque e Londres: Routledge. ISBN 10: 9780415907149.
- Freire, P. (Ed.). (1979). *Práxis da libertação*. Em *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (pp. 31–48). São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1999) *Educação como prática da liberdade* (23.<sup>a</sup> Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN 9789725761595.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (35.<sup>a</sup> Ed.). São Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (42.<sup>a</sup> Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. ISBN 10:8577531643.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. ISBN 85-249-0506-9.
- Gamson, J., Moon, D. (2004). The Sociology of Sexualities: Queer and Beyond. *Annual Review of Sociology* [Em linha], 30(1), pp. 47–64. DOI: 10.1146/annurev.soc.30.012703.110522.
- Gans, H. (2002). More of us should become public sociologists. Disponível em <http://www.asanet.org/footnotes/julyaugust02/fn10.html> (acedido 17 dez. 2009)
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.

- Giddens, A. (1995). *Transformações da Intimidade. Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras, Celta Editora. ISBN 972-8027-46-X.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Paris: Minuit. ISBN 9782707300225.
- Goffman, E. (1952). *The presentation of self in everyday life*. Monograph N° 2. ISBN 9780385094023.
- Gramsci, A. (1988) *Prison Letters*. Londres: Pluto Press. ISBN 10: 1853050210.
- Gramsci, A. (1979) *Os intelectuais e a organização da cultura* (3.<sup>a</sup> Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Green, M. (2002). Gramsci Cannot Speak: Presentations and Interpretations of Gramsci's Concept of the Subaltern, *Rethinking Marxism* (Vol. 14, n° 3, pp. 1–23).
- Grundy, J., Smith, M. (2007). Activist knowledges in queer politics. *Economy and Society* (Vol. 36, n°2, pp. 294–317). DOI: 10.1080/03085140701254324
- Guach, Ó. (2005). Género y sexualidad. Una perspectiva social y política. *Archipiélago 67* (pp. 23–32). ISSN 0214-2686.
- Guaraldo, O. (2007). Pensadoras de peso: o pensamento de Judith Butler e Adriana Cavarero. *Rev. Estud. Fem.* [Em linha], 15(3), pp. 663–677 [consult. 30 dez. 2015]. ISSN 0104-026X. DOI: 10.1590/S0104-026X2007000300010.
- Guazman-Concha, C. (2015). Radical Social Movements in Western Europe: A Configurational Analysis. *Social Movement Studies* (Vol. 14, n° 6, pp. 668–691).
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A..
- Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: Polity Press. ISBN 10: 0262581086.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communication Action: Lifeworld and System, 2.º Vol: A Critique of Functionalist Reason*. Boston MA: Beacon Press. ISBN 10: 0745607705.
- Hall, S. (2003). Introducción: quién necesita “identidad?”. Em HALL, S. & Gay, P. (Ed.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13–39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (1981). Schooling, state and society. Em Dale et al. (Eds.), *Education and the State: Schooling and the National Interest*. Lewes: Falmer Press. ISBN 13: 9780905273150.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. Em *Feminist Studies* (Vol. 14, n° 14, pp. 575–599).
- Haraway, D. (1991). *Simians, Ciborgs and Woman: The Reinvention of Nature*. Londres: Free Association. ISBN 10: 1853431397.
- Hearn, J. (1998). *The Violences of Men: How Men Talk About and How Agencies Respond to Men's Violence*. Londres: Sage.
- Heater, D. (1990). *Citizenship the civic ideal in the world history, politics and education*. Londres: Longman. ISBN 10: 0582055830.
- Herek, G. (1990). The context of anti-gay violence: Notes on cultural and psychological heterosexism. *Journal of Interpersonal Violence* (Vol. 5, n° 3, pp. 316–33).
- Hey, V. (2006). The politics of performative resignification: translating Judith Butler's theoretical discourse and its potential for a sociology of education. *British Journal of Sociology of Education* [Em linha], 27(4), pp. 439–457 [consult. 19 nov. 2014]. DOI: 10.1080/01425690600802956.
- Hill Collins, P. (1991). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Nova Iorque: Routledge.
- Hill Collins, P. (1992). Transforming the Inner Circle: Dorothy Smith's Challenge to Sociological Theory. *Sociological Theory*, 10(1), pp. 73–80.
- Hirata, H. (2014). Género, Classe e Raça, Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Tempo Social, revista de sociologia da USP* (Vol. 26, n° 1, pp. 61–73).
- Hollander, J. (2001). The language of privacy. *Social Research*, 68(1), pp. 5–28.

- Hooks, B. (1981). *Ain't i a woman? Black women and feminism*. Nova Iorque, NY: South End Press. ISBN 10: 1138821519
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Londres: Pluto Press. 0896086283.
- Htun, M., Weldon, S. (2012). The civic origins of progressive policy change: Combating violence against women in global perspective, 1975–2005. *American Political Science Review*, 106(3), pp. 548–69.
- Johnson, J. (2013). Cisgender Privilege, Intersectionality, and the Criminalization of CeCe McDonald: Why Intercultural Communication Needs Transgender Studies. *Journal of International and Intercultural Communication* [Em linha], 6(2), pp- 135–144 [consult. 25 ago. 16]. DOI: 10.1080/17513057.2013.776094.
- Jovchelovich, S., BAUER, M. W. (2002). Entrevista Narrativa. Em BAUER, M. W. & Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90–113). Petrópolis: Vozes.
- Klein, A. (1990). Little Big Man: Hustling, Gender Narcissism, and Bodybuilding Subculture. Em Messner, A. & Sabo, D. (Eds.), *Sport, Men, and the Gender Order* (pp. 127–39). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Klesse, C. (2007). Racializing the politics of transgression: Body modification in queer culture. *Social Semiotics* [Em linha], 7(3), pp. 275–92 [consult. 17 dez. 2015]. DOI:10.1080/10350330701448561.
- Lacey, N. (2004). Feminist legal theory and the rights of women. Em Knop, K. (Ed.), *Gender and Human Rights* (pp. 13–55). Trier: Academy of European Law.
- Laclau, E, Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres: Verso. ISBN 1859843301.
- LaViolette, A., Barnett, O. (2000). *It Could Happen to Anyone: Why Battered Women Stay* (2.ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. ISBN 9780761919957.
- Less, S. (2000). Sexuality and citizenship education. Em Arnot, M. & Dillabought, J. (Eds.), *Changing Democracy: International Perspectives on Gender, Education and Citizenship*. British Library.
- Lewis, M. (1990). Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom. *Harvard Educational Review* (Vol. 60, nº 4, pp. 467–489).
- Louro, G. (2001). Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas* [em linha], 9(2), pp. 541–553. ISSN 0104-026X.
- Louro, G. (2004). *Um Corpo Estranho: Ensaios Sobre Sexualidade e Teoria Queer*. Belo Horizonte: Autêntica. ISBN 8575261169.
- Lovell, T. (2003). Resisting with Authority: Historical Specificity, Agency and the Performative Self. *Theory, Culture and Society* [Em linha] (Vol. 20(1), pp. 1–17) [consult. 03 mai. 2011]. DOI: 10.1177/0263276403020001918.
- Lukács, G. (1965). Ensaios sobre literatura. Editora Civilização Brasileira SA.
- Machado, L. (2016). Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas [Em linha]. *Cad. Pagu.*, 47, [consult. 22 abr. 21]. DOI:<https://doi.org/10.1590/18094449201600470001>.
- Magalhães, M. et al. (2011). A Situação da Violência de Xénero en Portugal. Em Cid, X. M., *Educación e sociedade: novas reflexións multidisciplinares: 10 anos da Facultade de Ciencias da Educación* (pp. 209–224). Universidade de Vigo.
- Magalhães, M. (2005) *Mulheres, espaços e mudanças: o pensar e o fazer das novas gerações* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]
- Magalhães, M. (2003). Em torno da definição do conceito de agência feminista. *Ex Aequo* (7, pp. 189–198). ISSN 0874-5560.

- Magnani, J. (2002). De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (N.º 17, pp. 11–29).
- Mainardes, J., Stremel, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e as suas contribuições para as pesquisas sobre pesquisas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), pp. 31–54. ISSN 1518-5370.
- Marche, G. (2015). Memoirs of Gay Militancy: A Methodological Challenge. *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest* [Em linha], 14(3), pp. 270–290 [consult. 17 dez. 2015]. DOI: 10.1080/14742837.2014.963546
- Martins, A. (2018). *Corporificação e visões de mundo na política feminista e de mulheres na contemporaneidade: diálogos, imagens e discursos sobre marchas de mulheres em Brasília (2012 – 2017)* [Tese de doutoramento, Brasília: Universidade de Brasília].
- Marx, K. (2013) *O capital: crítica da economia política*. Livro I. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. ISBN 9788575593202.
- Maton, K. (2000). Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge. *Linguistics & Education*, 11(1), pp. 79–98.
- McCall, L. (Primavera 2005) The Complexity of Intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), pp. 1771–1800. ISBN 9780803296640.
- McIntosh, M. (mar. 1994). The feminist debate on prostitution. *BSA Annual Conference Sexualities in Context*, pp. 28–31. Preston, UK.
- Meyer, D. (2012). An Intersectional Analysis of Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) People's Evaluations of Anti-Queer Violence. *Gender & Society* [Em linha], 26(849), pp. 849–873 [consult. 17 dez. 2015]. DOI:10.1177/0891243212461299.
- Middleton, S. (1994). A post-modernist pedagogy for the sociology of women's education. Em Arnot, M. & Weiler, K. (Eds.), *Feminism and social justice in education*. Lewes: Falmer.
- Mitchell, T. (1999). Society, economy, and the state effect. Em Steinmetz, G. (Ed.), *State/Culture: State Formation after the Cultural Turn* (pp. 76–97). Nova Iorque: Cornell University Press,. ISBN 978-0-8014-8533-6.
- Moura, J., Nacarato, A. (2017). A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. *Cad. Pes*, 24 (1). DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30> .
- Morais, A., Neves, I. (2007). A teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa* (Vol. 2, nº 2, pp. 115–130).
- Muylaert, C. et al (2014). Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev Esc Enfermagem USP*, 48(2). DOI: 10.1590/s0080-623420140000800027 .
- Neves, S. (2012). Investigação Feminista Qualitativa e Histórias de Vida: A libertação das vozes pelas narrativas biográficas. Em Magalhães, M. J., Lima Cruz, A. & Nunes, R. (Eds.), *Pelo fio se vai à meada: percursos de investigação através de histórias de vida*. Lisboa: Ela por Ela. ISBN 978-972-8860-35-6
- Nogueira, C. (2011). Introdução à teoria da Interseccionalidade nos Estudos de Género. Em Neves, S. *Género e Ciências Sociais* (pp. 67–78). Porto: Edições ISMAI. ISBN 978-989-732-986-9.
- Norsigian, J. et al. (1999). The Boston women's health book collective and our bodies, ourselves: A brief history and reflection. *Journal of the American Medical Women's Association*, 54. ISSN 0098-8421.
- Nunes, N. et al. (2016). Ação Coletiva à Escala Individual e Local: Perfis e Retratos Sociológicos. *Sociologia, Problemas e Práticas* (Nº 81, pp. 95–113).
- Offe, C. (1985). New Social Movements: Challenging the boundaries of institutional politics. *Social Research* (Vol. 52(4), pp. 817–868).

- Offe, C. (1988) *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Sistema. ISBN 9788486497064.
- Oliveira, J. & Amâncio, L. (2017). *Gêneros e Sexualidades: Intersecções e tangentes* (pp. 5–14). Lisboa: Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL). ISBN 978-989-732-986-9.
- Oliveira, J. (2014). A necropolítica e as sombras na teoria feminista. *Ex aequo* (Nº 29, pp. 69–82).
- Oliveira, J. et al. (2009). Feminismos queer: disjunções, articulações, ressignificações. *Ex Aequo* (Nº 20, pp. 13–27). ISSN 0874-5560.
- Oliveira, J. (2011). Fazer e desfazer o género: performatividades, normas e epistemologias feministas. Em NEVES, S. (Ed.), *Género e Ciências Sociais* (pp. 67–78). Porto: Edições ISMAI.
- Oliveira, J. (2017). Trânsitos de Género: leituras queer/trans\* da potência do rizoma género. Em Oliveira, J. & Amâncio, L. (Eds.), *Gêneros e Sexualidades: Intersecções e tangentes* (pp.115–140). Lisboa: Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL). ISBN 978-989-732-986-9.
- Olson, M. (1998) *A Lógica da Acção Colectiva: Bens Públicos e Teoria dos Grupos*. Oeiras, Celta Editora. ISBN 9789724073613.
- Parsons, T. (1956). Family Structure and the Socialization of the Child. Em Parsons, T. & Bales, R. (Org.), *Family, Socialization and Interaction Process* (pp. 35–131). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Stanford: Stanford University Press. ISBN 9780804714778.
- Pateman, C. (1999). What's Wrong with Prostitution? Teaching About Violence Against Women Women's. *Studies Quarterly*, 27(1), pp. 53–64.
- Pence, E. , Paymar, M. (1993). *Education Groups for Men Who Batter: The Duluth Model*. Nova Iorque: Springer. ISBN 9780826179913.
- Pereira, M. (2012a). “Feminist Theory is Proper Knowledge, But..”: The Status of Feminist Scholarship in the Academy. *Feminist Theory [Em linha]*, 13(3), pp. 283–303 [consult. 26 fev. 2017]. DOI: 10.1177/1464700112456005
- Pereira, M. (2012b). *Fazendo Género no Recreio: a Negociação do Género em Espaço Escolar*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. ISBN 978-972-671-305-0.
- Pérez-Ladesma, M. (1994). Cuando llegan los días de la cólera: Movimientos sociales, teoría y história. Em Revilla, M. (comp.), *Movimientos Sociales, acción y identidad*. Zona Abierta (N.º 69, pp. 51–120) .
- Petzen, J. (2012). Queer Trouble: Centring Race in Queer and Feminist Politics. *Journal of Intercultural Studies [Em linha]* 33:3, pp. 289–302 [consult. 25 ago. 2016]. DOI: 10.1080/07256868.2012.673472
- Pharr, S. (2000). Homophobia: A weapon of sexism. Em Plott, M. & Umanski, L. (Eds.), *Making Sense of Women's Lives* (pp. 424–37). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Pinto, J. (2007). *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares e Reflexividade Social*. Porto: Afrontamento.
- Plummer, K. (1995). *Telling Sexual Stories: Power, Change, and Social Worlds*. Londres e Nova Iorque: Routledge. ISBN 9780203425268
- Postl, G. (2009). From gender as performative to feminist performance art: Judith Butler and Valerie Export. *Radical Philosophy Review*, 12(1&2), pp. 87–103.
- Power, S., Whitty, G. (jul. 2008). Bernstein e a Classe Média. *Praxis Educativa* (Vol. 3, nº 2, pp. 119–128).
- Power, S. & Witty, G. (2008). Bernstein e a Classe Média. *Praxis Educativa* (Vol. 3, nº 2, pp. 119–128).

- Preciado, P [B.] (2002). *Manifiesto contra-sexual: Prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid: Ed. Opera Prima/Pensamiento.
- Preciado, P. [B] (2011). Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, 19(1), pp. 11–20. ISSN 0104-026X.
- Rich, A. (2003) [1980]. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence [Em linha]. *Journal of Women's History*, 15(3), 11-48 [consult. 01 mar. 2012]. DOI: 10.1353/jowh.2003.0079.
- Rigat-Pflaum (mai. e jun. 2014). Três atos do feminismo: Nancy Fraser e os debates feministas dos últimos 40 anos. *Nueva Sociedad*, 251, pp. 127–135. ISSN 0251-3552.
- Rodríguez-Castro, Y. et al. (2011). A situación da violencia de xénero em Portugal. Em Cid, X.M. (Ed.), *Educación e sociedade: Novas reflexións multidisciplinares: 10 anos da Facultade de Ciencias da Educación* (pp. 209–24). Vigo: Universidade de Vigo.
- Rosa, F. (2010). *A construção da visibilidade LGBT: Uma análise crítica do discurso jornalístico* [Dissertação de mestrado]. Lisboa: ISCTE-IUL
- Rosa, F. et al (2018). Prevention of gender violence and working against LGBT prejudices: The intersection between collective action and institutional Dynamics. *International Journal of Iberian Studies*, 31 (1).
- Rosa, F., Magalhães, M. J. (2018). A construção do conhecimento a partir de militâncias queer-feministas. Em Torres, A., Costa, D., Cunha, M. (Orgs.), *Estudos de género: Diversidade de olhares num mundo global*. Edições ISCSP. Roseneil, S. (2006). Viver e amar para lá da heteronorma: Uma análise queer das relações pessoais no séc XXI. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(Nnº 76, pp. 33–51).
- Rubin, G. (1993) [1975]. The traffic in women: notes on the “Political Economy” of sex. Em Pager, J. & Rustin, M. (Eds.), *Psychoanalytic sociology* (Vol. 1). Aldershot: Edward Elgar Publishing.
- Rubin, G. (1999). Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality. Em Aggleton, P. & Parker, R. (Eds.), *Culture, Society and Sexuality: A Reader* (pp. 143–179). Londres: UCL Press. ISBN 10: 0415404568.
- Saleiro, S. (2013). *Trans Géneros: Uma abordagem sociológica da diversidade de género* [Tese de Doutoramento, Lisboa: ISCTE-IUL].
- Santos, A. (2016). “In the old days, there were no gay”s – democracy, social change and media representation of sexual diversity. *International Journal of Iberian Studies*, 29(2), pp. 157– 172 [consult. 14 ago. 2016]. DOI: 10.1386/ijis.29.2.157\_1.
- Santos, A. (2005). *A Lei do desejo – Direitos Humanos e Minorias Sexuais em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, A. (2013a). Are we there yet? Queer sexual encounters, legal recognition and homonormativity. *Journal of Gender Studies*, 22(1), pp. 54–64 [consult. 23 ago. 2017]. DOI: 10.1080/09589236.2012.745682.
- Santos, A. (2012). Disclosed and Willing: Towards A Queer Public Sociology. *Social Movement Studies* [Em linha], 11(2), pp. 241–254 [consult. 17 dez. 2015]. DOI:14742837.2012.664904.
- Santos, A. (2013b). *Social Movements and Sexual Citizenship in Southern Europe*. Paperback. University of London. ISBN 9781349331062.
- Santos, A. (Org.). (dez. 2006). Estudos Queer: Identidades, Contextos e Acção Colectiva, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 76 (especial). ISSN 2182-7435.
- Scott, J. (dez. 1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review* [Em linha] (Vol. 91, nº 5, pp. 1053–1075) [consult. 03 out. 2012]. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1864376>.



- Singh, P. (1993). Institutional discourse and practice: a case study of the social construction of technological competence in the primary classroom. *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 14, nº 1, pp. 39–58).
- Singh, P. (2017). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal* (Vol. 17, nº 4, pp. 489–506).
- Singh, P., Pini, B., Glasswell, K. (2016). Explorations in policy enactment: Feminist thought experiments with Basil Bernstein's code theory. *Gender and Education*. [Em linha] (pp. 1–33). [consult. 07 out. 2016] <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2016.1216523>.
- Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham: Alta-Mira Press. ISBN 0-7591-0502-2.
- Smith, D. (1987). Women's Perspective as a Radical Critique of Sociology. Em Harding, S. (Ed.), *Feminism and Methodology* (pp. 84–96). Bloomington Indiana: Indiana University Press. ISBN 978-0-253-11626-0.
- Spivak, G., HARASYM, S. (1990). *The post-colonial critic: Interviews, strategies, dialogues*. Nova Iorque: Routledge. ISBN 978-0415901703.
- Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak?. Em Nelson, C. & Grossberg, L. (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press. ISBN 9780252014017.
- Spivak, G. (2016). Cultural Pluralism. *Philosophy & Social Criticism* [Em linha], 42(4/5), pp. 448–455 [consult. 26 set. 2016]. DOI: 10.1177/0191453715602993
- Spivak, G. (1985). *Pode o subalterno falar*. Belo Horizonte: Editora UFMG. ISBN 978-85-7041-816-6.
- Stanley, L. (1992). *The Auto /Biographical I — the Theory and Practice of Feminist Autobiography*. Manchester University Press.
- Stanley, L. (1993). On Auto/biography in Sociology. *Sociology*, 27 (1), pp. 41–52.
- Stoer, S. (2008). Construindo a escola democrática através do “campo de recontextualização pedagógica”. *Educação, Sociedade & Culturas* (Nº 26, pp. 133–147).
- Stryker, S. (2008). Transgender history, homonormativity, and disciplinarity. *Radical History Review* [Em linha], 100, pp. 145–157 [consult. 17 dez. 2015]. DOI 10.1215/01636545-2007-026.
- Tavares, M. (2008). *Feminismos em Portugal: (1947-2007)* [Tese de doutoramento, Lisboa: Universidade Aberta].
- Taylor, C. (2004). *Modern Social Imaginaries*. Durham: Duke University Press. ISBN 978-0-8223-3293-0.
- Touraine, A. (1998). *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. São Paulo: EDUSC. ISBN 10: 8586259306.
- Touraine, A. (1981). *The voice and the Eye: An analysis of Social Movements*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 10: 0521238749.
- Trujillo, G. (2008). *Deseo y resistencia. Treinta años de movilización lesbiana en el Estado español*. Madrid, Egales. ISBN 9788492813025.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educ. Pesqui.* [Em linha] (Vol. 41, nº especial, pp. 1527–1540) [consult. 17 jan. 16]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>.
- UMAR (2014). Mudanças com Arte II – Jovens Protagonistas para a Igualdade de Género e Promoção dos Direitos Humanos: *Relatório Final*. Porto [consult. 30 jan. 2021]. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283393669\\_Relatorio\\_Final\\_Projeto\\_Mudancas\\_Com\\_Arte\\_II\\_-\\_MCA\\_II](https://www.researchgate.net/publication/283393669_Relatorio_Final_Projeto_Mudancas_Com_Arte_II_-_MCA_II)

- Urla, J., HELEPOLEI, J. (jul. 2014). The ethnography of Resistance Then and Now: On Thickness and Activist Engagement in the Twenty-First Century. *History and anthropology* (Vol. 25, nº 4, pp. 431–451). DOI: 10.1080/02757206.2014.930456.
- Weber, M. (2001). Tipos de dominação. Em BRAGA DA CRUZ, M. (Ed.), *Teorias Sociológicas: Os fundadores e os clássicos* (pp. 681–723). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, . ISBN 9789723103793.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Howard Educational Review* (Vol. 61, nº 4, pp. 449–474).
- Weiler, K. (2000). No woman wanted on the social frontier: gender, citizenship and progressive education. Em ARNOT, M. & DILLABOUGH, J. (Eds.), *Challenging Democracy: international perspectives on gender, education and citizenship*. Londres: Routledge Falmer.
- Wieviorka, M. (2012). The resurgence of social movements. *Journal of Conflictology* (Vol. 3, nº 2, pp. 13–19).
- Yañez, S. (2011). Develando la propuesta de Dorothy Smith: aportes epistemológicos y metodológicos para el abordaje de lo social. *Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y ciencias de la Salud*, 2(1), pp. 111–126. ISSN 1852-8481.
- Young, I. (1994). Comments on Seyla Benhabib, situating the self. *New German Critique* (Nº 62, pp. 165–172).
- Young, I. (2009). Five faces of oppression. Em Henderson, G. & WATERSTONE, M. (Eds.) *Geographic thought: a praxis perspective*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Young, I. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 13: 9780198297550.
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press. ISBN 9780691152622.
- Young, I. (2003). O género como serialidade. Pensar as mulheres como um colectivo social. *Ex-Aequo*, (Nº 8, pp. 113–119).
- Young, I. (2005). *On Female Body Experience*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 13: 9780195161922.
- Young, I. (1997). Unruly categories: A critique of Nancy Fraser’s dual system theory. *New Left Review* (Nº 222, pp. 147–160).
- Young, M. (2011). What are schools for?. *Educação, Sociedade & Culturas* (Nº 32, pp. 145–155).