

## POR UMA EDUCAÇÃO MENOR PARA AS SEXUALIDADES: PELOS RASTROS DO PRECÁRIO

Adalberto Ferdnando Inocêncio \*

Rodrigo Pedro Casteleira \*\*

**Resumo:** Neste ensaio, aposta-se que as potências educativas não se encerram nos chamados conteúdos e currículos formais, vinculados a uma educação maior (macropolítica), mas escorrem por vias inventivas e belicosas dotadas de potências pedagógicas, aqui chamadas de educação menor (micropolítica). Desse modo, este trabalho objetiva apresentar e discutir duas materialidades midiáticas brasileiras: um documentário sobre Rita Cadillac e um videoclipe de Leona Vingativa, ambos com posicionamentos sobre os usos do preservativo, esboçando efeitos de sentido possíveis a seus telespectadores. A análise dessas obras demonstrou que as duas personagens tensionam modos outros de experienciar a sexualidade, subvertendo os currículos formais ou as regularidades da chamada educação maior, geralmente na perspectiva da prevenção via função-Estado.

**Palavras-chave:** educação menor; sexualidade; precário; mídia.

## FOR A MINOR EDUCATION FOR SEXUALITIES: THROUGH THE TRACES OF THE PRECARIOUS

**Abstract:** In this essay, bet that the educational powers are not confined to called formal contents and curricula, linked to a major education (macropolitics), but flow through inventive and bellicose ways endowed with pedagogical powers, here called minor education (micropolitics). Thus, this work aims to present and discuss two brazilian media materialities: a documentary about Rita Cadillac and a video clip by Leona Vingativa, both discuses condom use, outlining possible meaning effects for their viewers. The analysis of these works showed that the two characters tension other ways of experiencing sexuality, subverting the formal curricula or the regularities of the higher education, usually from the perspective of prevention via State-function.

**Keywords:** minor education; sexuality; precarious; media.

### Introdução

A perspectiva que rege o estudo que ora se apresenta é inspirada nas teorizações pós-estruturalistas. A proposta nasce de um encontro diante de hábitos corriqueiros, no caso aqui expresso, da perspectiva de pessoas telespectadoras que identificaram uma potência

discursiva na materialidade midiática de duas composições apresentadas a seguir. Nesta escolha, a noção de ensino encontra-se empregada sob rasura, ou seja, é utilizada de modo diferente daquela entendida em sua modalidade formal e cuja utilização é majoritária.

Os caminhos metodológicos adotados seguem posicionamentos pós-estruturalistas e estão na esteira das técnicas de cartografia, bricolagem e decupagem. Conforme Guattari e Rolnik (2013), a cartografia permite que os horizontes da pesquisa ganhem mais conexões, fugindo do modelo tradicional da cartografia, apontando possibilidades de fugas, definindo um diagrama que permite revelar os agenciamentos e as relações de poder.

Somada a ela, a bricolagem, discutida por Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2013), permite possibilidades inventivas de criar composições utilizando o que circula no meio cultural, potencializando o inesperado com arranjos outros, conjurando possíveis. Esses possíveis, emanados pelos nossos objetos de análise, foram investigados adotando duas materialidades discursivas: a de um documentário sobre Rita Cadillac e a de um vídeoclipe de Leona Vingativa, discutidos ao longo do texto. As falas de Rita no documentário foram transcritas de modo a atender o roteiro de captura da discussão sobre o uso do preservativo, ao passo que o trabalho de Leona fora investigado sob a letra de uma música e da obra audiovisual da mesma música. Seguindo a dinâmica de decupagem, o roteiro criado aqui adapta essas linguagens todas a fim de revelar um outro elemento, um novo diagrama (VAN DER LINDEN; SELIGMAN, 2002).

Nesse estudo, admite-se que, mesmo a grande parte dos veículos midiáticos não tendo o objetivo explícito de ensinar, “[...] é óbvio que elas ensinam alguma coisa, que transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidas como tais são vitais na formação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2013, p. 140).

Um dos pontos que convergem nos estudos pós-estruturalistas é exatamente a ênfase dada ao seu papel que, por sua vez, liga-se intimamente ao processo de ensino em suas mais variadas matizes. Nessa perspectiva, entende-se que as imagens, as melodias e as narrativas que compõem um arsenal midiático podem ser lidas como discurso, portanto, como linguagem. Convém destacar que o conceito de discurso, presente neste artigo, é no sentido foucaultiano, se tratando de um “conjunto de enunciados que se apoia na mesma

formação discursiva, sujeito a regras e contingências que determinam seu aparecimento, permanência ou mesmo seu desaparecimento na trama histórica” (FOUCAULT, 2013, p. 34). Discurso, aqui, pode ser compreendido, ainda, como algo imanente à prática que ele enseja, isto é, o discurso produz aquilo que nomeia. Em circulação, um determinado tipo de discurso é capaz de esquadriñar sujeitos, atribuindo-lhes papéis, posições ou proposições; traçando associações com outros enunciados e materialidades específicas inscritas ou reproduzidas em artefatos ou práticas culturais.

Nesse sentido, devido ao fato de as teledramaturgias serem dotadas de uma trama linguística e simbólica, já se reconhece desde o final do século passado que existe relação entre a materialidade veiculada pelas mídias e as formas potenciais de subjetivação, isto é, sua influência na produção de modos de ser e estar no mundo. A essa relação, Rosa Fischer (1997) atribuiu o conceito de “estatuto pedagógico da mídia”. A autora ainda argumenta sobre a necessidade de investigações direcionadas aos conteúdos midiáticos, mesmo aqueles que, a princípio, não se classificam como um material instrucional, uma vez que, dotados de materialidade enunciativa, são “dispositivos pedagógicos” (FISCHER, 1997).

Na assertiva foucaultiana, ganharia o nome de dispositivo uma rede de práticas que entretece o enunciável e o visível, entre o dito e o não dito e entre as táticas que empregam “tecnologias de sujeição” (FOUCAULT, 2015). Na obra do filósofo francês, a sexualidade humana, ou o que ele concebe por “dispositivo de sexualidade”, tornou-se objeto de estudo no momento em que ele reconhece a importância de analisar quais os elementos estiveram em questão, ao final dos tempos da burguesia vitoriana, na produção da norma, disciplinarização e regulamentação do sexo.

Ao teorizar uma noção de sexualidade condicionada politicamente, o filósofo a estabeleceu menos como um caractere meramente biológico, que um dispositivo histórico, construído por redes que incitaram a fala, a formação de saberes, de controles e de resistências sobre os corpos e sobre os prazeres (FOUCAULT, 2014). Nesse ínterim, uma série de instituições passa a funcionar como instâncias de captura das manifestações da sexualidade, dentre elas, o Estado propriamente dito, a medicina, a economia e a pedagogia.

Nas sociedades hodiernas, quando atrelados às mídias, os dispositivos pedagógicos reconhecidos na figura dos meios de informação e de comunicação constroem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais. Assim,

[...] as diversas modalidades enunciativas (tipos e gêneros específicos de enunciação audiovisual) dos diferentes meios e produtos de comunicação e informação - televisão, jornal, revistas, peças publicitárias - parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica (FISCHER, 1997, p. 61).

Orientados por essas explicações iniciais, podemos dizer que a compreensão dos mecanismos constitutivos dos discursos (e do estatuto pedagógico imanente a estes) passa pela explicitação dos dispositivos que envolvem os seus contextos e os seus códigos de linguagem.

Contudo, não basta afirmar que a mídia tem caráter de dispositivo para argumentar que seus enunciados capturam as singularidades e a capacidade inventiva da vida, como é o caso do dispositivo de sexualidade descrito por Foucault (2014) na transição das sociedades clássicas para as sociedades ocidentais modernas. Seus efeitos dependerão das sequências enunciativas emitidas pela mídia em questão.

O que esteve na centralidade desta investigação foi o vigor político imanente aos discursos midiáticos. Dito isso, acionamos os conceitos de educação maior e educação menor (GALLO, 2002; 2016a; 2016b), menos para classificar e binarizar os discursos midiáticos analisados, que para acentuar seu caráter político na elaboração de subjetividades que eles contribuem por construir. Nesse âmbito, subjetividades formatadas, modalizadas ou repetitivas estariam mais próximas aos dispositivos da educação maior; enquanto subjetividades experienciadas (FIGUEIREDO, 2015) e que dão maior vazão as singularidades da existência, aqui reconhecidas como potência do precário (RODRIGUES; FERREIRA; ZAMBONI, 2013), estariam mais próximas aos circuitos da educação menor.

É necessário questionar, como fez Figueiredo (2015, p. 114), sobre o fato de os efeitos decorrentes de nossas práticas se assentarem, unicamente, numa educação maior, isso é, na esfera institucionalizada e legal: “Será que não conseguimos (nos) experimentar porque nosso molde ficou demasiado justo?”; “Será que fomos formados-educados

no/para/pelo medo?” e, finalmente, “Por que não deslizar e desmoronar a cena pedagógica oficial?”. Também levamos em conta a provocativa questão elaborada por Silva (2012, p. 73) – “Como se configuraria uma pedagogia que estivesse centrada não na diversidade, mas na diferença?”.

De acordo com as instâncias pelas quais se proliferam, proliferam, também, as intencionalidades imanentes a essas instâncias: educação maior/pedagogia maior; educação menor/pedagogia menor. Ao propor-se esse exercício do olhar para outras modalidades pedagógicas tampouco se está realizando uma proposta de “extinção” ou abandono das práticas majoritárias ou maiores, no âmbito educativo. Cada uma dessas modalidades articula chaves de leitura diferentes, uma vez que ensejam diferentes segmentações coexistindo numa dada sociedade. Contudo, ressaltamos que mesmo quando uma prática pedagógica tenta repetir o padrão majorante em capturas cujo propósito é o de se encaixar nas formas, haverá deslizos e as máquinas educativas diagramadas pela educação maior estarão sempre sujeitas a um corte transversal que as enceta.

Neste estudo apresentamos e discutimos duas produções midiáticas brasileiras capazes de tensionar escapes, uma vez que são dotadas de potências pedagógicas minoritárias. Tratam-se do documentário “Rita Cadillac – A lady do povo” (2007) e do videoclipe “Não pode esquecer o guanto” (2018). O primeiro, como o nome sugere, diz respeito a um recorte da história de vida da *sex symbol* brasileira Rita de Cássia Coutinho, que passou a usar o nome artístico Rita Cadillac desde sua contratação no “Programa do Chacrinha” (1976-1983). Deste documentário, interessam as materialidades discursivas presentes nas cenas em que Rita se apresenta em shows aos detentos da casa de detenção Carandiru, localizada no bairro homônimo, na cidade de São Paulo. Do videoclipe, tanto as sequências enunciativas presentes na letra, como no enredo performado pela travesti Leona no circuito de Belém do Pará delineiam um endereçamento ao público LGBT: “Não pode esquecer o guanto<sup>1!</sup>”.

Do ponto de vista metodológico, as materialidades discursivas referentes às duas produções midiáticas foram submetidas ao procedimento conhecido como decupagem de roteiro, resumidamente, adapta linguagens diversas para um universo pensado por algum roteirista (VAN DER LINDEN; SELIGMAN, 2002) para, posteriormente, ser filmado. Aqui o

processo não está distante desse procedimento: falas foram transcritas e trechos selecionados para formar uma nova possibilidade de roteiro, visando acentuar as noções do conceito deleuzo-guattariano de educação menor nos direcionamentos dados à sexualidade nessas mídias.

## UMA EDUCAÇÃO MAIOR PARA AS SEXUALIDADES: QUANDO O CORPO É DIVERSIDADE

Neste texto, argumenta-se que o corpo, entre outras coisas, é a materialidade dos modos de subjetivação e que isso só é possível por causa das estruturas educacionais que o atravessam e o formam. Tal processo é elaborado seja sob uma educação maior, fruto dos processos escolares formais, seja sob as vias de uma educação menor, promovendo possibilidades de resistências e inventividades. Nesta primeira seção, a discussão aloca-se nos modos de subjetivação regulados pela educação maior, ao passo que a definição de corpo está indiretamente demarcada nos dispositivos legais analisados, mas é ele o alvo regulatório.

Essa função de subjetivação dos indivíduos é empregada por uma máquina capaz de produzir indivíduos em série, assim como é garantida, por sua vez, por uma educação maior (GALLO, 2002; 2016a; 2016b). De acordo com Gallo (2016b), a adjetivação majoritária se constituiu na necessidade de a modernidade construir um modelo de educação e, em decorrência, de escola que estivessem centradas na produção da maioridade (em sentido kantiano) de cada indivíduo, visando sua emancipação intelectual.

Nessas vias, a educação maior é da ordem do consenso macropolítico, isto é, das relações que emanam da função-Estado, da ordem e do controle policialesco, do estatuto do saber normalizador e, por isso mesmo, daquilo que se distancia das singularidades do mundano.

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas da educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos (GALLO, 2016a, p. 64).

Como advém das funções-Estado – reificada na forma dos documentos oficiais referidos anteriormente – a educação maior contribui pela manutenção do *status quo*, uma vez que está “a serviço do poder” (GALLO, 2002; 2016). No âmbito educativo institucionalizado, Gallo (2002; 2016a) sublinha que a educação maior se manifesta pela figura do professor-profeta, aquele que diz o que deve ser feito, fazendo funcionar a língua maior e, portanto, as relações hegemônicas de saberes-poderes vigentes. No sentido da educação maior como função-Estado, só podem prescindir comportamentos orientados por práticas e condutas normativas. Além disso, a educação maior, por repetir incessantemente a norma, despotencializa os atos de criação e as singularidades do mundano.

Não se adota, aqui, um posicionamento de censura frente aos efeitos da educação maior, haja vista que ela delibera responsabilidades educativas ao Estado, cumprindo efeitos importantes numa determinada sociedade. O que se alinha na argumentação apresentada é a captura de certas condutas num dispositivo, transformando-as em “palavra de ordem” (DELEUZE, GUATTARI, 2011). No âmbito da educação sexual instrumentalizada pelas palavras de ordem, situações, como a descrita por Carvalho e Bertolli-Filho (2011, p. 9) podem ser recorrentes:

[...] a educação sexual, sob a capa de uma ação pedagógica, pode ser o contorno de um dispositivo com forte preocupação em “administrar” o modo como se ingressa e se vive a vida sexual, ou, ainda, uma maneira de incitar a constante fala e a confissão das sexualidades alheias.

Instituída pela força das leis e documentos oficiais, a educação maior para as sexualidades está articulada nos planos decenais, nas diretrizes, na Leis de Diretrizes e Bases e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para ficar nesses exemplos. Em suma, representa um projeto macropolítico para a educação, guiado por mestres/as e professores/as segundo uma funcionalidade (GALLO, 2016; FIGUEIREDO, 2015). Ao se tornar “palavra de ordem”, ela adensa contornos de uma pedagogia panfletária, verticalizada e direcionada a uma população sem, contudo, inseri-la nos processos de decisão, haja vista que tudo já está “pensado” e decidido no interior dos distantes gabinetes educativos.

Não há dúvidas de que o Estado brasileiro tem mobilizado inúmeras plataformas concernentes à pedagogia maior para as sexualidades nas últimas décadas. A década de 1970 assistiu a obrigatoriedade da inclusão dos Programas de Saúde nos currículos escolares, conforme determinado pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Bases, na qual as escolas foram favorecidas no tratamento de questões ligadas à sexualidade. A posição oficial do Estado Brasileiro neste período se assentava na justificativa do princípio da moral e da preservação dos bons costumes, delegando o dever de informar e de formar crianças e adolescentes sobre questões referentes ao sexo e à sexualidade, à família e facultava à escola a inclusão de informações dentro de seus programas de saúde.

Desde 1980, com a iniciativa de inúmeros projetos de educação sexual, por exemplo, passando pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1996 e 1997, até as políticas mais recentes de educação para a sexualidade, gênero e diversidade, a escola tem se apresentado como um lugar privilegiado para a promoção do que vem sendo referido por educação para a orientação e diversidade sexual (CÉSAR, 2012). Apresentado como tema transversal, o volume Orientação Sexual dos Parâmetros consolida “definitivamente a escolarização de uma educação do sexo” (CÉSAR, 2009, p. 42).

Resgatam-se esses dados a fim de visibilizar que, no âmbito da problemática da representação de grupos minoritários pela educação maior, as questões preocupantes na política educacional estiveram priorizadas na perspectiva da diversidade e não da diferença. As perspectivas da diversidade no currículo investem em terminologias que mais se parecem “travestismos discursivos”, propostas por Duschatzky e Skliar (2011). Tal noção refere-se a uma espécie de retórica regida por véus democráticos que se acomodam às exigências de nossos tempos, cuja opção seu uso apazigua as relações que ainda não assumem contornos específicos, acarretando em eufemismos tranquilizantes da consciência que estão na moda.

Deste modo, questões referentes à diversidade passam a ser incitadas e a própria noção de currículo adotado nas instituições tem sido entendida de uma maneira política, uma vez que a decisão dessas instituições é a de validar ou não, em suas práticas, esses avanços epistemológicos referidos anteriormente. Apesar dessas conquistas, é novamente



César (2012, p. 359) quem pondera que “a inserção dos ‘temas’ gênero, sexualidade e diversidade não implica, necessariamente, instaurar a diferença no currículo”; a razão disso é que “grande parte das iniciativas diz respeito a um acoplamento de temas estrangeiros nas práticas discursivas curriculares tradicionais, sem que a norma curricular seja sequer questionada”.

Ao não questionar a norma, a pedagogia maior é galgada nas discussões sobre diversidade, incapaz de dar conta da diferença pura. No jogo de binarismos que a pedagogia maior continua calibrando como binômio norma-desvio, consagrou-se uma acirrada tentativa de fixação cultural: o “aqui” é o lugar do “eu”; enquanto o “lá”, automaticamente, será o lugar do “outro”, daqueles que a norma não pode conter em seu regime. É neste contexto que Corazza e Aquino (2011, p. 44) elaboram o significado para o vocábulo diferença como: “Problema a ser resolvido pela Educação!”.

No âmbito dessas conceituações, Paraíso (2014, p. 33) situará que:

[...] a identidade tem como critério a diversidade, reduz o diverso a um ponto comum; busca a reunião, o agrupamento, a identificação das coisas e pessoas. A diversidade é estática [...] A diferença, por sua vez, tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir, pela proliferação de afectos felizes.

Ao discutir as noções de identidade e de diferença no âmbito pedagógico, Tomaz Tadeu da Silva (2012) pondera sobre o caráter apelativo da primeira, que, ao figurar nos veículos da educação maior sob diferentes nomenclaturas, a exemplo, o multiculturalismo, tratará a diversidade cultural na perspectiva de tolerância e respeito. Em consonância com a posição política de Paraíso (2014), Silva (2012) concorda que por mais edificantes e desejáveis que essas “palavras de ordem” possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que identidade e diferença sejam vistas como processos de produção social ensejados em relações de poder, contribuindo para a manutenção de seu caráter estático. Assim, apesar de a diversidade se tornar um tema trabalhado no circuito formal, em geral, “[...] o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada” (SILVA, 2012, p. 98).

Ao não reconhecer a diferença pura, uma estratégia pedagógica possível da educação para a diversidade:

[...] consistiria em estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas [...] Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum (SILVA, 2012, p. 97-98).

Nesse direcionamento, o autor reconhece que a figura do “outro”, por ser reconhecida como problema social, é incorporada ao currículo e às pedagogias, mas as relações de poder que sustentam o caráter arbitrário dessas posições de sujeito não são abaladas. Nessa conformação, até se fala sobre o outro no currículo e na pedagogia, mas não é dado a esse outro a oportunidade de falar por si mesmo<sup>2</sup>.

Como os Parâmetros Curriculares (PCN) sobre o tema orientação sexual são tomados como um documento representativo da macropolítica que emoldura a educação maior, importa salientar que a terminologia diversidade consta sete vezes nas diferentes seções do documento. Destaca-se o trecho da apresentação, qual seja: “Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p. 287); e de um dos objetivos gerais, para os quais o documento reconhece que alunos e alunas, ao final do Ensino Fundamental, devem ser capazes de: “[...] respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano” (BRASIL, 1997, p. 311).

Acentuando o caráter de dispositivo, no sentido de práticas que operam “de cima para baixo”, este volume dos PCN (1997), destinado à discussão da orientação sexual na educação básica, emerge como resposta a um problema histórico singular da sociedade brasileira: a caracterização dos anos 1980 e sua demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas, em virtude da preocupação dos educadores com o grande

crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids<sup>3</sup>) entre os jovens.

São elucidativas as considerações sobre este documento:

Embora tragam uma proposta mais aberta e transversal dos saberes e conhecimentos sobre a sexualidade, os próprios PCN endossam, no decorrer de suas afirmações e justificativas, uma perspectiva de educação sexual dentro de um enfoque prescritivo, enviesado pela biologia do corpo e centrado na genitalidade [...] Mesmo com certos avanços, a política de educação sexual preconizada pelos PCNs peca por silenciar abordagens e recomendações quando na pauta das discussões estão as “minorias sexuais”. Sem uma referência explícita ao tema da discriminação contra homossexuais e outras diversidades sexuais (como travestis, transexuais, bissexuais, etc.), a interpretação da necessidade ou não da inclusão do tema fica a critério de educadores e educadoras [...] que podem, por força dos dispositivos, continuarem no caminho da omissão em relação às diferentes vivências da sexualidade diferentes da norma [...] (CARVALHO; BERTOLLI-FILHO, 2011, p. 8).

Além disso, considera-se relevante acentuar outros excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes ao modo como reconhecem outras instâncias, que não as instituídas pela educação formal, como a mídia, responsáveis pela veiculação de palavras, comportamentos e ações. No caso da educação para as sexualidades, tal exercício demonstra a incapacidade da educação maior no reconhecimento da potência presente nos veículos midiáticos.

Nesse direcionamento o documento reconhece que a mídia, nas suas múltiplas manifestações e força, “[...] assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais”, ao mesmo tempo em que “[...] também informa, veicula campanhas educativas” (BRASIL, 1997, p. 292).

Além disso, o documento também assume que:

Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais, que é mediado pela ciência, pela religião e pela mídia, e sua resultante é expressa tanto pelo imaginário coletivo quanto pelas políticas públicas, coordenadas pelo Estado (BRASIL, 1997, p. 295).

Apesar de reconhecer a influência da mídia na orientação das condutas sexuais adotadas por seus potenciais telespectadores, na maioria das vezes em que o termo mídia é citado no documento, é com o objetivo de sinalizar condutas sexuais enviesadas, como se estas pervertessem valores considerados coerentes na sociedade brasileira. O documento faz menção ao uso das mídias como propagadoras, dentre outras coisas, “de um uso abusivo da sexualidade” (BRASIL, 1997, p. 307), de sexualidades “transformadas em objetos de consumo” (BRASIL, 1997, p. 315), “de temas polêmicos”, a exemplo, “masturbação, início do relacionamento sexual, homossexualidade, aborto, prostituição, erotismo e pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais [...]” (BRASIL, 1997, p. 315), “de padrões de beleza” que estão “a serviço do consumismo” (BRASIL, 1997, p. 318) e, finalmente do “aumento do medo e da angústia desencadeado pelas primeiras campanhas de prevenção veiculadas pela mídia: ‘Aids mata’” (BRASIL, 1997, p. 326).

Nesse sentido, a maior parte das vezes em que a mídia é citada é ressaltada a construção de representações perversas, convidadas, pelo documento, a serem trabalhadas de forma crítica no âmbito da educação formal (para a diversidade) pelos professores (profetas), com o objetivo de desconstruí-las ou desmitificá-las. Neste caso, pode-se argumentar que a educação maior trabalha por ignorar o fato de que as mídias também podem assumir o efeito de nos “provocar a também construir e expressar outros modos de vida porque são possíveis de se inventar” (RODRIGUES; FERREIRA; ZAMBONI, 2013, p. 306).

Na seção seguinte, apresentam-se e discutem-se as noções de diferença e suas potencialidades inventivas, que serviram como possibilidades de discursar sobre sexualidade sob diferentes ditames que não os capturados pela perspectiva da diversidade: o corpo de uma *sex symbol* dentro de um sistema prisional masculino e outro de uma travesti no circuito paraense, ambos ensejados pelas plataformas virtuais e distanciados de uma perspectiva de educação maior.

## UMA EDUCAÇÃO MENOR PARA AS SEXUALIDADES: QUANDO O CORPO É DIFERENÇA

Nesta seção, visibiliza-se o caráter fugidio das potências pedagógicas minoritárias. Pela leitura do referencial adotado, assume-se que os processos institucionalizantes, quaisquer que sejam, não conquistam totalidade em sua eficácia, produzindo efeitos não capturáveis na trama do mundano. Assim, numa agonística infindável, as relações que se estabelecem nesse mundano se caracterizam pela “força da experiência versus a potência maquínica das capturas” (FIGUEIREDO, 2015, p. 103). As resistências criativas forjadas geram possibilidades de escape no plano da criação, “escorrendo” por entre as brechas burocráticas existentes e escapando do controle (FIGUEIREDO, 2015).

Em oposição à educação maior, Gallo (2002; 2016a; 2016b) se baseia no conceito de literatura menor - criado por Deleuze e Guattari (2017), como um dispositivo para analisar as obras do escritor austro-húngaro Franz Kafka – do que decorre o desenvolvimento da noção de educação menor. Assim como a literatura menor, a educação menor assume três características: o caráter desterritorializado, a ramificação política e o valor coletivo (GALLO, 2002; 2016a; 2016b).

Inspirando-se nessas características, buscou-se cartografar uma educação menor para as sexualidades. Menos com a intenção de substituir a educação maior e mais com a intenção de visibilizar práticas outras, a potência minoritária da educação é uma reivindicação de singularidades que pedem passagem a fim de uma experimentação do mundo que não seja pelas vias das “palavras de ordem”, mas pelas “palavras de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

No uso admitido nesta investigação:

O menor não significaria vazio ou caos, a partir de uma destruição ou da negação da Pedagogia. Assim como, contrariamente ao que comumente entendemos por menor [...] o que tem menos importância, o que, comparado ao maior, tem *status* de inferioridade. O *menor* tem estreita relação com os movimentos do *Devir*. Os *Devires* é que permeiam, literalmente, diferentes modos de subjetivação [...] Trata-se de uma espécie de nomadismo que se realiza através do desejo.

É um movimento que se concretiza a partir de conexões rizomáticas e estende-se em diferentes direções, sempre aberto ao imprevisto, àquilo que nos escapa, ao que não controlamos. Não há como planejar o menor. Seu planejamento é posterior ao seu acontecimento [...] O *menor* também tem a força de um nomadismo intensivo, com um modo de experienciar que perverte a ordem vigente. A Pedagogia menor é intensiva, experiencial e plural. Trata-se de uma configuração intensiva, de intensividades que se

movem em extensão. Experienciando uma Pedagogia desta natureza fazemos vibrar fronteiras ilimitadas e indeterminadas, de uns e de outros, transformando-nos em uma maquinaria desejante-coletiva (FIGUEIREDO, 2015, p 117, grifos da autora).

Ao se tratar, ainda, de um “conceito adjetivo”, menor não explicita uma simples oposição ao maior, mas antes uma “demarcação da diferença”, na medida em que explora outras possibilidades que não as da língua canonizada, possibilitando linhas de fuga a partir da língua estabelecida (GALLO, 2016b). Ainda de acordo com Gallo (2016b, p. 24), esta é a grande tônica do menor: “[...] ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece - se acontece - ele torna-se maior, estabelecido, instituído. Isso é válido para uma literatura, para uma ciência, para uma educação”.

Apresentadas essas considerações, é preciso explicitar que não basta reconhecer as materialidades que se analisam como excêntricas às instituições educativas por excelência - galgadas pela legislação brasileira e pelos documentos oficiais, retificadas na figura das escolas, universidades e até mesmo da família - para reconhecê-las como educação menor. Isso, porque as instâncias midiáticas também reproduzem o caráter educativo majoritário em programas criados com o intuito de veicular conteúdos sob a chancela da sistematização, característica da educação formal ou maior, como aqui é nominada. Como argumenta Fischer (1997, p. 62), dependendo da intencionalidade empregada no uso, o material midiático pode ser aprisionado em *modus operandi* tipicamente "escolar", isto é, “reducionista das diversas estratégias de linguagem e absolutamente linear e instrumental”, como quando professores o utilizam para representar um conteúdo curricular, situação diferente da qual se visibiliza nas análises contempladas neste artigo. Em suma, é o uso desterritorializado que se faz da língua, isso é, o caráter qualitativo dos discursos que reverberam nessas instâncias que permitirá dizer se se trata de uma educação maior ou menor.

Frente a isso, retoma-se a questão de Silva (2013): como se constituiria uma pedagogia que não estivesse centrada na diversidade, mas na diferença? Aposta-se que abordagens em educação para as sexualidades na perspectiva da diferença são sustentadas pelas três características da potência minoritária. Educar para as diferenças não é tarefa fácil<sup>4</sup>.

Embora Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2013) estabeleçam algumas considerações acerca dos efeitos produzidos pelos vídeos de Leona circulados na internet e considerados, por esses autores, como *webhits*<sup>5</sup>, entendemos que as mesmas valem para a materialidade protagonizada por Rita Cadillac. Os autores consideram que:

Leona Assassina Vingativa, série que se tornou webhit, engendra-se como narrativa menor e dispara questões curriculares por outros modos de produção de subjetividades. Suas composições se valem do procedimento da bricolagem, que trata de inventar, a partir das formações culturais em circulação, uma arte produzida pelos sujeitos ordinários ao manipular improvisações entre tecnologias disponíveis e saberes dominantes, arranjando outros possíveis. Há uma potência do precário em Leona que consiste em equipar-se com poucos recursos para deturpar os clichês imagéticos. No ato de brincar, desenvolve um currículo menor como modo de pensar a condição do sujeito infante pela sua própria transformação. Ela brinca com nossas instituições e com nossas máquinas informáticas, produzindo contrassensos. Leona fabrica, por meio da paródia performática, um corpo imagético que consiste no entre-lugar de problematização dos espaços-tempos estabelecidos (RODRIGUES; FERREIRA; ZAMBONI, 2013, p. 304).

Nas línguas adotadas tanto por Rita Cadillac como por Leona Vingativa não estão presentes as textualidades recomendadas pelos documentos oficiais, como os PCN, referidos anteriormente. Daí a primeira característica da potência educativa menor ser seu caráter desterritorializante. Na literatura de Kafka, enfatiza-se a impossibilidade de escrever que não em alemão para os judeus de Praga. O alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores: já que “o vocabulário é ressecado [...] optar pela língua alemã de Praga, em sua pobreza mesma” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 40).

Voltando ao foco da desterritorialização, nas apresentações, Rita intercala performances de dança com diálogos estabelecidos entre os detentos; enquanto Leona passeia pelo Ver-o-Peso fazendo uso do pajubá. Na veiculação discursiva, ambas aludem ao uso de preservativos para que se evite a contaminação de Infecções Sexualmente Transmissíveis<sup>6</sup> (ISTs). Pela narrativa de vida das duas brasileiras, é provável que nem conheçam as recomendações oficiais legisladas pelo âmbito macropolítico e, ao fazerem um uso menor da língua, abrangem outros sujeitos que não aqueles já contemplados pelas instâncias da educação formal. Como argumentam Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2013, p.

306) “não se trata aí de quaisquer vídeos e redes comunicativas, vídeos e redes também estão endereçados”.

Rita se beneficia de sua experiência como atriz e apresentadora, Leona movimenta ditos pela via do deboche e do pastiche. Numa proposta divertida, as duas falam de assuntos sérios. Em vez das formas, agem pelas forças precarizadas, naquilo que vibra em intensidade. Em vez do uso simbólico (que consagra significantes); um uso intensivo da língua. Leona e Rita falam a partir de sua própria América Latina, acentuando os contornos de sua precariedade geopolítica. Ao fazerem, desterritorializam a pretensa universalidade territorial da educação sexual almejada, tanto quanto incitada, pelos documentos oficiais. Deslocam, também, o espaço em que trafegam de seu uso comum: o mercado, para uma, transfigura-se como cenário iconográfico para um videoclipe, ao passo que, para a outra, a prisão masculina torna-se palco para divertidas apresentações e discussões sobre o preservativo.

Ao falarem de sua própria América Latina, acabam movimentando a segunda característica da educação menor, a de que tudo nelas é político. A chave de leitura aberta por esta característica impossibilita a consideração de que casos individuais (familiar, conjugal, etc.) estejam desconectados de um meio social. Se é preciso escrever tal como um judeu tcheco escreve em alemão, é preciso educar tal como a *sex symbol* e a travesti. Somente por meio dos agenciamentos de enunciação das vozes subalternas e dos copos marginalizados é que se pode encontrar nosso próprio terceiro mundo, nossa América Latina, eis o exercício de instaurar, “de dentro”, um uso menor da língua maior. São nessas condições que se afirma uma “máquina coletiva de expressão” a qual, por sua vez, possibilita “[...] a ligação do individual no imediato-político” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 39).

Em uma de suas visitas ao Carandiru, Rita é solicitada a falar sobre o uso de preservativos a centenas de homens que a cercavam pelo palco. Valendo-se de caixas de som e microfones, dispoem, também, de seu corpo como recurso discursivo para chamar a atenção para a campanha. Ao se referir às culturas marginalizadas, Hall (2013, p. 380-381) já havia analisado o fato recorrente de que “essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que se tinha”.



O documentário sobre Rita contém trechos de filmagens da década de 1986, memórias narradas por ela somadas às falas do médico Dráuzio Varela, de um antigo funcionário carcerário, o Chico, e Hector Babenco, um cineasta que havia trabalhado com a *sex simbol*. Acionando, novamente, os conceitos, Dráuzio representa um papel mais próximo da educação maior, uma vez que desempenha seus saberes médicos ancorados nos dispositivos sanitários estatais, ainda que, durante o documentário, revele a admiração pelas táticas inventivas de Rita. Ela, por outro lado, interessou-se em falar sobre o uso do preservativo masculino encampando campanhas preventivas no presídio utilizando o corpo como discursividade, conflitos sociais e visão de mundo (LE BRETON, 2012):

Drauzio (1:05:50) - Eu conheci a Rita numa tarde quente de um mês de dezembro. Nós fizemos uma (pausa) um concurso na detenção falando sobre AIDS e esse show começou com um conjunto de pagode que era os Reunidos por acaso. Eles começaram tocando e aí entrou a Rita, e ela entrou dançando e começou a dançar e quando ela começou fez um silêncio absoluto no salão e aí o pessoal começou a gritar “vira, vira” e ela fingia que não entendia e depois ameaçava a virar de costas e não virava e aí eles e (pausa) aquele rumor crescendo e “vira, vira” e aí faz uma coisa maravilhosa porque ela começa... vira de costas, começa a dançar, vai virando, vai baixando, abaixando, aí ela dá um tranco pra cima, a hora que ela dá um tranco pra cima mais parecia que ia cair o cinema. Nessa época 17% dos presos eram HIV positivo, as enfermarias eram lotadas, nós chegamos a perder dois, três doentes por semana dentro da Casa de Detenção, gente que morria sem conseguir ir pra rua, então... ela mesmo se interessou em começar a fazer essas mensagens, falar de camisinha... (RITA Cadillac, 2007).

A inventividade dela ancorou-se nas performances de seu corpo feminino em um espaço masculino, mas sob negociações escapadiças de uma norma fundamentada em uma educação formal, conquistadas por laços de confiança: foi madrinha de detentos em formaturas, dançava com roupas curtas para milhares de homens sem escolta, convidava presos para retirar sua calcinha com os dentes no palco etc. A noção de diferença, por se tratar de um corpo feminino dentro de uma estrutura masculina, não impediu o desenvolvimento de uma potência partilhada entre as pessoas no espaço do Carandiru, sob negociações para tornar possível o mundano. Rita, dentro desse espectro, lançava mão das recomendações do preservativo frente ao número alarmante de casos positivos de HIV no presídio:

Rita Cadillac (1:07:04) ... o negócio agora, a moda agora é usar a camisinha porque a AIDS tá russa aí né? O negócio é camisinha, valeu? (RITA Cadillac, 2007).

Leona, por sua vez, em suas precariedades, parece se delinear em filmagens caseiras, mas sem fugir do tema do uso de preservativo. A precariedade nelas representou potências, aqui alocadas como educativas, sob perspectivas de uma pedagogia menor, tanto que não fala em ‘camisinha’, como é popularmente conhecido o preservativo masculino, ou como cita os PCN (1997). Em vez da denominação científica, ela prefere guanto, um escape que dialoga mais com seu público. Diferente de Rita, Leona fala para públicos e tempos diversos, explodindo com tempo e espaço físico por seu conteúdo estar disponível na internet, sem deixar de tentar abarcar o máximo as categorias de pessoas para recomendar o uso do preservativo:

Alô minhas bichas da terra  
As travas da pista, do reduto  
As ativas e as passivas  
As bichas ursos, as enrustidas  
As machudas, as bombadas  
E as trans de todo o meu país  
Não se esqueçam, queridas  
Se for viçar, usar o guanto (LEONA VINGATIVA, 2019).

O modo como Rita e Leona articulam suas falas não representaria uma educação sexual discutida por Carvalho e Bertolli-Filho (2011), exigindo uma confissão do sujeito e uma administração de suas sexualidades. Ao analisar essas duas existências, Rita e Leona, nota-se a não presença do professor-profeta, figura da pedagogia maior por excelência, mas os encontros corporais; em vez da atividade estrita do ensino, o acontecimento aprender (FIGUEIREDO, 2015). Ao criar o verbo aprender, Figueiredo (2015) se refere a acontecimentos aleatórios produzidos por uma pedagogia menor, mas que, nem por isso, são menos potentes no sentido de que ensinam alguma coisa. Nesses acontecimentos, em vez da eficiência, almejada pela pedagogia maior, há expressões variantes que se expressam por vias diferenciais. Essas vias não se proliferam por “resistências da ordem do

intencional, mas por uma expressão causal e contingencial de um coletivo” (FIGUEIREDO, 2015).

Finalmente, chega-se à terceira característica da educação menor, a de que tudo toma um valor coletivo. Atente-se para o fato de que não existe enunciação individuada, ao contrário, na enunciação coletiva desintencionada, a priori, “[...] o campo político contamina todo o enunciado” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 37). Ao desenvolverem a ideia de máquina literária, aludindo à máquina revolucionária porvir, Deleuze e Guattari (2017, p. 37) argumentam que o problema que se colocou para Kafka foi o de que “a literatura é tarefa do povo”. Disso decorre que, quando se trata de fazer um uso menor da língua maior não se admite que os enunciados tenham um sujeito unívoco em seu ato de enunciação, mas respondem ao movimento de “[...] passagem do animal individuado à matilha ou à multiplicidade coletiva” (DELEUZE; GUATTARI, 2017, p. 38).

Por não “jogar” com as táticas da educação maior, Rita e Leona falam para um público não agenciado pelas instituições escolares de modo direto, como universidades ou centros de ensino, mas para subalternizados, para um público outro, aqueles e aquelas para os/as quais, talvez, a educação, pelas vias do Estado, não chegue. Nos acontecimentos propiciados por elas, não há um currículo que opera “de cima para baixo”, tentando funcionar as máquinas de estado. Há um saber construído na coletividade de anunciações, decorrentes de encontros.

Por propor narrativas de não assimilação ao que geralmente encontramos nos grandes circuitos midiáticos, Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2013, p. 308) afirmam que a personagem de Leona (admitindo que essa afirmação, novamente, também serve para Rita) é capaz de causar “estranhamentos ao currículo midiático”, ou daquilo que podemos chamar de grande mídia, a mídia maior, que trabalha para agenciamentos homogêneos de subjetividades modalizadas (GUATTARI, ROLNIK, 2013). Leona, “em seus modos de produção, percorre currículos que, ao serem tramados, formam redes complexas de saberes, poderes e subjetivações, o que nos permite pensar a personagem da minoria como força política” (RODRIGUES, FERREIRA E ZAMBONI, 2013, p. 308).

Por não reivindicarem o lugar do “centro”, Leona e Rita efetivam sua força política nas margens, na direção de seus entornos ético-estético-políticos. Pela bricolagem que

propõem, as duas produções são lidas como elementos dotados de efeitos de subjetivação. Ao recusarem o lugar de professoras-profeta, não tracejam pelo cultivo da boa vontade para com a “diversidade cultural” ou da tolerância como palavras de ordem ensejadas pela macropolítica educacional. Em vez disso, ao moverem as três características da educação menor, criam mundos dentro do mundo, bricolam sua própria realidade.

Pode-se entender por bricolagem a operação de produção que espectadores, sujeitos ordinários tocados pela dimensão estética das coisas, desenvolvem diante das aparelhagens de imagens e linguagens (TV, internet, cinema, teatro etc.). Os espectadores, ao negociarem e divergirem nos sentidos em jogo, subvertem sua própria condição, tornando-se inventores de signos pelos restos e pedaços de um mundo saturado de informações (RODRIGUES, FERREIRA; ZAMBONI, 2013, p. 309).

Essa proposta de bricolagem provoca, então, nos espectadores, múltiplas compreensões das produções tanto de Rita como de Leona, escorrendo das possibilidades programáveis do que seria uma política sanitaria para o uso da camisinha dentro do sistema prisional ou da paródia do uso do guanto. Ambas geram potencialidades sob a categoria de uma pedagogia da diferença (SILVA, 2012), portanto, escapadiça do sistema pensado de modo estatal gerador de subjetividades modalizadas. Os signos presentes nas duas obras analisadas convidam a quem assiste às narrativas dessas duas artistas. Leona, com o uso do deboche, do pastiche e do riso, caminha, ao lado de três outras trans entre as pessoas no mercado municipal de Belém do Pará. Provoca os homens trabalhando e aqueles em trânsito pelo mercado, rompendo com o cotidiano ao produzir estéticas múltiplas capazes de provocar também a quem vê o videoclipe. Segundo Rodrigues, Ferreira e Zamboni (2013), Leona satura ainda mais o mundo com sua precariedade estética, subvertendo o ordinário e seus elementos, como o guanto cantado e as pessoas à sua volta no mercado popular, tornando-as signos em seu trabalho.

Apesar de não tratar de uma educação menor, Silva (2012) tece elementos sobre uma pedagogia como diferença, teorização que se coaduna, em muitos aspectos, a da educação menor utilizada como conceito operador deste ensaio. Em vez de uma modalidade educacional propriamente dita, a pedagogia como diferença é, antes de tudo, um conjunto estratégico de inversões, como as propostas por Rita e Leona. Argumenta o

autor que, enquanto nas abordagens sobre diversidade, a figura do “outro”, aparece sob a rubrica do curioso e do exótico, não questionando as relações de poder envolvidas na produção da identidade e diferença culturais, a pedagogia como diferença “trataria a identidade e a diferença como questões de política” (SILVA, 2012, p. 99).

A diferença materializada pode ser observada nas filmagens dentro do Carandiru, nos anos 1990, com a presença de Rita envolta por centenas de homens, também **elementarizados** em signos que compõem os enredos que tratam dos usos do preservativo. O documentário sobre Rita revela ações experimentais e abertas da artista, configuradas segundo os devires que borram e alargam as fronteiras de uma educação maior, provocando as instaurações de uma maquinaria desejan-te-coletiva, conforme Figueiredo (2015). Desse modo, Rita e as demais pessoas no sistema prisional, apresentadas no enredo, revelam-se como essa maquinaria agindo sob e sobre fluxos outros em uma tensão entre os sufocamentos estatais e os desejos por tornar o ambiente menos sufocante, entre o aumento do número de contaminação pelas relações sexuais e as práticas subversivas da artista para o incentivo ao uso de preservativos. Satura, também, o cotidiano do Carandiru, além de tramar reposicionamentos dos signos à sua volta: o médico, agentes penitenciários e detentos.

Deste modo, enquanto a via da diversidade limita-se ao existente em sua incessante repetição e reiteração, educar, pela via da pedagogia como diferença “[...] significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto” (SILVA, 2012, p. 101). Finaliza-se com uma consideração de Hall ainda válida para nossos tempos:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao mainstream, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural (HALL, 2013, p. 376).

## Considerações Finais

Os dois recortes selecionados aqui revelam possibilidades de uma educação menor, tendo em comum os discursos sobre os usos do preservativo, mas sem cair na conduta estatal sob a forma da prevenção. As narrativas dos trabalhos de Rita Cadillac e Leona Vingativa podem ser circunscritas a manifestações pedagógicas que dialogam diretamente com públicos específicos, ainda que não chancelados pelo Estado: utilizam linguagem não acadêmica ou formal para falar de sexualidade; se valem de seus corpos como recurso enunciativo; dialogam com pessoas subalternizadas pelos aparatos de Estado. Esses métodos inventivos de ambas revelam, então, um caos, um não ordenamento esperado, uma desterritorialização capaz de afirmar uma diferença e uma potência dentro daquilo que não é esperado: a precariedade.

A precariedade torna-se inventividade e elemento fundante não de um posicionamento de centro, mas periférico dotado de forças ético-estético-políticas. As composições foram (re)construídas graças aos elementos possíveis existentes em cada uma das produções, revelando um exercício dinâmico de bricolagens embebidas em efeitos de subjetivação.

Os deslocamentos das diferenças de si acabam por ecoar nos deslocamentos de seus públicos, produzindo resultados pedagógicos sem o desejo de estar ou ser professoras-profeta. Estar na margem revela possibilidades produtivas, inventivas, criativas, não programadas pelo 'centro' ou uma educação maior. Estar na margem revela-se um confronto contra o estático, o idêntico e o morto, o oposto dessas mulheres e suas identidades na precariedade, na diferença que abre margens para possíveis.

## **Notas**

\* Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Economia do Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e doutor (stricto sensu) pelo Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pesquisa atualmente a interface Educação Ambiental na perspectiva de uma Ecopolítica/Ecogovernamentalidade.

\*\* Possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá (2006), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2018). Atualmente é professor da Universidade Federal de Rondônia, no Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, campus de Vilhena. Membro dos seguintes grupos: Núcleo de Pesquisas e Estudos em Diversidade Sexual (Nudisex), da Universidade Estadual de Maringá; Núcleo De Estudos Interdisciplinares Afro Brasileiros (Neiab), da Universidade Estadual de Maringá e Hibiscus, Grupo de

Pesquisa e Extensão sobre Gêneros, Discursos e Comunicação na Amazônia Ocidental, da Universidade Federal de Rondônia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 285-336.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de; BERTOLLI-FILHO, Cláudio. **Sexualidade e educação sexual**: enunciações e dispositivos nos contextos de ensino de ciências. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1652-1.pdf>. Acesso em: 03/07/2019.

CESAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 35, 2009. p. 37-51.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A diferença no currículo ou intervenções para uma pedagogia queer. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1. 2012, p. 351-362.

CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. V. 2. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Por uma Pedagogia Menor: subjetividades experienciadas e experiências deslizantes. In: GODOY, Ana; FIGUEIREDO, Gláucia; AVELINO, Nildo (organizadores). **Pedagogia, sujeito e resistências: verdades do poder e poderes da verdade**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Revista Educação & Realidade**. ed. 22. v. 2. jul/dez. 1997 (p. 59-80).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: A vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. in. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. ed. 27. V. 2. jul/dez. 2002 (p. 169-178).

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. in. BRITO, Maria dos Remédios de; GALLO, Silvio (organizadores). **Filosofias da diferença e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016b.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEONA VINGATIVA. **Só não pode esquecer o quanto**. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VQ1Lvl1fD9s>>, acesso em 27 de mar. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. in. MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (organizadoras). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

RODRIGUES, Alexsandro; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da Silva; ZAMBONI, Jésio. A potência do precário: restos curriculares em Leona Assassina Vingativa. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez. 2013. p. 304 – 323.

**RITA Cadillac** - A lady do povo. Direção de Toni Venturini. São Paulo. Espaço Filmes, 2007, (75 min.), son., color.



SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. in. SILVA, Tomaz Tadeu da. (organizador); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; SELIGMAN, Flávia. Avaliação ergonômica de produção de curta-metragem. In: **Revista Logos Comunicação e Universidade**, Rio de Janeiro, volume 9, número 1, 2002, p. 57-64.

---

<sup>1</sup> Característica do Pajubá (nome de um dialeto da linguagem popular constituída da inserção em língua portuguesa de numerosas palavras e expressões provenientes de línguas africanas ocidentais praticantes de religiões afro-brasileiras como candomblé, e também pela comunidade LGBT), quanto significa o mesmo que preservativo masculino/camisinha.

<sup>2</sup> A essa conformação das sociedades ocidentais, Gayatri Spivak (2018) formulou a questão: “Pode o subalterno falar?”.

<sup>3</sup> De acordo com o mesmo documento Aids ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A Aids é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido através da entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados.

<sup>4</sup> Foucault (2013, p. 19-20) já anunciava: “É como se experimentássemos uma repugnância singular ao pensar na diferença, em descrever os distanciamentos e as dispersões, em desintegrar a forma tranquilizadora do idêntico”.

<sup>5</sup> Característico da cibercultura, o termo *webhit* é utilizado para designar vídeos espontâneos que se tornam virais, lançando seus protagonistas a um sucesso que, geralmente, é passageiro.

<sup>6</sup> A terminologia Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) é alterada para Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).