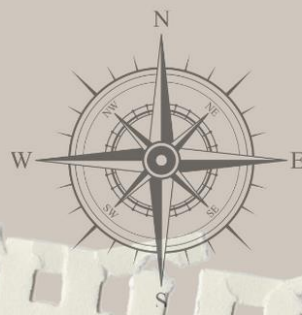


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Dissertação apresentada ao  
curso de Pós-graduação em  
Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do  
Norte, como requisito à  
obtenção do título de  
Mestre em Educação.

SEGUINDO AS PISTAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO  
CURRÍCULO DE UM GRUPO ESCOTEIRO COEDUCATIVO

Mestranda: Zilana Teixeira Marcelino  
Orientadora: Vândiner Ribeiro

Natal, 2021.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ZILANA TEIXEIRA MARCELINO**

**SEGUINDO AS PISTAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DE  
UM GRUPO ESCOTEIRO COEDUCATIVO**

**NATAL**  
**2021**

ZILANA TEIXEIRA MARCELINO

SEGUINDO AS PISTAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DE UM  
GRUPO ESCOTEIRO COEDUCATIVO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vândiner Ribeiro.

NATAL

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Marcelino, Zilana Teixeira.

Seguindo as pistas de gêneros e sexualidades no currículo de um grupo escoteiro coeducativo / Zilana Teixeira Marcelino. - 2021.

249 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Vândiner Ribeiro.

1. Currículo - Dissertação. 2. Gênero - Dissertação. 3. Escotismo - Dissertação. 4. Escoteiro - Dissertação. 5. Análise do discurso foucaultiana - Dissertação. I. Ribeiro, Vândiner. II. Título.

RN/UF/Biblioteca Setorial Moacyr de Góes

CDU 37.016

ZILANA TEIXEIRA MARCELINO

SEGUINDO AS PISTAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NO CURRÍCULO DE UM  
GRUPO ESCOTEIRO COEDUCATIVO.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 01/09/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vândiner Ribeiro

Orientador(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

---

Profa. Dra. Morgana Domênica Hattge

Membro externo

UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

---

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

Membro interno

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

## AGRADECIMENTOS

Era final de 2018 quando recebi um e-mail que dizia, em um trecho: “Espero que este período juntas seja de muitos aprendizados, trocas e alegrias. As tristezas com certeza passarão por nós nesse tempo também, porque a roda da vida não para, mas juntas as deixaremos para trás e seguiremos”.

Sim, **Vândiner**, querida professora e (des)orientadora, foi um período de muitos aprendizados e trocas. Muito mais do que poderia supor. Não tenho palavras para descrever o quanto, seja nos rebuliços internos ou pelo aperreio depois das conversas e discussões nas (des)orientações que deixavam os questionamentos “quicando” sem respostas, sempre. Todas essas inquietações causadas nesse tempo juntas, me ensinaram a fazer novas indagações sobre os mesmos temas/assuntos.

Tristezas? Sim. Muitas. Nos vimos impossibilitadas de nos reunir presencialmente, em meio a uma pandemia que por si só é o que é, mas com a não ação dos governantes tornou-se mais pesada. Porém seguimos, on-line, por telefone... de longe, mas de perto. No meio de tanta bagunça de vida, rimos, dividimos e nisso também fui aprendendo.

Obrigada por acreditar nesta aventura e por seguir comigo, questionando (e não respondendo ou indicando) as possibilidades de caminhos a seguir durante o percurso. Obrigada por mostrar que as trilhas incertas da pesquisa são produtivas e que ser, ficar e se pôr desorientada e desnorteada pode ser um interessante meio para construir e construir-se. Obrigada por me fazer ver (e isso desde a graduação) uma infinidade de currículos e como eles nos produzem. Obrigada pelo apoio e por acreditar em mim em momentos em que nem eu acreditava ser capaz. Obrigada pelos pontos de vista e humor peculiares, pelas perguntas que me deixaram pensando por dias, pelas posturas políticas que me fizeram questionar coisas que nunca antes tinham me passado pela cabeça. Obrigada! “Quando eu crescer”, quero ser igual a você!

Sou grata a tantas outras pessoas que, de alguma forma, me ajudaram a entrar nesta trilha que segui até aqui. Em especial, agradeço às professoras que cruzaram meu caminho, mostrando-me quão especial pode ser o toque de uma educadora, seja ela em qual nível de ensino for, ou em qual nível de relação seja. As queridas do coração (ou minhas professoras protetoras, como Vândiner diz) **Cláudia, Vânia e Mércia**, obrigada pelo exemplo e enorme apoio (e aquele empurrãozinho) para que eu me lançasse no mestrado. Vocês são demais! Aprendi e aprendo muito com vocês e, “quando eu crescer”, vocês também serão um exemplo a seguir.

Outras professoras foram importantes colaboradoras e precisam ser lembradas por terem sido também fundamentais para que eu iniciasse essa jornada: **Letícia, Halana e Géssica**. Obrigada, de coração, por terem, de alguma forma, contribuído no amadurecimento do objeto que veio a gerar esta pesquisa.

À professora **Clarice**, meu obrigada pela leitura atenta, colaboração e estímulo na qualificação. Infelizmente não podemos contar com sua presença na defesa desta dissertação. Mas, tanto naquele dia, quanto hoje ou amanhã, sua marca estará gravada neste trabalho, em mim e em todas que fazem parte de nosso grupo de estudo. Muito obrigada.

Ao professor **Azemar**, agradeço por também contribuir com o texto de forma a qualificá-lo. E à professora **Morgana**, que se juntou a essa aventura no final do percurso. Obrigada por ter aceito o convite. Obrigada por terem se aventurado comigo nessa jornada.

A pedagogia me deu, além das ferramentas para me embrenhar nessa aventura, criaturinhas amadas que me apoiaram, torceram por mim e comemoraram comigo cada nova conquista. **Dilia, Vicente, Paula, Iara, Alexon**, obrigada pelo apoio e paciência, pelas aulas extras regadas a café, conversas intermináveis, músicas, lágrimas e muita risada. Obrigada!

Outras pessoas queridas estiveram próximas o bastante para sofrer comigo em algum ponto dessa estrada que foi o mestrado. **Dalila**, obrigada por ajudar a me convencer que eu poderia ser mestra em educação. Obrigada pela escuta sempre, por pensar comigo alguns caminhos e pelas horas e horas de conversas aleatórias. **Jeane, Silvana, Karla, Ana Beatriz, Hayane**, obrigada pelo apoio no início de tudo e por torcerem sempre.

Mais próximo ainda estava **Thalita**, que junto comigo entrou nessa aventura que é um mestrado. Obrigada por contribuir com esta pesquisa, e por me ensinar tanto sobre a sua. Depois chegou **Laissa** (e, por tabela, **Artemisa**), que, com tanta amizade, extrapolaram as leituras atentas aos textos, para outras trocas. Também aprendi (e venho aprendendo) muito, muito com vocês. Não posso esquecer da **Lucélia**, a quem devo agradecer pela generosidade nos estudos em grupo, e mesmo estando longe, conseguiu me tocar e me ensinar tanto. Obrigada, meninas! Vocês são fantásticas!

A pesquisa foi me levando a trilhas com matas fechadas, e eu tive grande ajuda para conseguir abrir caminhos. **Aldenise** e **Maju**, mesmo sem me conhecer, estavam absolutamente disponíveis para responder minhas indagações. Aldenise ainda colaborou ao me disponibilizar documentos sobre a implantação da coeducação no Escotismo, documentos esses que foram de grande importância para contextualizar o objeto de pesquisa.

A ajuda dos **escotistas** do Grupo Escoteiro lócus desta pesquisa foi extremamente importante para que pudesse seguir adiante nessa jornada. Agradeço, especialmente, às

diretorias (as duas com as quais tratei do decorrer da pesquisa) e aos escotistas envolvidos na tropa escoteira e na tropa sênior, pela disponibilidade e confiança. Estendo meu obrigada aos voluntários que, mesmo não estando ativamente envolvidos do Grupo Escoteiro, colaboraram com suas lembranças para que eu conseguisse traçar uma retrospectiva dos primeiros passos desse grupo. Também agradeço à **Diretoria Regional**, que colaborou com os dados quando solicitado. Obrigada!

Meu agradecimento especial é para elas e eles, **jovens escoteiras e escoteiros**, seus pais e responsáveis que se dispuseram a colaborar mais perto nesta aventura. Vocês me ajudaram a questionar o currículo escoteiro e espero que esses questionamentos possam ser úteis para que se avance e se aprimorem os conteúdos ensinados. O currículo forma vocês, mas vocês também produzem o currículo. Sem vocês, isso não seria possível.

Para ultrapassar muitos dos obstáculos que encontrei até aqui, tive a imprescindível ajuda da minha irmã **Fabiana**, a quem não tenho nem terei como agradecer por tanto. Fabi, obrigada por toda ajuda, força, paciência com minhas lamúrias, calma no meu desespero. Obrigada por escutar e apoiar, pelo suporte que não tem relação direta com a pesquisa, mas que fez toda a diferença. A lista é tão grande que não cabe aqui. Obrigada! “Quando eu crescer”, também quero ser igual a você!

Quem teve que embarcar comigo, literalmente de mochilas nas costas, foi o **Angelo**. Suas próprias aventuras como escoteiro participativo, sênior questionador e pioneiro aventureiro, também me ajudaram a formatar minhas indagações sobre o currículo escoteiro. Filho, obrigada pela paciência, apoio, escuta e pelos “Relaxa, mãe!” quando eu estava cansada ou desanimada. Obrigada por passar comigo, juntinho, esses anos de mudanças e incertezas. Te amo!

Não poderia deixar de agradecer **aos meus pais** por terem me apresentado o Movimento Escoteiro, me possibilitando vivenciá-lo como jovem, vivência essa que me dá ferramentas para hoje, olhá-lo criticamente. Sem ter estado *lá* antes, as perguntas não seriam as mesmas hoje.

Por fim, agradeço ao **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)**, por ter, através da bolsa de pesquisa, permitido que eu pudesse focar na investigação.



Caminho se conhece andando  
Então vez em quando é bom se perder  
Perdido fica perguntando  
Vai só procurando  
E acha sem saber  
Perigo é se encontrar perdido  
Deixar sem ter sido  
Não olhar, não ver

Chico César  
(Deus me Proteja, 2008)

## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo, na cidade de Natal/RN, partindo deste problema de pesquisa: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas? Analisa, pois, as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo, discursos e relações de poder que produzem posições de sujeito generificadas. Trata-se de uma pesquisa baseada nos estudos de currículo, nos Estudos Culturais e de gênero, além de estudos que se inspiram em Michel Foucault. Para a produção de material analisado, utilizou-se como metodologia elementos etnográficos (observações, diário de campo e entrevistas semiestruturadas) e pesquisa bibliográfica. A análise do discurso, de inspiração foucaultiana, foi a ferramenta utilizada para o tratamento dos dados produzidos em campo. A partir dela, buscou-se questionar a linguagem, sem buscar interpretações outras que não as das palavras ditas. As análises focaram as relações de poder dispostas nos discursos, sendo esse último entendido como um elemento que produz verdades e sujeitos. Como resultado, observou-se que o currículo analisado produz as posições de sujeito menina-escoteira e menino-escoteiro na busca por uma homogeneização, visando produzir “a” escoteira e, a partir dessas, outras posições de sujeito são produzidas. No que diz respeito aos espaços de liderança ocupados pelas meninas e mulheres escoteiras, acompanhando o número crescente de escoteiras e escotistas, a posição de sujeito menina-escoteira-líder é produzida no currículo analisado. Mesmo observando avanços nos espaços ocupados pelas meninas escoteiras, algumas práticas ainda repetem lugares e funções instituídos socialmente e que (re)produzem os discursos biológico e machista, presentes no currículo analisado. São discursos que reforçam modos de ser diferentes para meninas e meninos, com lições que ensinam que algumas tarefas são melhor executadas por elas e outras por eles, produzindo a posição de sujeito menina-escoteira-cozinheira, ocupada por elas no preparo de alimentos nas atividades de campo. Evidenciou-se também a pouca ou nenhuma representatividade feminina no Escotismo na visão/ao olhar das jovens, e, como forma de transpor essa barreira, elas têm buscado umas nas outras, modelos a seguir. Ainda como resultados encontrados, observou-se no currículo analisado, pouca ou nenhuma prática que eduque sobre gêneros e sexualidades, especialmente sobre respeito às diferenças. As lições, ao contrário, são as que instruem sobre o preconceito e a instituição da heterossexualidade como regra. Dessa forma, a coeducação pretendida desde a década de 1980, não tem sido utilizada como recurso para combater desigualdades de gênero.

Ainda assim, algumas poucas ações foram identificadas e postas em prática nesse sentido, contudo, de forma ainda muito incipiente. Conclui-se que o currículo escoteiro necessita de adequações para que se proponham constantes práticas que reflitam sobre as relações de gêneros e sexualidades. Essas adequações perpassam a revisão de literatura, de regras e treinamento dos adultos e, conseqüentemente, adequações nas práticas escoteiras.

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero. Escotismo. Escoteiro. Análise do discurso foucaultiana.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyse the gender relations established in the curriculum of a co-educational Scout Group, in the city of Natal/RN, starting from the research problem: How do gender relations established in the curriculum of a co-educational Scout Group produce gendered subject positions? Hence, it analyses the gender relations established in the curriculum of a co-educational Scout Group, discourses and power relations that produce gendered subject positions. It is a research based on curriculum studies, Cultural and Gender Studies, as well as studies inspired by Michel Foucault. For the production of analysed material, ethnographic elements (observations, field diary and semi-structured interviews) and bibliographical research were used as methodology. Discourse analysis, inspired by Foucault, was the tool used to treat field data. Through it, it was sought to question the language, without seeking interpretations other than those of the words spoken. The analyses focused on the power relations arranged in the discourses, the latter being understood as an element that produces truths and subjects. As a result, it was observed that the analysed curriculum produces the subject positions of girl scout and boy scout searching for homogenization, aiming to produce “the” scout and, from these, other subject positions are produced. With regard to the leadership spaces occupied by girl scouts and women, following the growing number of girl scouts and boy scouts, the position of girl scout-leader subject is produced in the analysed curriculum. Although observing advances in the spaces occupied by girl scouts, some practices still repeat socially instituted places and functions that (re)produce the biological and sexist discourses present in the analysed curriculum. These are speeches that reinforce different ways of being for girls and boys, with lessons that teach that some tasks are better performed by girls and others by boys, producing the position of girl-scout-cook subject, occupied by the girls in the preparation of food in the field activities. There was also little or no female representation in Scouting in the eyes of the young women, and as a way to overcome such barrier, the young women have looked to each other for role models to follow. Still as results found, it was observed in the analysed curriculum little or no practice that educates about genders and sexualities, especially in regards to respect for differences. The lessons, on the contrary, are those that teach about prejudice and the institution of heterosexuality as a rule. Thus, the co-education intended since the 1980s, has not been used as a resource to combat gender inequalities. Still, a few actions were identified and put into practice in this regard, however, still very incipient. It is concluded that the scout curriculum needs adjustments so that it can propose constant practices that reflect on the relations of

genders and sexualities. These adjustments permeate the review of literature, rules and training of adults, consequently, adjustments in Scout practices.

**Keywords:** Curriculum. Gender. Scouting. Scout. Analysis of Foucault's discourse.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. (RE)CONHECENDO O TERRENO DE PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
1.1 De lobinha à pioneira, da matilha ao clã: conhecendo as nomenclaturas.....	28
1.2 A coeducação.....	33
1.3 O escotismo e as meninas .....	51
<b>2. BÚSSOLA TEÓRICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS .....</b>	<b>65</b>
2.1 Zerando a bússola: currículo e gênero .....	69
2.2 Azimute 1: currículo como prática de significação .....	82
2.3 Azimute 2: currículo, processos de subjetivação e governo.....	88
2.4 Azimute 3: currículo, poder e discurso.....	97
<b>3. JORNADA METODOLÓGICA .....</b>	<b>108</b>
3.1 Ponto de parada e maior permanência .....	113
3.2 Organização da jornada e produção das informações: montando acampamento .....	116
3.3 Desmontando o acampamento: rumo ao início das análises dos dados .....	122
3.4 Categorias de análises: as pistas a seguir.....	131
<b>4. SALTE OBSTÁCULO .....</b>	<b>133</b>
4.1 “Eu prefiro mista porque tem uma diversidade maior”: a menina-escoteira e o menino-escoteiro na patrulha mista .....	137
4.2 “Eu estava terrivelmente com medo”: ocupando a posição menina-escoteira-líder .....	153
4.3 “Eu me inspirei muito, para ser monitora, nas minhas antigas duas monitoras”: construído representatividade e significados .....	165
4.4 Obstáculos ultrapassados e obstáculos a ultrapassar .....	177
<b>5. PERIGO! CAMINHO A EVITAR .....</b>	<b>180</b>
5.1 “Você é o maior gay!”: homofobia recreativa no cotidiano escoteiro .....	183
5.2 “É para falar sobre relacionamentos de [...] homens e mulheres”: a heteronormatividade como norma .....	198

5.3 Siga esta pista. siga nesta direção .....	219
<b>CONSIDERANDO OS RUMOS TRILHADOS E NOVAS PISTAS .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>248</b>
Apêndice a – roteiro de entrevistas.....	248



## APRESENTAÇÃO

Meninos com “gravatinhas” coloridas; acampamentos em barracas; os famosos “vendedores de biscoito”; jovem solícito que ajuda a velhinha a atravessar a rua; o menino disciplinado por possíveis atividades e orientações militares; o fazedor de nós; aquele com facilidade de acender uma fogueira utilizando pedras ou friccionando gravetos; personagem que faz de tudo para ganhar a medalha de mérito por ajudar um idoso. Essas são algumas das representações de um escoteiro que podem ser identificadas, por exemplo, no desenho animado “UP – Altas aventuras” (2009)<sup>1</sup>.

Assim como na animação, independentemente da figura, caricata ou não, o mais comum é que, quando se fala em “escoteiros”, na maioria das vezes, a imagem que se forma é a de um menino. Mas as meninas também estão lá nos Grupos Escoteiros que optam pela coeducação, entendida no Escotismo como o “sistema em que o processo educativo é aplicado com a participação de membros juvenis de ambos os sexos, compartilhando atividades, normas, decisões e tarefas” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 173). A efetiva entrada de escoteiras no, hoje centenário Escotismo brasileiro, se deu no final da década de 1970 e início de 1980, com a implantação da coeducação em um momento em que as escolas e outras instituições educacionais já contavam com atividades conjuntas entre meninas e meninos.

A percepção de coeducação no Movimento Escoteiro<sup>2</sup> pretendia aproximar-se do entendimento das escolas sobre o tema. O percurso para a configuração escolar que já se tinha nas décadas de 1970 e 1980, e se mantém na atualidade, como mostra a história da educação no Brasil, inicia com a entrada das mulheres e meninas nas escolas, em salas de aula femininas, posteriormente as classes mistas, até a chamada “coeducação<sup>3</sup> dos sexos”, como

---

<sup>1</sup> *UP – Altas aventuras* (2009) conta a história dos personagens Carl Fredricksen, um vendedor de balões, ranzinza, de 78 anos, e Russell, um animado menino escoteiro, de oito anos. A trama mostra Carl passando por dificuldades, prestes a perder a casa em que sempre viveu com sua esposa, a falecida Ellie e ameaçado de ser internado após um incidente. Na tentativa de fugir desse destino, ele faz com que sua casa saia pelos ares com a ajuda de incontáveis balões coloridos. O projeto é chegar à América do Sul, onde ele e Ellie sempre desejaram morar. Porém, durante a viagem, Carl descobre que Russell partiu nessa viagem junto a ele.

<sup>2</sup> Utilizo, durante a dissertação, Escotismo e Movimento Escoteiro como sinônimos, assim como Bandeirantismo e Movimento Bandeirante, que aparecerá mais à frente no texto.

<sup>3</sup> A palavra coeducação aparece no decorrer do texto grafada com ou sem hífen a depender de como foi



apresenta Jane Soares de Almeida (2007).

No Brasil, diz Daniela Auad (2018), oficializou-se a primeira escola mista na década de 1920, o que, para a autora, não garantiu ali a coeducação. Com foco no ambiente escolar, Patrícia Carra (2019, p. 550) esclarece que a coeducação buscava uma forma de “educação igualitária e de qualidade para ambos os sexos”, enquanto Almeida (2007, p. 68) aponta que, com a coeducação, esperava-se “propiciar a igualdade entre homens e mulheres num meio sociocultural, no qual as relações de alteridade não eram isentas de conflitos”. Ou seja, a igualdade não seria alcançada somente acomodando ambos os sexos em um mesmo ambiente.

Para além de pensar a coeducação como uma possível educação igualitária entre os sexos, ou ainda, que se tenha o compartilhamento de atividades, tarefas e decisões, como conceituado pelo Movimento Escoteiro brasileiro, neste estudo acompanho Auad (2018). A autora considera a coeducação como uma prática na qual pode-se administrar as relações de gênero, sendo ela uma possibilidade de observar, refletir e discutir o que se entende por feminino e masculino, o que se diz ser opostos e inerentes de uma e de outro. Dessa forma, a coeducação pode ser uma ferramenta possível para tentar romper o instituído.

O fato é que, quando o Escotismo optou por implantar a coeducação em seus Grupos Escoteiros pelo Brasil, além das escolas, outros grupos e espaços na sociedade, como as igrejas e clubes de lazer, já proporcionavam atividades conjuntas para meninas e meninos. Diante dessa constatação, o Movimento Escoteiro vem se ajustando, desde então, para ser uma instituição educacional mista e coeducativa em que elas e eles dividam convívio constante, compartilhando experiências várias e construindo relações as quais me despertam inquietações, sobretudo no que se refere a relações que possam produzir (des)igualdade entre os gêneros. Dessa discussão surgiu o objeto desta pesquisa: As relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal/RN. O problema de pesquisa aqui levantado é, então: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas?

Nos caminhos para responder a essa pergunta, objetivei analisar como os ensinamentos disponibilizados no currículo escoteiro produzem posições de sujeito e caracterizar as posições de sujeito generificadas assumidas pelas escoteiras; identificar como se dá a organização das patrulhas mistas, bem como são escolhidas e praticadas as lideranças desses/nesses grupos; analisar os ensinamentos acerca das questões de gênero e sexualidade disponibilizados em documentos que regulamentam o Escotismo brasileiro e na literatura

---

encontrada no texto de referência utilizado. A diferença se dá em decorrência das mudanças nas normas ortográficas.

escoteira, especialmente os títulos disponibilizados às jovens participantes; identificar os discursos e as estratégias de governo que circulam nas práticas do Grupo Escoteiro que dizem sobre os corpos e que podem produzir (des)igualdade entre os gêneros, e como estes estão implicados em relações de poder.

Para isso, parti da compreensão de que o Escotismo possui um currículo, que este é generificado, como não poderia deixar de ser, e que produz uma significação específica para as suas participantes<sup>4</sup>, sendo essa instituição importante na formação das que ali estão. Ali ensina-se como compreender a vida, lições relacionadas a caráter e valores, conteúdos sobre amizade, lealdade, entre outros. O interesse por esse espaço de pesquisa está relacionado a minha vivência juvenil no Movimento Escoteiro, da qual trago inúmeras memórias. Também atuei como adulta voluntária trabalhando diretamente com jovens de diversas faixas etárias.

Antes de seguir, retorno ao imaginário comum de que o Escotismo é um movimento masculino. Essa percepção não é por acaso, uma vez que foi assim que ele surgiu, para rapazes de Londres. Em uma realidade na qual a juventude estava ociosa pelas ruas da Inglaterra, os meninos se juntavam em pequenos grupos para realizar atividades relacionadas a seguir pistas, exploração e técnicas da vida em campo sugeridas no livro *Aids To Scouting (Ajudas à Exploração Militar)*<sup>5</sup> escrito pelo general inglês Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1941), em 1899. O livro, direcionado a militares, foi utilizado pelos jovens ingleses como forma de diversão e aventura.

Constatando essa mobilização juvenil, Baden-Powell promove um acampamento em 1907 para testar suas ideias de atividades ao ar livre que pudessem ser utilizadas na educação dos jovens, tirando-os do ócio, porém, que se distanciasse do modelo formal da educação britânica da época. Este foi o primeiro acampamento escoteiro do mundo – marco inicial do Escotismo. Para essa primeira atividade de campo, o programa de Baden-Powell pretendia ensinar lições relacionadas a “disciplina, observação, saúde, patriotismo, cavalheirismo e salvamento” (NASCIMENTO, 2008, p. 37), com a intenção de proporcionar experiências de aprendizado ativo e interativo, em contato com a natureza. Para compor o programa inicial do Escotismo, Baden-Powell também inspirou-se em propostas e concepções educacionais efervescentes à época, como as propostas da Escola Nova (NASCIMENTO, 2008).

O currículo apresentado naquela ocasião, e que foi complementado nos anos seguintes, pretendia ensinar aos rapazes conteúdos que eram comuns à cultura daquele momento

---

<sup>4</sup> Como uma opção política e de pesquisa, não utilizarei o plural genérico no masculino, como prevê a norma gramatical. Opto por utilizar o plural no feminino. Porém, quando estiver falando diretamente de homens e meninos, utilizarei o masculino.

<sup>5</sup> Para saber mais, ver: <https://www.escoteiros.org.br/historia/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

histórico na Inglaterra, como em outros países do mundo. Eram instruções que expressavam o que se esperava dos homens: posturas ditas masculinas como cavalheirismo, disciplina, patriotismo e desenvoltura em situações adversas. Samara Carvalho (2014, p. 16) pondera que o Escotismo trazia aos seus participantes “influências da construção de uma representação de masculinidade, que está atrelada ao desbravamento, virilidade e, principalmente, a atuação no espaço público, contato e domínio da natureza, o que lhe confere notoriedade”.

Currículo é entendido aqui como o resultado da escolha de um conjunto de conhecimentos e saberes, com objetivo de produzir sujeitos de determinado tipo (SILVA, 2015). Para alcançar tal finalidade, todo currículo carrega em si “alguma noção de subjetivação e de sujeito” (SILVA, 2002, p. 38) para, a partir dos conteúdos selecionados, compor o tipo de sujeito desejado. Ou seja, o currículo pretende necessariamente transformar algo no sujeito, partindo do pressuposto que algo nele precisa ser alterado (SILVA, 2002). No caso do currículo escoteiro inicial, se pretendia compor um sujeito masculino, com todas as competências que se esperava de um homem e, para isso, uma gama de conteúdos foi escolhida para este objetivo.

Apesar de o primeiro currículo do Escotismo ter sido direcionado à formação dos rapazes, as garotas londrinas, não contentes com a exclusão no movimento recém-criado, organizaram grupos de várias partes da cidade e se dirigiram, por conta própria, à capital da Inglaterra, vestidas também com uniformes como os dos meninos escoteiros. Elas tinham o intuito de participar da grande reunião escoteira realizada em 1909, onde estava presente o fundador do Movimento Escoteiro, reivindicar a participação no movimento e ter a mesma oportunidade que os meninos. Após esse inesperado encontro, Baden-Powell pensa em adaptar o método já em prática para atender também às meninas e são gestadas as primeiras ideias para a criação de um movimento para elas, que foram denominadas “Guias”, em referência às que vão à frente e abrem caminhos para outras.

O Guidismo ou Movimento Bandeirante, como ficou conhecido no Brasil, não foi simplesmente uma versão feminina do Escotismo e sim algo novo, como narrado na história disponível no site do Movimento Bandeirante Brasil<sup>6</sup> (BANDEIRANTE, 2019). A proposta para elas mostrava-se como uma educação diferenciada para a época, marcante por propor que a mulher poderia ter uma participação mais atuante nas mudanças da sociedade. As atividades estimulavam que ocupassem uma posição de liderança em espaços diferentes do ambiente familiar e outros aprendizados que não os do cuidado com o lar e a família.

---

<sup>6</sup> Para saber mais, ver: <https://bandeirantes.org.br/historia/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Entretanto, Mirella Fellini (2017) analisa que as atividades propostas no Movimento Bandeirante, por fim, se voltavam à formação de meninas e moças que deveriam desempenhar os papéis de gênero próprios do período. Estudos anteriores já indicavam, diz Fellini (2017, p. 19), “que os discursos e práticas do Movimento [Bandeirante] reforçavam o ideal de mulher da época: aquela que serve ao marido, católica, mãe, não proporcionando nenhuma ruptura com a visão dominante no período”. Na análise de Aldenise Cordeiro Santos e Dinamara Garcia Feldens (2013), incorporou-se, na criação do Bandeirantismo, a ideia de uma educação que moldava e enquadrava a mulher em um certo tipo de conduta que era necessária socialmente, a fim de mantê-las submissas ao poder masculino aceito socialmente (SANTOS; FELDENS, 2013). Essas práticas viriam a ser discutidas, no Brasil, anos mais tarde, no final da década de 1960, visando uma adequação à proposta.

Embora o currículo do Guidismo partisse dos mesmos ensinamentos e princípios do Escotismo em relação aos valores, caráter e cidadania, os conteúdos estavam preocupados em atender ao que se esperava para elas naquele momento histórico. Aldenise Santos, Livia Lessa e Anthony Santana (2011, p. 2) descrevem que as atividades propostas para elas tinham “orientações específicas para o trato com meninas e uma metodologia adaptada para a aplicação de suas atividades”. Assim, enquanto o currículo pensado para os rapazes, à época, propunha conteúdos como atividades ao ar livre, disciplina, observação, saúde, cavalheirismo e salvamento, o currículo proposto para as moças evitava o foco nas atividades ao ar livre, o que foi sendo alterado com o tempo, uma vez que ambos os currículos – para meninas e meninos – passaram por diversas adequações com o passar dos anos.

Para o Escotismo, em 1907, e para as Bandeirantes, por volta de 1909, os currículos pensados mostravam claras marcas das diferenças de gênero no que se refere aos espaços possíveis para as mulheres e para os homens, o que a sociedade esperava de uma e de outro naquele momento histórico. Para elas, o currículo trazia lições que ensinavam e reafirmavam o ditado na época: que elas deveriam evitar atividades ao ar livre, por exemplo. As restrições impostas a elas demonstravam o que ainda hoje é esperado das mulheres na sociedade e apontados pelos estudos feministas e de gênero, como historicamente construído. O que se espera das mulheres é o espaço doméstico, o privado, entendido comumente, como diz Guacira Louro (1997, p. 17), como “o ‘verdadeiro’ universo da mulher”, o que vem a reiterar, segundo Joan Scott (1995, p. 75), a existência de “papéis adequados aos homens e às mulheres” na sociedade. Logo, o que se viu nos primeiros passos do Bandeirantismo representava aquele momento histórico.

Analisar essas condições em que os primeiros currículos dos Movimentos Escoteiro e

Bandeirante foram pensados, bem como se apresentam na atualidade, é possível graças aos estudos feministas e de gênero, que têm como uma de suas marcas, talvez a mais importante, “seu caráter político” (LOURO, 1997, p. 19). Tais estudos entendem que as questões que dizem respeito ao lugar social construído para as mulheres têm uma trajetória histórica que precisa ser investigada e compreendida para, a partir de então, serem ferramentas de luta visando mudanças (LOURO, 1997). Com base nesses estudos, gênero é tomado nesta pesquisa como uma ferramenta analítica e política, “com um forte apelo relacional — já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros” (LOURO, 1997, p. 22).

O aspecto relacional é evidenciado, se questionada, ainda, a noção de feminino, ou mesmo o significado dado socialmente à mulher. Ambos, feminino e mulher, são termos que “ganham esse significado problemático apenas como termos relacionais” (BUTLER, 2020, p. 10). Pensando, então, nesse viés relacional, é possível entender que o espaço da mulher ou “qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75). Além disso, é importante compreender que “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino” (SCOTT, 1995, p. 75). Judith Butler (2020) ainda reforça que essas relações de gênero são construídas social e culturalmente, e se diferenciam nos diversos momentos históricos.

Entendo, então, as relações de gênero, como relações fabricadas, produzidas, como uma criação humana, não naturais ou fixas e, portanto, podem ser alteradas. Estudar e refletir sobre as relações de gênero e a histórica opressão e subordinação social das mulheres é de suma importância para vislumbrar a mudança no sentido de uma sociedade igualitária e sem hierarquia de gênero, como apontado por Gayle Rubin (2017). Para tal, olhar para essas relações nos mais variados espaços sociais, se mostra pertinente.

As diversas instituições, suas práticas sociais e educativas são constituídas e constituintes dos gêneros (LOURO, 1997), ou seja, elas são “generificadas”. Todas as pessoas são constituídas nos/pelos espaços e instituições nos quais transitam. Assim, o Escotismo, enquanto instituição educativa, com práticas sociais e culturais específicas, atravessado pelos gêneros e com uma ideia específica de que sujeito quer formar, tem produzido há mais de um século escoteiras subjetivadas por seu currículo que vem sofrendo mudanças com o passar do tempo.

Ainda nos primeiros anos do Movimento Escoteiro, seu fundador, Baden-Powell, dizia entender “a necessidade do Escotismo modificar-se conforme as mudanças de realidade” (SANTOS; LESSA; SANTANA, 2011, p. 3). Para ele, o Movimento deveria se adequar, diz

Aldenise Santos (2017), podendo “ser modificado, recomposto como o tempo, com as experiências e com as mudanças” (SANTOS, 2017, p. 106) e novidades de cada época. De fato, muito mudou em ambos os movimentos, Escotismo e Bandeirantismo, nesses mais de cem anos de existência. Dentre as modificações, passaram a agregar, gradativamente, meninas e meninos para atividades mútuas, resultando em movimentos mistos na atualidade, e, especificamente no Escotismo brasileiro, a maioria dos Grupos Escoteiros opera com a coeducação. Porém, para prosseguir, é importante ainda compreender que, atualmente, cada Grupo Escoteiro (também nomeado como Unidade Escoteira Local) pode optar por implantar ou não a coeducação, razão pela qual nem todos os Grupos Escoteiros do país são mistos.

Sobre essa alternativa, o P.O.R – Princípios, Organização e Regras (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a), documento que traz normatizações para o Movimento no Brasil, orienta que, caso a opção da Unidade Escoteira Local seja por não implantar a coeducação, esta deve preocupar-se em oferecer às jovens todas as oportunidades possíveis para a realização de atividades com grupos mistos da mesma faixa etária. As oportunidades podem ser dentro do Movimento Escoteiro ou com outras organizações juvenis mistas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a), tais como outros Grupos Escoteiros ou de Bandeirantes mistos, escolas, ou ainda grupos de igrejas ou de organizações não governamentais que operam com o público juvenil.

Outro ponto importante trazido na implantação da coeducação nos Grupos Escoteiros brasileiros, diz respeito à diferença entre atividades mistas e coeducativas pontuadas por Rubem Suffert (1980b) e Bernardo Ballesteros (1980). Para eles, apenas propor atividades com meninas e meninos não configuraria atividade coeducativa, sendo necessário considerar o crescimento, aprendizado, necessidade e educação das envolvidas, desde a concepção das atividades. Elas precisam ser, ainda, permanentes e estáveis. No mesmo caminho, porém avançando um pouco mais no debate sobre a coeducação, Auad (2018) pondera que propor que meninas e meninos apenas convivam sem que haja uma reflexão sobre as relações de gênero, pode, ao invés de amenizar ou extinguir as desigualdades, ampliá-las.

Em Natal/RN, a maioria dos Grupos Escoteiros são mistos, e foi um deles o lócus desta pesquisa, bem como suas participantes, os sujeitos desta. O Grupo Escoteiro investigado está ativo na capital do Rio Grande do Norte desde 1981, tendo implantado o sistema coeducativo já na sua fundação. A Unidade Escoteira Local atende a todas as faixas etárias propostas pelo Projeto Educativo da União dos Escoteiros do Brasil (2017a), a saber: crianças e jovens dos 6,5 aos 21 anos de idade.

No período da pesquisa estavam ativas 02 alcateias mistas (crianças dos 6,5 aos 10

anos de idade), 01 tropa escoteira mista (jovens dos 11 aos 14 anos de idade), 01 tropa sênior mista (jovens dos 15 aos 17 anos de idade) e 01 clã pioneiro misto (jovens dos 18 a 21 anos de idade). Mais adiante, essas faixas etárias serão melhor explicadas e caracterizadas. Para as observações, optei por focar a investigação em dois desses grupos mistos: a tropa escoteira e a tropa sênior. Foi conservando o foco nessas meninas e meninos que busquei responder ao problema central da pesquisa.

Como já citado, fiz parte do Escotismo como jovem e como voluntária. Durante esse tempo em que estive envolvida nas atividades escoteiras, vi os Grupos Escoteiros com patrulhas<sup>7</sup> formadas apenas por meninas ou apenas por meninos e depois formadas por meninas e meninos conjuntamente. Essa mudança de configuração proporcionou que absolutamente todas as atividades fossem realizadas por todas as integrantes das patrulhas, agora meninas e meninos e, inclusive as decisões são tomadas em conjunto. As relações que se formam nessa convivência de sede e de campo passam a apresentar situações e resoluções diferentes das que existem em uma patrulha só de meninas ou apenas de meninos.

Em uma patrulha feminina, por exemplo, na divisão de tarefas e organização das atividades, não havia nenhuma situação que sugerisse uma desigualdade de gênero, e assim, não havia necessidade de levantar questões a esse respeito. Questões relacionadas ao desenvolvimento corporal e hormonal, força física e outros aspectos que refletem o discurso biológico sobre mulheres e homens, não eram evocados, já que não havia tal necessidade. Já nas patrulhas mistas, além das características individuais de cada integrante, meninas e meninos trabalham dividindo tarefas de administração e liderança, aprendendo a lidar com as diferenças e peculiaridades entre os gêneros, podendo gerar embates relacionados a possíveis (des)igualdades entre elas.

Apesar de eu ter sido participante ativa por vários anos, foi apenas a partir de incômodos aflorados durante a escrita do Memorial de Formação<sup>8</sup>, trabalho final da graduação em pedagogia, que várias reflexões surgiram. As considerações são próprias dessa modalidade de escrita, e assomaram-se ao rememorar minha trajetória no Escotismo como parte importante na minha formação pessoal, profissional e acadêmica. Uma das questões levantadas dizia respeito ao espaço e à posição da mulher no Movimento Escoteiro e às mudanças e adequações pelas quais o Escotismo vem passando neste mais de um século de

---

<sup>7</sup> A patrulha é um pequeno grupo/equipe que varia de 4 a 8 jovens, de base autônoma e autossuficiente, para a realização de algumas atividades escoteiras (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a).

<sup>8</sup> Memorial de Formação intitulado “Memórias e reflexões: educação formal e não formal na formação inicial de uma pedagoga”, orientado pela Professora Doutora Vânia Aparecida Costa – Docente vinculada ao Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação – UFRN.

existência. Essa foi a inquietação propulsora desta pesquisa.

Assim, com o olhar de pesquisadora, apoiei-me nas direções indicadas pelas pesquisas pós-críticas em educação para construir uma aventura investigativa. Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012), pesquisadoras pós-críticas, propõem que sejam construídas novas perguntas e outros pensamentos nos processos de pesquisa e que não sejamos rígidas nos trajetos a trilhar. Nessa direção, procurei me manter afastada do que é fixo e universal, aproximando-me dos pensamentos que despertam mais interrogações, duvidando das minhas verdades para, assim, encontrar rotas que me indicassem possíveis respostas às minhas questões.

Com essas premissas, parti para uma investigação com base nos estudos pós-estruturalistas do currículo, em que o currículo pode ser entendido “como prática cultural e como prática de significação” (SILVA, 2001, p. 13). Seus diversos significados organizados “em sistemas, em estruturas, em relações” (SILVA, 2001, p. 18), marcam linguisticamente redes de significantes, signos, textos etc. Como prática de significação, de caráter relacional e social, os significados produzidos ganham sentido “no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais” (SILVA, 2001, p. 21), produzindo posições de sujeito e posições sociais, identidades culturais e sociais em um dado grupo. Essa é uma das direções que esta investigação seguiu.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizei uma “bússola teórica” para minimamente me orientar nos possíveis caminhos a seguir. Direcionei-me a partir do currículo em sua vertente pós-crítica, entendendo, com base nesta, que nenhuma teoria é “neutra, científica ou desinteressada [mas] está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2015, p. 16). Recorri aos Estudos Culturais, para compreender que “toda ação social é ‘cultural’, [e] que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16).

Quanto aos Estudos Feministas e de Gênero, utilizei o pressuposto de que o lugar e as relações de mulheres e homens em uma sociedade são uma construção social e cultural (BUTLER, 2020). Logo, tais lugares não dizem respeito a “seus sexos, mas sim [a] tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21). Nas direções indicadas pela bússola teórica no decorrer do caminho construído nesta aventura de pesquisa, outros conceitos se mostraram importantes pontos a serem marcados no mapa utilizado: processos de subjetivação, governo, discurso e poder.

Uma vez mapeados os caminhos, segui uma jornada metodológica, na qual elementos de base etnográfica como a observação, anotações em diário de campo e entrevistas possibilitaram a construção de categorias de análise. Estas foram pautadas nas recorrências



vistas nas observações dos encontros com as escoteiras em suas atividades semanais rotineiras. Entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa e levantamento em documentos normativos do Escotismo brasileiro, além de literatura disponibilizada às jovens, também fizeram parte do material analisado. Dada a realidade de ser uma pesquisa de campo, utilizei a etnografia como forma de “conhecer a cultura do outro ou de si próprio” (MATTOS, 2011, p. 28), e, no decorrer da jornada de campo, tomei nota para que, somente depois, pudesse “analisar, escrever, revisar e apresentar” (SANTOS, 2005, p. 12), numa tentativa de “(re)compor uma realidade” (SANTOS, 2005, p. 12).

Para as análises, utilizei a análise do discurso a partir de Michel Foucault. Busquei inspiração nos estudos foucaultianos e lancei olhos para o que foi dito, questionando unicamente as linguagens, os gestos, os movimentos e as palavras proferidas, não tentando descobrir interpretações outras. Ou seja, como diz Rosa Maria Fischer (2001, p. 198), trabalhando “o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”. Os estudos foucaultianos também partem da ideia de que “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2015, p. 120). Assim, as análises tiveram foco nas relações de poder dispostas nos discursos presentes no currículo analisado, compreendendo o discurso como produtor de verdades e sujeitos.

É, então, com olhos nesse Movimento antes masculino e que agora se apresenta como coeducativo, que empreendi essa aventura. Uma aventura-pesquisa, uma jornada, um “deslocamento, desenraizamento, trânsito [...] na qual o que importa é o andar não o chegar. Não há um lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto” (LOURO, 2004b, p. 13). Como uma aventureira, me pus em campo, na estrada, por trilhas e rumos, contornando obstáculos, repensando trajetos, inventando caminhos e me construindo no percurso.

Assim, no mapa dessa aventura de pesquisa, marquei cinco pontos que guiam a leitura desta dissertação por cinco capítulos. No primeiro deles, fui **(Re)Conhecendo o terreno de pesquisa**, contextualizando e problematizando o objeto de estudo, mostrando um pouco sobre o histórico do Movimento Escoteiro e como este se apresenta hoje. O segundo capítulo, a **Bússola teórica: caminhos e descaminhos**, deu-me apoio para avançar e compreender os conceitos utilizados nesta investigação e, com eles, criar os possíveis percursos desta aventura. O terceiro capítulo, a **Jornada metodológica**, descreve as escolhas da pesquisa, os percalços e obstáculos encontrados e contornados.

Os dois próximos capítulos seguem os sinais de pistas<sup>9</sup> vistos durante as observações e que resultaram nas categorias de análise. No capítulo quatro, a pista seguida foi a que indicou **Salte obstáculo**. Ela mostrou algumas barreiras encontradas pelas meninas escoteiras em um currículo que traz consigo muitas marcas de discursos biológico e machista, mas também os avanços ao saltarem esses obstáculos. Seguindo adiante, os sinais de pista que guiam o quinto capítulo, indicam **Perigo! Caminho a evitar**, e alertam para as trilhas que levam a tabus sobre gênero e sexualidade, piadas e brincadeiras homofóbicas nas atividades escoteiras, culminando no sinal de “siga nesta direção”, no que diz respeito às instruções que buscam a norma heterossexual e cisgênera.

Por fim, anotadas todas as pistas vistas e seguidas as estradas por elas indicadas, finalizo a escrita **Considerando os rumos trilhados e novas pistas** possíveis, em uma reflexão de todo o caminho percorrido. Voltando a olhar o mapa dessa aventura, pondero sobre as paisagens que vi, considerando que, apesar de o Escotismo ter avançado no que diz respeito à crescente inclusão de meninas e mulheres em seu efetivo, muito ainda há de ser feito. O currículo escoteiro não tem promovido reflexão acerca das relações de gênero, e os conteúdos encontrados nas trilhas curriculares e que ensinam sobre gêneros e sexualidades, instruem que padrões e normas sociais sejam repetidos e endossados.

Com o mapa traçado, bússola em mãos e mochila nas costas, você que me lê está convidada a me acompanhar nessa aventura rumo a uma investigação sobre as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal/RN.

---

<sup>9</sup> Sinais de pistas são usados pelas escoteiras para comunicação em atividades de trilhas, indicando o caminho a seguir. São feitos normalmente em local visível com material encontrado na natureza (gravetos, galhos, pedras, etc.). Para saber mais: <http://www.gemoacara.com.br/material-escoteiro/sinais-de-pistas> Acesso em: 12 mar. 2020.



## 1. (RE)CONHECENDO O TERRENO DE PESQUISA

Será só coisa de menino? E o que seria “coisa de menino”? As meninas participantes do Movimento Escoteiro dizem “Sim!” a quem pergunta se “Escotismo é coisa de menina?”. Por ocasião do 8 de março de 2020, Dia Internacional da Mulher, diversas postagens nas redes sociais em perfis particulares de participantes escoteiras e perfis institucionais, chamaram a atenção com esses questionamentos. O perfil @euescotista<sup>10</sup> no Instagram, em seus *stories*<sup>11</sup>, apresentou um pequeno resumo histórico das mulheres no Escotismo. O final da sequência de postagens mostra, com alguns números, que nas funções administrativas e de liderança em nível nacional e regional, as ocupadas por mulheres ainda são minoria (EU ESCOTISTA, 2020).

Dentre as informações ali postadas de forma simples, mas direta, mostra-se que em 2015, pela primeira vez, mulheres fizeram parte da Diretoria Executiva Nacional<sup>12</sup>. Outro órgão nacional citado é o Conselho de Administração Nacional<sup>13</sup>, que regimentalmente possui 14 cadeiras e, à época contava com apenas 3 mulheres, sendo uma delas presidente, cargo também pela primeira vez ocupado por uma mulher. No nível regional, das 27 regiões escoteiras<sup>14</sup>, em 2018, mostram as postagens, apenas 4 são presididas por mulheres (EU ESCOTISTA, 2020). Essas informações não são facilmente acessadas pelas jovens escoteiras por não serem assunto comum nos Grupo Escoteiros, de forma que essas postagens esclarecedoras receberam respostas positivas principalmente das suas seguidoras que se veem

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17918123269379466/?hl=pt-br>. Acesso em: 12 mar. 2020. Perfil público criado pela escotista Maria Laura Sousa Liboni, participante do Grupo Escoteiro Romano (350°RS) e componente da Equipe Nacional de Diversidades. A Equipe tem por objetivo debater sobre diversidade sexual e de gênero, diversidade racial, diversidade de corpos, diversidade socioeconômica, sobre o lugar da mulher dentro e fora do Escotismo. O perfil foi criado pela escotista para falar de temas como Diversidades, além de suas experiências pessoais no movimento.

<sup>11</sup> *Stories* é o nome dado à ferramenta do Instagram que permite a publicação de fotos ou vídeos de até 15 segundos. Essas postagens ficam disponíveis por 24 horas, sendo apagadas automaticamente em seguida. Porém, podem também ser salvas para acesso constante, como destaques na página.

<sup>12</sup> É um órgão constituído por Presidente e duas Vice-Presidentes e outras Diretoras que, porventura, possam ser nomeadas pela presidência (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).

<sup>13</sup> É o órgão diretivo nacional, composto por quatorze componentes, com mandato de quatro anos e renovação, a cada dois anos, de metade do quadro. A cada dois anos são eleitas novas Presidente e Vice-Presidente (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).

<sup>14</sup> Cada unidade federativa é considerada uma região escoteira. Assim, o Rio Grande do Norte, por exemplo, é dito como a Região Escoteira do Rio Grande do Norte.

representadas por essa influenciadora digital escoteira.

As postagens disponibilizadas no perfil @euescotista questionam o lugar das mulheres no Movimento Escoteiro, porque este ainda é majoritariamente masculino. O Escotismo é um movimento mundial, considerado, segundo o site dos Escoteiros do Brasil, “o maior movimento de juventude do mundo” (ESCOTEIROS, 2021, n.p.), somando mais de 54 milhões de participantes em nível mundial, sendo destas, cerca de 7 milhões voluntárias, as escotistas. No Brasil, os números do Relatório Anual 2019 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020a) mostraram 111.953 registros de inscritas (crianças, adolescentes, jovens e adultas), distribuídas por 1.684 Grupos Escoteiros em 745 cidades brasileiras.

A cada ano, os relatórios anuais têm mostrado que o efetivo nacional tem crescido. De 2009 a 2019<sup>15</sup>, esse número saltou de 60.003 para 111.953. Olhando separadamente associadas e associados, vê-se que o crescimento do efetivo de meninas e mulheres tem sido maior que o de meninos e homens. Gradativamente, esse número tem aumentado, chegando em 2019 a um incremento de pouco mais de 118% em relação a 2009, enquanto o crescimento do efetivo de meninos e homens, no mesmo período, foi de quase 87%.

Em análise dos relatórios anuais de 2009 a 2019, foi possível observar que, em 2009 eram 20.410 associadas e 38.349 associados, 34% e 66% do total do efetivo, respectivamente (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010). Já segundo o Relatório de 2019, naquele ano eram 44.568 associadas e 67.385 associados, o que perfaz, nessa ordem, 39,8% e 60,2% do total de participantes (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020a). As associadas na faixa etária entre 6,5 e 21 anos, chamadas beneficiárias, foco do Projeto Educativo do Movimento Escoteiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2017a), somavam, em 2009, 14.668 meninas (33%) e 29.558 meninos (67%). Em 2019, eram 30.489 meninas, 37,1% do montante de participantes jovens, enquanto eles, os meninos, somavam 51.739 jovens registrados, ou seja, 62,9% do efetivo juvenil (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010, 2020a).

Voluntárias eram, em 2009, um total de 15.777 (5.742 mulheres e 10.035 homens). Em 2019, somavam um total de 29.725, sendo elas 14.079 e, eles, 15.646 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010, 2020a). Houve, assim, um acréscimo de 145,2% no número de mulheres escotistas e de 107,9% de meninas, quando comparados os números de 2009 e 2019. Esse número extrapola o crescimento do efetivo masculino, que foi de 55,9% de

---

<sup>15</sup> A partir da página na internet dos Escoteiros do Brasil, tive acesso aos relatórios anuais de 2007 a 2020. No entanto, somente a partir de 2009, o efetivo passou a ser apresentado por gênero, sendo antes informado apenas um total geral. Para esta pesquisa utilizarei, para fins de comparação de efetivo e participação feminina, o recorte dos anos de 2009 a 2019, utilizando os respectivos relatórios anuais.

homens e 75% de meninos em uma década, o que demonstra uma crescente participação de meninas e mulheres no Movimento Escoteiro brasileiro, mobilizando ações que buscam visibilidade e espaço, assim como em outros âmbitos da sociedade.

No Rio Grande do Norte, segundo dados informados pela Diretoria Regional em março de 2020, e disponibilizados no Relatório Anual 2019 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL/RN, 2020), foi contabilizado um efetivo total de 4.269 registradas, sendo 3.067 participantes juvenis e 1.202 escotistas. Desse montante, 1.569 meninas e mulheres e 2.700 meninos e homens. As beneficiárias (lobinhas, escoteiras, guias e pioneiras) somavam 1.080 meninas e o número de voluntárias chegava a 489. Nos dados informados em março de 2020 e no Relatório Anual 2019 do estado, não constava especificado o número de mulheres e homens dirigentes. Entretanto, um levantamento anterior, realizado em junho de 2019 para esta dissertação, evidenciou que, entre as 303 dirigentes informadas naquele momento, 127 eram mulheres<sup>16</sup>.

O maior número de meninos e de homens se repete também no Grupo Escoteiro lócus desta pesquisa, no qual, entre os anos de 2009 e 2019, tem registrado, em média, cerca de 150 pessoas/ano. O ano em que somou-se mais integrantes foi em 2010, com 185 registros, e o que teve menos inscrições foi 2015, com 131 pessoas registradas. Em todos esses anos, o número de meninas e mulheres somava por volta de metade do que se tinha de meninos e homens<sup>17</sup>.

No ano de 2019, quando as observações para esta investigação se iniciaram, as registradas somavam 165 pessoas<sup>18</sup>, sendo 49 escotistas, das quais 20 eram mulheres. Entre as participantes juvenis, as meninas eram 34 do total de 116 crianças e jovens participantes, distribuídas nas 4 faixas etárias atendidas pelo Projeto Educativo da União dos Escoteiros do Brasil (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2017a). Durante a jornada metodológica, me debrucei melhor na caracterização desses sujeitos.

O fato é que esses números em nível nacional, regional e local, demonstram que, ainda que as meninas e mulheres estejam presentes e em número crescente, sobretudo

---

<sup>16</sup> Dados cedidos pela Direção Regional através de relatório extraído do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras em 20 jun. 2019. Foram dois pedidos de informações feitos à Diretoria Regional e atendidos prontamente. O primeiro, de junho de 2019, disponibilizado em relatório a partir do Sistema de Gestão dos Grupos Escoteiros, e o segundo, de março de 2020, com dados organizados em um e-mail. Estes últimos, compatíveis com os dados do fechamento do ano, disponibilizados no Relatório Anual 2019 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL/RN, 2020).

<sup>17</sup> Dados extraídos do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras em 04 maio 2021.

<sup>18</sup> Dados extraídos do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras em 18 nov. 2019.

nacionalmente, o Escotismo ainda é um espaço com maior público masculino. Sabendo dessa realidade, é que me propus a questionar: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas? Para responder a essa pergunta, me coloquei em campo, em uma aventura-pesquisa, em uma viagem de investigação que se inicia com um (re)conhecimento do terreno, buscando entender as nomenclaturas utilizadas nesse universo escoteiro, a implementação da coeducação no Escotismo brasileiro e o caminho até os dias de hoje nos Grupos Escoteiros coeducativos, partindo dos primeiros momentos das mulheres no Escotismo.

### **1.1 De lobinha à pioneira, da matilha ao clã: conhecendo as nomenclaturas**

Lobinhas, escoteiras, guias, pioneiras, escotistas, matilhas, patrulhas, clãs, ramos, tropas... São tantas as palavras utilizadas nos Grupos Escoteiros que, para suas participantes, são corriqueiras, mas que para uma pessoa alheia a esse universo pode gerar dúvidas e embarços. Para melhor compreender as nomenclaturas utilizadas nos capítulos que seguem, principio por esclarecer um pouco desse vocabulário escoteiro.

Tenho citado que o Projeto Educativo proposto pela União dos Escoteiros do Brasil atende a quatro faixas etárias. Elas são denominadas Ramos e abarcam crianças e jovens dos 6,5 anos aos 21 anos de idade, assim divididos: Ramo Lobinho (6,5 a 10 anos), Ramo Escoteiro (11 a 14 anos), Ramo Sênior (15 a 17 anos) e Ramo Pioneiro (18 a 21 anos). As lacunas entre a idade final de um Ramo e a idade inicial do Ramo seguinte se dão pelo cuidado de que essa transição seja analisada individualmente, uma vez que é sabido que o desenvolvimento e a maturidade diferem de uma pessoa para outra.

Caso a criança ou a jovem não se sinta confortável com a passagem para o Ramo seguinte, esta é adiada até que ela se sinta segura. O contrário também pode acontecer, quando uma participante já não se sente mais integrada ao Ramo em razão de sua maturidade. Nesse caso, a passagem pode ser adiantada. Sobretudo no caso das crianças menores, as responsáveis por elas também são consultadas a fim de encontrar o melhor momento para serem introduzidas no grupo seguinte ao que se encontram, tendo como foco principal seu crescimento, desenvolvimento e necessidades (MARCELINO, 2018). Sendo assim, tomando como exemplo a passagem do Ramo Lobinho para o Ramo Escoteiro, esta pode ocorrer entre os 10 e os 11 anos de idade.

O Ramo Lobinho (ou Ramo Lobo) é formado por alcateias, que são grupos de até 4 matilhas, cada uma com 4 a 6 crianças – lobinhas e lobinhos. As matilhas (que não nomeadas

a partir de cores de pelagens de lobos) possuem líderes denominadas Prima (líder) e Segunda (vice-líder), escolhidas por elas próprias e alteradas periodicamente. Para essas escolhas, as lobinhas contam com a ajuda e orientação das escotistas que, nesse ramo têm codinomes como Akelá (o lobo líder da matilha), Bagheera (a pantera), Kaa (a cobra), Shere Kan (o tigre) e Balu (o urso), entre outras personagens da obra *O Livro da Jângal (The Jungle Book)*, de 1894, escrito por Joseph Rudyard Kipling (1865-1936). O romance que conta a História de Mogli, o menino que se perdeu na selva e foi adotado por lobos, colabora com o marco simbólico do Ramo Lobo que está associado a essa obra. Sobre ela todas as etapas e atividades para essa faixa etária estão pautadas, como um fundo de cena lúdico e com a “ênfase educativa no processo de socialização da criança” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 46).

O Ramo Escoteiro e o Ramo Sênior são formados por tropas de até 4 patrulhas cada. No Ramo Escoteiro as patrulhas têm nomes de animais ou constelações e concentram de 5 a 8 jovens – escoteiras e escoteiros. A ênfase das atividades se volta para a autonomia, vida em equipe e natureza, tendo como marco simbólico a “expressão ‘explorar novos territórios com um grupo de amigos’” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 50). Já no Ramo Sênior, as patrulhas têm nomes de tribos indígenas ou acidentes geológicos e são compostas de 4 a 6 jovens – guias e sêniores. As atividades têm o foco no processo de autoconhecimento, aceitação e aprimoramento das características pessoais para auxiliar “o jovem na formação de sua identidade e a superar os principais desafios com que se depara nessa etapa da vida” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 56). A expressão que representa o marco simbólico para o Ramo Sênior é “‘superar seus próprios desafios!’”. (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 56).

As escotistas (adultas voluntárias) dos Ramos Escoteiro e Sênior são chamadas de “chefes” e, como são equipes mistas, devem ter escotistas de ambos os sexos, especialmente nas atividades externas à sede. Essa normativa está presente desde a implantação da coeducação, quando as alcateias e tropas femininas deveriam ser acompanhadas por mulheres e, na transição para Ramos e atividades mistas, a orientação passou a ser a de que, se houver pelo menos uma menina da equipe, deverá ter pelo menos uma mulher na chefia. A justificativa é a de que, dessa forma, as meninas (e suas responsáveis) terão – em caso de uma eventualidade, como, por exemplo, uma menina em período menstrual – mais segurança de conversar com uma mulher do que com um homem. A coeducação trouxe esses e outros aspectos que discuto no próximo tópico.

Foi em duas tropas, uma do Ramo Escoteiro e outra do Ramo Sênior, que fiz as

observações e realizei entrevista com algumas jovens. Nesses dois Ramos cada patrulha escolhe democraticamente suas líderes, denominadas monitoras e submonitoras. A orientação é que a monitoria sofra mudanças periódicas para que todas possam passar pela experiência de liderança. Aqui está um dos pontos observados nesta aventura-pesquisa: como se dá a organização das patrulhas formadas pelas meninas e meninos sujeitos da pesquisa, e como são escolhidas e praticadas as lideranças desses/nesses grupos?

A reflexão se faz interessante se for levado em consideração que, historicamente, são os homens que normalmente ocupam as posições de liderança, seja no âmbito familiar, no lar, ou (e sobretudo) no ambiente político, por exemplo. Todo esse cenário implica em uma configuração histórica de subordinação feminina e relações de poder que vêm atravessando a vida privada e as relações afetivas, posicionando os homens no público e as mulheres no privado. A eles os espaços de poder, a elas a maternidade, o cuidado, o lar, como se esse fosse o natural para elas, assinala Dagmar Meyer (2007).

As questões sobre mulheres líderes e mulheres na política vêm crescendo a cada ano. Mas apesar de ser possível vislumbrar o início de uma pequena mudança, com a eleição de mais mulheres vereadoras pelo Brasil nas eleições municipais de 2020, ainda constatou-se uma imensa maioria de homens, vereadores e prefeitos. O Movimento Escoteiro também reflete esse quadro, tanto por ser ainda um espaço majoritariamente masculino, quanto por reproduzir os espaços de liderança como espaços a serem ocupados por homens.

Numa tentativa de mudar esse quadro, o Planejamento Estratégico para os anos de 2016-2021 teve como um de seus objetivos estratégicos a equidade de gênero. Para tal, dizia pretender “Estimular de maneira efetiva a participação de mulheres nas estruturas diretivas/operacionais e estratégicas da instituição” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b, p. 52). As metas intencionavam chegar, ao final do segundo triênio, a 30% de mulheres nessas estruturas de direção, operação e estratégia da instituição.

De posse dos relatórios anuais dos anos 2009 a 2019, algumas informações importantes puderam ser captadas no que diz respeito aos cargos de liderança nacional. A organização do Movimento Escoteiro brasileiro é composta por seis órgãos: a Assembleia Nacional<sup>19</sup>, o órgão máximo, representativo e normativo; o Conselho de Administração Nacional, órgão diretivo, e a Diretoria Executiva Nacional, órgão executivo – ambos já citados no início deste capítulo; o Conselho Consultivo, formado pelos Diretores Presidentes

---

<sup>19</sup> A Assembleia Nacional é composta por integrantes do Conselho de Administração Nacional; do Diretor Presidente de cada Região Escoteira; e de um Delegado Regional para cada mil ou fração de mil participantes registrados, eleito por voto unitário (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).



regionais; a Comissão Fiscal Nacional, órgão de fiscalização e orientação da gestão patrimonial e financeira; e a Comissão de Ética e Disciplina Nacional, órgão responsável pela instrução e emissão de pareceres em procedimentos disciplinares (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).

Rastreando nos relatórios anuais as funções e os nomes das pessoas que as ocuparam, observei que: o nome de uma mulher figurou, como presidente do Conselho de Administração Nacional<sup>20</sup>, pela primeira vez, no relatório de 2019. Antes, outra mulher tinha sido vice-presidente, em 2013-2014 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020a, 2014b, 2015c). Na Diretoria Executiva Nacional, somente a partir de 2015 mulheres estiveram dentre as integrantes. Anteriormente, nos anos de 2016 a 2018, a 2ª vice-presidência foi ocupada por uma mulher, e em 2019 havia uma 1ª vice-presidente (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016a, 2017b, 2018b, 2019, 2020a). Somente houve uma mulher na Comissão Fiscal em 2009, como suplente (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010). Na Comissão de Ética e Disciplina, desde o ano de 2013 não há mulheres no seu quadro<sup>21</sup>. Em 2009 eram 2 mulheres titulares e, entre 2010 e 2012, apenas 1 mulher titular (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010, 2011, 2013b, 2014b).

Já o Relatório Anual 2019, da região do Rio Grande do Norte (UNIÃO ESCOTEIROS DO BRASIL/RN, 2020)<sup>22</sup>, mostra que a Diretoria Regional é formada por 4 pessoas, sendo apenas 1 mulher como Diretora de Métodos Educativos. A Região Escoteira do Rio Grande do Norte é dividida em 7 distritos<sup>23</sup>, cada um com uma coordenação, das quais apenas 1 tem uma líder mulher. Essa equipe formada pelas 7 coordenadoras distritais, é gerida por outros 2 homens. Na Comissão Fiscal, dos 3 componentes, 1 é mulher e, na Comissão de Ética e Disciplina regional, os 3 integrantes são homens. O que se vê, em linhas gerais, é que todos esses dados demonstram que os cargos mais importantes têm sido ainda ocupados por homens, em sua maioria. Sendo assim, me questiono se essa realidade impõe influências nas escolhas das lideranças juvenis.

Diante desse panorama fora e dentro do Escotismo, retorno à questão levantada sobre as patrulhas: nos pequenos grupos compostos de meninas e meninos, foco desta pesquisa,

<sup>20</sup> O Conselho é formado por 14 conselheiras, 2 representantes da Rede Nacional de Jovens Líderes (jovens de 18 a 25 anos) e 5 representantes das áreas geográficas do país (uma de cada) (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).

<sup>21</sup> A Comissão Fiscal Nacional e a Comissão de Ética e Disciplina são formadas por 3 titulares e 3 suplentes cada (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a).

<sup>22</sup> Diferentemente da prática de divulgar relatórios anualmente pelas direções nacionais, a Regional não o fazia, de forma que não tive acesso a dados de anos anteriores.

<sup>23</sup> Distrito Alto Oeste, Distrito Mossoró, Distrito Natal, Distrito Sertão Central, Distrito Trairi-Potengi, Distrito Litoral Sul, e Distrito Seridó.

como as lideranças são escolhidas? Como elas se organizam nesse pequeno núcleo? Importante retomar essa indagação por instigar a saber o que está sendo ensinado, no currículo escoteiro, àquelas meninas sobre lideranças e espaços de poder. O que elas têm aprendido? Quais saberes foram/são eleitos para serem ensinados sobre liderança? Que sujeito esse currículo pretende formar, que posições de sujeito estão sendo demandadas com esses ensinamentos?

Uma vez esclarecido como são nomeadas três faixas etárias e as jovens em cada uma delas, além de indicar algumas de suas características e passar rapidamente pela organização nacional do Escotismo brasileiro, avanço mais um pouco no caminho-vocabular escoteiro, para tocar em outro aspecto desses dois Ramos (Escoteiro e Sênior) nos quais empreendi as observações: a atuação da Corte de Honra. Ela é o principal órgão executivo das Tropas, formado pelas monitoras, podendo ou não contar com a participação das submonitoras. As reuniões são acompanhadas pela equipe de escotistas e presididas por uma das jovens – a presidente da Corte de Honra. As outras jovens possuem outras funções, tal como a secretária, responsável por registrar as reuniões e decisões em atas.

A Corte de Honra é responsável pela administração da Tropa, e pode, inclusive, delimitar algumas regras a serem seguidas pelas escoteiras, como regras acerca da assiduidade nas reuniões, ou alguma peculiaridade na composição das patrulhas. Deve ser ponto de convergência dos interesses das patrulhas, de forma democrática, inclusive no que diz respeito a assuntos relacionados a medidas disciplinares e avaliação de Distintivos Especiais, sendo também um âmbito de aprendizagem para as que dela participam. As escotistas devem participar como assessoras e orientadoras oferecendo informações e instruções educativas para as decisões ali levantadas, devendo zelar pela segurança física e psicológica de todas. Para tal, podem estabelecer parâmetros e limites para as decisões, no entanto, expondo claramente suas razões (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a). Mais uma vez, a questão levantada sobre a liderança nesses grupos de meninas e meninos me instiga a mais perguntas. E nas Cortes de Honra das tropas observadas? Quem tem sido as presidentes? Como são eleitas?

A última faixa etária atendida pelo Projeto Educativo da União dos Escoteiros do Brasil é o Ramo Pioneiro, onde, diferente dos Ramos anteriores, não há patrulhas e não há uma quantidade máxima de participantes. Pioneiras e pioneiros são agrupados em um único clã administrado por um Conselho ou Comissão Administrativa do Clã, com a orientação próxima das escotistas responsáveis, chamadas de “Mestras Pioneiras”, e sempre que possível também deve contar com duas escotistas, uma mulher e um homem. O Ramo Pioneiro

“concentra sua ênfase educativa no processo de integração do jovem à sociedade [...]” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 62), com um convite para que façam um projeto de vida. Ao alcançar a idade de 21 anos, a jovem, ao deixar o Clã Pioneiro, pode optar ou não por se vincular à Rede de Jovens Líderes (até os 25 anos de idade), ou ainda seguir como voluntária escotista ou dirigente, não sendo isto obrigatório.

Esclarecidas as nomenclaturas, organização e características das faixas etárias, caminhei à frente, visando à coeducação como apresentada no Escotismo, realidade do Grupo Escoteiro lócus desta investigação.

## **1.2 A coeducação**

Primeiro eram só escoteiros. Depois, bandeirantes e escoteiros separadamente e com currículos diferentes. Em seguida, escoteiras e escoteiros em Grupos Escoteiros mistos. A partir da entrada das meninas nas Unidades Escoteiras Locais, o Escotismo brasileiro entendia que se iniciava a implantação da coeducação na instituição.

Já com escoteiras e escoteiros, em resumo, os Grupos Escoteiros passaram por três fases: alcateias e tropas separadamente femininas (com mulheres chefes) e masculinas (com homens chefes) realizando atividades conjuntas eventuais e progressivas. Em seguida, na mesma tropa, patrulhas femininas e patrulhas masculinas ou, na alcateia, matilhas femininas e matilhas masculinas, com chefia mista. Na terceira fase, chegou-se às chamadas tropas mistas, ou seja, “formadas por equipes mistas com equilíbrio numérico entre meninos e meninas, [também] com Chefia Mista” (SANTOS; LESSA; SANTANA, 2011, p. 8). Somente então o currículo passou a ser único para meninas e meninos.

Com esses três passos na implantação da coeducação no Movimento Escoteiro brasileiro até chegar às patrulhas mistas, explicado por Santos, Lessa e Santana (2011), se aproximou ao que havia acontecido no caminho trilhado pelas escolas até a configuração de salas de aulas mistas da atualidade. Guacira Louro (2004a), Jeane Soares de Almeida (2007, 2009) e Daniela Auad (2018), entre outras autoras, desenham esse histórico que, inicialmente, tinha escolas separadas para meninas e meninos, depois escolas mistas, mas com salas, conteúdos e professoras diferentes. Era comum que as meninas aprendessem trabalhos domésticos e, conteúdos como a geometria, comuns aos meninos, fossem excluídos dos ensinamentos oportunizados a elas.

Nas primeiras escolas mistas, havia uma divisão em seção masculina, com homens professores de meninos, e seção feminina, com professoras ministrando aulas para as meninas

(ALMEIDA, 2007). Ser professora era uma das únicas profissões possíveis para as mulheres fora do ambiente familiar. A profissão era possível por, de certa forma, se aproximar de suas atividades no lar, especialmente no que se referia ao cuidado e educação de crianças, além da instrução e ensinamento de prendas domésticas (LOURO, 2004a; ALMEIDA, 2007, 2009, AUAD, 2018). Desde então, as mulheres passaram a figurar nos quadros docentes para o ensino de meninas, enquanto os professores teriam um público de alunos. Somente depois as salas de aula seriam mistas na tentativa da coeducação.

Observando que se tratou de uma inclusão de meninas e mulheres em espaço antes somente masculino, assim como se viu no Escotismo, pensar em espaços mistos ou em coeducação é pensar nas meninas e mulheres e em sua relação com os meninos e homens. Assim, pode-se entender que “A coeducação é, portanto, um tema que fala de perto aos estudos de gênero e sobre mulheres” (ALMEIDA, 2007, p. 63).

Sob essa perspectiva, para esta pesquisa realizada em um Grupo Escoteiro coeducativo, foi olhando para o seio da equipe menor, a patrulha mista, que busquei identificar como e o que o currículo do Escotismo ensina às jovens sobre as diferenças de gênero e quais os efeitos dessas lições. Sabendo que é na relação social que “se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 22), bem como se (re)produzem representações do que se entende por feminino e masculino (AUAD, 2018), observei nas dinâmicas das patrulhas, como essas relações se davam. Observei ainda a atuação das escotistas que lidam diretamente no acompanhamento das patrulhas e na proposição das atividades, pois essas podem ter um papel importante nessas construções ou reproduções. As observações deram pistas que podem levar a respostas para a questão norteadora desta pesquisa.

O fato é que, com patrulhas mistas, todas as atividades são conjuntas, comuns e, espera-se que, sem distinção. Eleição de monitoria, divisão de tarefas, escolha de atividades, entre outras ocupações, são realizadas pelas patrulhas e tropas mistas, estabelecendo diversas relações sociais. Esse foi o resultado do percurso-aventura das meninas desde sua solicitação de entrada no Escotismo, passando pela implementação da coeducação no Brasil entre 1979 e 1985 até chegar aos dias atuais. Os Grupos Escoteiros, antes unicamente masculinos, tornaram-se Unidades Escoteiras Locais mistas com um novo status: coeducativas, segundo o que os documentos citados mais à frente no texto propõem. Foi nessa realidade, de um Grupo Escoteiro coeducativo e com olhar para seu currículo, que pesquisei como as relações de gênero eram ali estabelecidas.

Na década de 1980, no Brasil, eclodiram movimentos que lutavam pela

redemocratização da sociedade brasileira, além de se manifestar também a chamada segunda onda do movimento feminista no país. Entre os anos de 1975 e 1985, a chamada Década da Mulher, refletiu no Brasil compromissos assumidos em Conferências Mundiais para as Mulheres, organizadas pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Eram compromissos relacionados ao “objetivo de criar mecanismos de participação igualitária das mulheres em processos sociais, como a geração de empregos e o acesso de grupos vulneráveis às políticas sociais” (AUAD; SALVADOR, 2015, p. 41).

No meio acadêmico estava em discussão a produção de estudos e pesquisas que favorecessem a compreensão da histórica subordinação e invisibilidade política sofrida pelas mulheres. Agregaram às reivindicações da primeira onda do feminismo, que iniciaram com as lutas pelo voto feminino, outras pautas como o direito à educação, condições dignas de trabalho, ao exercício da docência, à educação e ao “direito de decidir sobre o próprio corpo e sua sexualidade” (MEYER, 2007, p. 12). Esses estudos sobre as mulheres e as reivindicações advindas delas colocaram, sobretudo, foco em discussões sobre as necessidades, dificuldades e interesses das mulheres e, a partir daí, espaços foram sendo abertos e ocupados por elas.

Esse era o contexto de lutas das/pelas mulheres quando o Grupo Escoteiro lócus desta pesquisa, foi fundado, na década de 1980, já com uma alcateia mista, porém com matilhas femininas e masculinas separadas. Segundo participantes do Grupo, essa foi uma das primeiras unidades do Rio Grande do Norte a ter a autorização de receber meninas. A tropa de escoteiros teve, logo no ano seguinte e por um pequeno espaço de tempo, uma tropa de escoteiras como companhia.

Pouco depois, a tropa das meninas escoteiras foi extinta e ficou inativa por alguns anos, sendo reativada, com duas patrulhas femininas em 1988<sup>24</sup>. Com a tropa escoteira feminina restabelecida, as atividades conjuntas e gradativas com a tropa escoteira masculina, tanto em sede quanto em campo, mostravam a prática do trabalho coeducativo proposto pela União dos Escoteiros do Brasil. No ano seguinte, uma tropa de guias foi criada, e desde então, essa Unidade Escoteira Local tem seguido as implementações coeducativas, hoje contemplando em todas as faixas etárias, matilhas, patrulhas e clã mistos.

Interessou-me, então, investigar no currículo desse Grupo Escoteiro coeducativo, as relações de gênero, discursos e relações de poder que produzem posições de sujeito generificadas. Com esse foco, me perguntei: como os ensinamentos disponibilizados no

---

<sup>24</sup> O Grupo Escoteiro não tem registro escrito dessas informações. Voluntárias, hoje adultas, mas que na criação do grupo eram lobinhas, escoteiras, além de ex-escotistas, contribuíram com suas memórias para que eu conseguisse traçar esse mapa.

currículo escoteiro produzem posições de sujeito generificadas? Quais as posições de sujeito generificadas assumidas pelas meninas e pelos meninos desse grupo? Como se dá a organização das patrulhas mistas? Como são escolhidas e praticadas as lideranças nas patrulhas? Quais ensinamentos acerca das questões de gênero e sexualidade são disponibilizados em documentos que regulamentam o Escotismo brasileiro e na literatura escoteira disponibilizada às jovens participantes? Quais discursos e estratégias de governo circulam nas práticas do Grupo Escoteiro e o que dizem sobre os corpos? Esses discursos e estratégias produzem ou não (des)igualdade entre os gêneros?

O perfil do Grupo Escoteiro lócus desta investigação (e não só dele), ainda que coeducativo, traz marcas da época do “Escotismo para Rapazes”, mas também sinais da coeducação. Para compreender todos os aspectos possíveis, lancei o olhar para a história mais recente do Movimento, explorando informações que poderiam auxiliar na compreensão do quadro que encontrei em campo. Para começar a traçar um mapa da coeducação no Movimento Escoteiro brasileiro, busquei os documentos disponibilizados pela União dos Escoteiros do Brasil, que orientou quais deveriam ser os passos para a implementação de meninas nos Grupos Escoteiros do país.

São publicações encontradas, especialmente em edições do jornal institucional informativo *Sempre Alerta*, entre os anos de 1979 e 1985, das quais elegi algumas, a saber: “Documento I: Escotismo e Co-educação” (BALLESTEROS, 1980), documento de trabalho básico para estudos do aspecto pedagógico da coeducação no Escotismo, elaborado pelo II Simpósio Interamericano de Programa; “Documento II: A Coeducação do Brasil” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982), que determina pré-requisitos e oficializa o funcionamento de Tropas de Escoteiras; “Documento III – A co-educação no Escotismo Brasileiro” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985), que acrescenta e modifica alguns pontos do Documento II.

Além desses três documentos norteadores que foram indicando o passo a passo a ser percorrido pelos Grupos Escoteiros brasileiros, outras publicações foram interessantes para esta pesquisa. São elas: “A Co-Educação na Região Interamericana” (SUFFERT, 1980a), com informações e direcionamentos resultados da XII Conferência Escoteira Interamericana, realizada em Santiago do Chile, em outubro de 1980, que aprovou a divulgação do Documento I; “Atividades mistas ou Co-Educativas?” (SUFFERT, 1980b), que indicam possíveis diferenças entre as atividades mistas e coeducativas; “Inconvenientes – Riscos – Erros e soluções da co-educação” (NAGY, 1982), publicação, a partir do Bureau Mundial do Escotismo (Genebra), que apresenta uma lista de aspectos configurados como negativos ou

inconvenientes e erros mais comuns observados à época nas tropas mistas, e em seguida, pontuam possíveis soluções; e “Resoluções da XXVIII Conferência Escoteira Mundial” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981). Este último documento trouxe uma síntese do círculo de estudo sobre coeducação ocorrido naquele ano em Dacar, cujos debates ocorreram em torno de três pontos: os objetivos; o conteúdo e os programas coeducativos; e os problemas apresentados nas Associações Escoteiras ao redor do mundo no que concerne à coeducação.

Analisando esses documentos foi possível observar que, apesar de, oficialmente, ter sido entre as décadas de 1970 e de 1980 que a coeducação se apresentou nos Grupos Escoteiros brasileiros, registros apontam que, entre os anos de 1914 e 1950, algumas Unidades Escoteiras Locais no Brasil, atuaram de maneira mista informalmente. O jornal institucional informativo *Sempre Alerta* (1982) cita ofícios com datas de 1915 e 1916 que comunicavam participação de mulheres escoteira em algumas atividades e cursos no Brasil (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982).

A participação de mulheres na década de 1910 no Escotismo foi realidade também em outros países. Nascimento (2008) aponta que, com o início da Primeira Guerra (1914-1918), quando jovens escoteiros tiveram que se apresentar ao exército, deixando para trás as atividades escoteiras, mulheres passaram a ocupar seus lugares. Elas participavam como instrutoras, e uma delas, Vera Barclay (1893-1989), foi uma grande colaboradora de Baden-Powell ao ajudá-lo a desenhar como seria o Ramo Lobo (NASCIMENTO, 2008). Assim como viria a acontecer nas escolas, com o magistério sendo ocupado por mulheres diante de uma lacuna deixada pelos homens que se ocupavam de outras funções devido à crescente urbanização (LOURO, 2004a), as primeiras mulheres a ocupar espaços no Escotismo preencheram espaços ociosos antes ocupados por homens.

Segundo Rubem Suffert (1980a), em 1915, a então denominada Associação Brasileira de Escoteiros (que veio a se integrar mais tarde à União dos Escoteiros do Brasil), e outras diversas Associações Nacionais Escoteiras da Região Interamericana, já apresentavam um programa para meninas e moças nos Grupos Escoteiros. Fellini (2017, p. 32), em sua pesquisa, também descreve que documentos da União dos Escoteiros do Brasil, citam, já por volta de dezembro de 1914, quatro anos depois que o Escotismo chegou ao Brasil, “‘brigadas de escoteiras’ em São Paulo e [que], em 2 de outubro de 1915, havia escoteiras também no Rio de Janeiro”.

No que diz respeito à participação de voluntárias, Suffert (1980a) afirma que, na II Conferência Escoteira Interamericana, em 1948, já se recomendava a participação de

mulheres nas chefias das alcateias. Porém, naquele momento, não se recomendava que, em uma mesma alcateia, houvesse chefia feminina e masculina trabalhando juntas, o que foi progressivamente alterado. O trabalho conjunto foi considerado importante sob a justificativa de que “a direção da Alcateia deveria ser compartilhada por chefes de ambos os sexos, em benefício dos lobinhos” (SUFFERT, 1980a, n.p.).

Essas ocorrências de mulheres escoteiras podem, à primeira vista, parecer uma evolução no sentido de ganho de espaço delas no Movimento Escoteiro. Contudo, a recomendação de sua participação como escotista, nas alcateias especificamente, sob o argumento de que sua atuação iria beneficiar os lobinhos, seguia o caminho do cuidado feminino com as crianças e do direcionamento das mulheres para o magistério. Esse caminho era ainda justificado sob o argumento de que as mulheres eram melhores que os homens porque, defendia-se, não só tinham maior facilidade de lidar com crianças, mas também possuíam “doçura e paciência, [...] afabilidade e bondade, qualidades essas que as distinguiam positivamente dos homens, dado que se ancoravam nos instintos maternos” (ALMEIDA, 2009, p. 145).

Sendo assim, elas eram importantes para contribuir com a grandeza da pátria, já que eram educadas com grande influência moral e deveriam ser as responsáveis por instruir e formar uma infância saudável e sem vícios que degeneravam a sociedade (ALMEIDA, 2009). Essa também era uma premissa de Baden-Powell, fundador do Escotismo e do Guidismo, na primeira década dos anos 1900. Quando ele pensou em ampliar suas ideias para as meninas, justificou que isso contribuiria para que elas, que seriam mães futuramente, contribuíssem significativamente com sua nação, pois poderiam educar suas filhas dentro dos preceitos virtuosos que aprenderiam no Guidismo (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985; NASCIMENTO, 2008).

Quando listados os requisitos para que um Grupo Escoteiro pudesse receber meninas, foram especificadas as idades e a formação necessárias para as adultas que estariam à frente das alcateias e tropas. As especificações citavam tanto a instrução formal, quanto a formação a partir de cursos promovidos pelo Movimento Escoteiro<sup>25</sup>. Para as alcateias, a instrução formal necessária para as escotistas era o então 1º grau<sup>26</sup> completo, o que não se repetia para as tropas escoteiras, quando se exigia do 2º grau<sup>27</sup> cursado (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO

---

<sup>25</sup> Nos termos das Diretrizes Nacionais para Gestão de Adultas, no Movimento Escoteiro, as voluntárias passam por três níveis de formação: o Preliminar, o Básico e o Avançado (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013).

<sup>26</sup> O 1º grau é o que, na atualidade, é conhecido como ensino fundamental.

<sup>27</sup> O equivalente ao atual ensino médio.



BRASIL, 1982, 1985).

Apesar de não especificar claramente que para as alcateias esperava-se mulheres, na prática foi o que aconteceu. Somando-se a isso, o fato de não se solicitar uma instrução formal maior, pode ser entendido da mesma forma como o foi na profissionalização feminina no magistério: para ser professora, pensava-se, as já mulheres possuíam um chamado instinto maternal que dispensava maiores qualificações para suas atribuições como cuidadoras (AUAD, 2018). Esse entendimento de tais benefícios se monta através do discurso biológico que toma por “natural” a maternidade conferida às mulheres, justificativa rebatida por algumas estudiosas.

Dagmar Meyer (2007), uma dessas pesquisadoras, alerta que não existe um “natural”, e que, o que se diz inato é produto de lutas sociais, culturais, logo, parciais e provisórias. Nesse aspecto, a inclusão de mulheres no Escotismo seguiu a mesma justificativa utilizada para a inserção delas no trabalho externo ao ambiente familiar. Nas escolas como professoras (e não gestoras) e nos hospitais como enfermeiras (e não médicas). Sua atuação estava vinculada ao cuidado, em funções separadas das dos homens. Eles geriam e inspecionavam, e elas tinham funções práticas (LOURO, 2004a). O magistério passou a ser majoritariamente composto por mulheres, e, no entanto, os homens, “uma vez ingressos na carreira do magistério buscavam por cargos de chefia e direção, diferentemente das mulheres que permaneciam nas salas de aula” (ALMEIDA, 2009, p. 144), no trato com as crianças.

O direcionamento das mulheres a funções de cuidado nos mais diferentes espaços, acontece em razão de “verdades” produzidas (FOUCAULT, 1979) sobre elas, a partir de discursos biológico e machista, este último que diz que não apenas a mulher é a principal responsável pela saúde de seu corpo e dos filhos, mas que os homens são responsáveis por prover o sustento da família e são os protetores da mulher. Além desses discursos, considera-se ainda, no discurso pedagógico, que o afeto, fundamental e facilitador da aprendizagem, é parte inerente da mulher.

Essas premissas ainda dizem sobre uma dita pureza feminina, atrelada também a “uma ambiguidade de ordem moral e de fundo religioso que determinava ao sexo feminino as funções sociais relacionadas ao ato biológico da reprodução” (ALMEIDA, 2007, p. 74). Assim, vê-se também o discurso religioso produzindo verdades sobre o “ser mulher-mãe”, da qual esperava-se (e espera-se) a “educação e [o] fortalecimento da família” (ALMEIDA, 2009, p. 143). O imbricamento dos discursos biológico, machista e religioso desenha papéis ditos adequados e esperados para mulheres e para homens como sendo os únicos papéis sociais possíveis para cada uma.

Assim, seja na escola ou no lar, seja como professora ou como mãe, a detentora “natural” dessas ferramentas é ela (LOURO, 2004a). Da mesma forma, a condução de mulheres para as alcateias, reforçava (e ainda reforça) a prescrição e utilização de práticas que produzem a posição de sujeito mulher-cuidadora. O modo de dizer sobre a mulher mostra, por meio da linguagem, como esta é central na “produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2007, p. 16).

Retomando o trajeto da coeducação no Movimento Escoteiro, de fato, oficial e experimentalmente, foi a partir de 1968 que começou efetivamente a adentrar tal proposta em alguns dos Grupos Escoteiros brasileiros, ainda sem uma discussão ampla sobre o tema. Os primeiros a experimentar a coeducação foram o Ramo Pioneiro, em 1968, e as Alcateias, em 1978 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982). As tropas de escoteiras foram implantadas já na década de 1980 e só depois as tropas de guias. Ao todo, 16 Grupos Escoteiros Experimentais foram as portas para a experiência que levou à ampliação dessa aplicação (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985). A experiência da prática nesses Grupos Escoteiros possibilitou “que o movimento pudesse discutir a coeducação e pensar nas demandas geradas pela presença de mulheres nas atividades escoteiras” (SANTOS; FELDENS, 2013, p. 426).

As discussões sobre o assunto começaram a tomar corpo nas reuniões em várias instâncias nas Américas, por volta de 1979. No ano seguinte, os primeiros documentos chegaram ao Brasil. O conceito de coeducação adotado à época pela União dos Escoteiros do Brasil, entendia-a como

um processo pelo qual meninos e meninas, rapazes e moças vivenciam um plano educacional para um melhor e mais harmônico desenvolvimento da personalidade, favorecendo a educação recíproca de uns pelos outros e levando em consideração as realidades locais e pessoais. Isto tendo presente os fins e o método do Escotismo. A co-educação não é, portanto, simplesmente uma questão de reunir crianças e jovens de ambos os sexos. (SUFFERT, 1980b, n.p.).

No mesmo sentido, Bernardo Ballesteros (1980) advertia que há distinção entre atividades conjuntas ou mistas e atividades coeducativas, sendo essa última compreendida como “atividades planejadas, organizadas e executadas de maneira permanente e estável com meninos e meninas, com objetivos específicos de formação e educação que incidem diretamente do programa Escoteiro” (BALLESTEROS, 1980, n.p.). Suffert (1980b) e Ballesteros (1980) estavam alertando que não se tratava apenas de ter meninas e meninos fazendo suas atividades separadamente, e eventualmente juntos. Essa configuração não

necessariamente estaria oferecendo atividades coeducativas. Para isso, as atividades precisavam levar em consideração as necessidades de crescimento de ambos os sexos; proporcionar real aprendizado aos rapazes e moças, favorecer uma formação social importante; e que fosse determinado um clima de profundo respeito às integrantes do outro sexo, num ambiente fraterno e descontraído (SUFFERT, 1980b). Essas foram algumas das orientações que direcionaram o caminho de mudança do status de masculinos para coeducativos aos Grupos Escoteiros brasileiros.

A ponderação referente à diferença entre misto e coeducativo é levantada por Daniela Auad (2018), para quem os termos não devem ser vistos como sinônimos. A autora afirma que misturar meninas e meninos não garante a coeducação, muito menos a diminuição ou o término das desigualdades, um dos principais objetivos esperados a partir da coeducação. Na perspectiva do que o estudo da autora aponta, a extinção das desigualdades e os questionamentos relacionados a elas, só serão possíveis quando, além da convivência, houver o combate à separação dos gêneros masculino e feminino, assim como o entendimento de que são opacionais. Para tal, serão necessárias reflexões pedagógicas sobre as relações de gênero, sob pena de que as práticas empreendidas repitam e/ou aprofundem as desigualdades que se pretendia inicialmente combater. Por isso, Auad (2018) defende a coeducação como ferramenta para refletir, questionar e reedificar ideias de feminino e masculino.

Para a coeducação no Escotismo, publicações e documentos divulgados pela União dos Escoteiros do Brasil entre os anos de 1980 e 1985, trouxeram ações e regras a serem tomadas na adequação dos Grupos Escoteiros, orientações específicas para as escotistas, divulgação das experiências, avanços e dificuldades. Nessas publicações e documentos, não há menção ao termo “gênero”, e sim “sexo”, além de insistir na especificação de mulher e homem sempre em uma proposição binária e opacional de gênero. Nessa época não havia ainda, no Brasil, a prática da utilização do termo “gênero”, o que foi inicial e timidamente introduzido, no final dos anos 1980 (LOURO, 1997), quando pesquisadoras brasileiras, com base em autoras de outros países, passaram a utilizar o conceito e fomentar questionamentos sobre a desigualdade entre mulheres e homens, como uma construção social e não como algo “natural” (AUAD, 2018).

A não existência termo “gênero” ou a utilização do binarismo de gênero permanecem sendo usuais nas práticas escoteiras, como será possível entender mais à frente nos capítulos analíticos. Com exceção dos relatórios anuais que, a partir de 2009 passaram a especificar o efetivo por feminino e masculino (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2010), e a partir do Relatório Anual 2010, que passou a categorizar o efetivo especificamente sob a

expressão “Dividido por gênero” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2011, grifo nosso), as outras publicações analisadas nesta investigação não usam o termo. Ainda assim, sempre que aparece, o termo gênero está relacionado aos gêneros feminino e masculino apenas.

As discussões sobre a coeducação no Escotismo iniciaram, como já citado, depois que as escolas já haviam abraçado essa demanda e já proporcionavam às estudantes a educação em salas de aula mistas. A discussão já era ampla, tanto que foi manchete em uma das edições do jornal *Folha da Juventude*, de Florianópolis, ainda no ano de 1947. A coluna, escrita por Ody Fraga e Silva (1947), conceitua a educação e aponta que, para ela atingir seu objetivo, implica “diretamente na prática da coeducação” (SILVA, 1947, n.p.), entendendo que “Coeducar é, no sentido mais simples, a ministração dos ensinamentos, a ambos os sexos” (SILVA, 1947, n.p.). A fim de convencer as leitoras, a coluna mostrava que a coeducação escolar, especialmente na adolescência, seria “um dos mais elevados princípios educativos” (SILVA, 1947, n.p.).

Silva (1947) dava ênfase ao argumento favorável à coexistência de meninas e meninos em escolas mistas, no sentido de que educá-las de forma separada seria apresentá-las uma situação fora da realidade, uma vez que, além dos muros da escola havia o convívio misto. Dessa forma, não havia por que separar meninas e meninos na educação formal. Seria, então, a maior das justificativas, a possibilidade de aprendizados igualitários e uma melhor formação para a vida adulta, a partir desse convívio.

Quase quatro décadas depois da publicação da coluna no jornal *Folha da Juventude*, o Movimento Escoteiro refletia que em clubes de lazer e de esportes, entre outros espaços, meninas e meninos conviviam e partilhavam atividades conjuntamente e, no entanto, o Escotismo, até então, ainda só recebia meninos, destoando daquela realidade. Por fim, entendeu-se que a coeducação era “uma realidade exigente e imediata” (BALLESTEROS, 1980, n.p.) a qual não se poderia deixar de enfrentar, uma vez que, conforme esse autor, o tema já deixara de ser foco de discussão acadêmica apenas. Além disso, considerava-se que pensar a coeducação, seria também pensar no quadro sociocultural da época. Assim, “Uma Associação Escoteira não pode tomar iniciativas novas sem levar em conta os outros componentes educacionais que são a escola, a família e a comunidade religiosa” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981, n.p.). A conclusão foi, segundo o documento intitulado “Documento I: Escotismo e Co-educação”, que, “Com efeito, em alta porcentagem o escotismo que aplicamos, discrimina sexualmente” (BALLESTEROS, 1980, n.p.).

Estava em curso uma modificação no currículo do Escotismo brasileiro que passava a

considerar ser uma instituição que acolheria ambos os sexos progressivamente. O currículo, seus conteúdos e ensinamentos, suas práticas educativas e sociais passavam por ajustes. Agora visavam ensinar lições sobre as relações entre mulheres e homens, estimular o compartilhamento de

responsabilidades entre ambos os sexos e o sentido de independência, procurando apresentar novos modelos de condutas e atitudes que tendam a desenvolver qualidade de relação interpessoal ao invés de qualidades de “masculinidade” e “feminilidade” ainda que com respeito a cada pessoa e a suas qualidades intrínsecas (BALLESTEROS, 1980, n.p.).

Todavia, a proposta também trazia fragilidades na aplicação e conseqüentemente na instrução apreendida pelas jovens, o que ficou claro nos cuidados que a mudança suscitou. Os documentos não trouxeram luzes ou qualquer discussão mais elaborada sobre ou além das diferenças sexuais, por exemplo. A transição gerou debates e conversas com os meninos participantes e com suas responsáveis, visando “uma preparação” para a chegada das meninas nos Grupos Escoteiros. Pontos positivos da educação conjunta de meninas e meninos foram levantados para apresentação nesses encontros. Conceitos, orientações e justificativas para a educação coeducativa foram expostos, assim como preocupações com, por exemplo, a integridade da personalidade dos meninos.

O currículo escoteiro, antes direcionado para a produção de um menino, de um homem, agora preocupava-se em formar o “ser humano”, tendo como modelos a figura da mãe e do pai e a relação entre mulheres e homens (BALLESTEROS, 1980). Essa mudança de foco provocou a inquietação de que a transição não causasse “desajuste na personalidade dos meninos especialmente em seu sentido de identidade” (BALLESTEROS, 1980, n.p.). Ou seja, será que as instruções, agora no currículo, sobre a formação de mulheres, atingiriam aos meninos? Ao que parece, isso seria um perigo com o qual se preocupar.

Em contradição a esse cuidado com a identidade dos meninos, os documentos levantavam questões que diziam respeito a afastar estereótipos, exercitar a divisão de responsabilidades, estimular qualidades pessoais e não especificamente aquelas qualidades ditas femininas ou masculinas (BALLESTEROS, 1980, n.p.). Ainda assim, as novas propostas tinham o seu cerne no crescimento de ambos os sexos, em um ambiente respeitoso e espontâneo, porém com atividades que contribuíssem com o importante aprendizado e formação social de moças e rapazes (SUFFERT, 1980b). E quais eram, então, os papéis sociais para umas e para outros?

Os próprios documentos deixavam pistas ao afirmar que o Escotismo se preocupava

em “preparar os jovens para um papel na sociedade [por isso] não pode[ria] deixar de levar em conta a questão da cooperação entre os homens e as mulheres na vida social” (UNIÃO DO ESCOTEIRO DO BRASIL, 1981, n.p.). Pretendia-se, assim, “Preparar melhor rapazes e moças para a vida conjugal e a cooperação homem-mulher na sociedade” (UNIÃO DO ESCOTEIRO DO BRASIL, 1981, n.p.). Nesse sentido, dizem Santos e Feldens (2013, p. 421): “O escotismo também se utilizou do modelo de mulher vigente em nossa cultura”. As autoras ponderam que houve uma preocupação em não masculinizar a menina, mas, ao contrário, fortalecer a demarcação do que era entendido como feminino e masculino. De certa forma, o que se viu com a entrada das mulheres no Escotismo, foi a demarcação de “valores, formas de ser, e, ‘sugerir destinos’” (SANTOS; FELDENS, 2013, p. 421)

O destino sugerido nos documentos divulgados para implantar a coeducação no Movimento Escoteiro, era a vida social entre mulheres e homens, mas especificamente o casamento. Esta era uma das justificativas que Silva (1947), do jornal *Folha da Juventude*, de Florianópolis, utilizou ao defender a coeducação. Ao criticar as pessoas que naquele momento se contrapunham à prática coeducativa nas escolas, afirmava que um dos benefícios da coexistência dos sexos na educação formal era que “A harmonia da juventude, nos momentos mais felizes da sua vida, torna-os mais aptos e mais puros para um fim comum: o casamento” (SILVA, 1947, n.p.).

Sendo assim, não seria a coeducação proposta, uma forma de manter mulheres e homens em “seus devidos” lugares sociais, indicados pelos discursos majoritários? Ou seria a afirmação de que existem papéis sociais próprios para mulheres e homens, como debatido por Joan Scott (1995)? No que se refere à sexualidade, o que se mostrava naquelas propostas era a redução desta, como diz Foucault (1988, p. 46), “ao casal heterossexual e, se possível, legítimo”. Restava saber como o currículo escoteiro, na segunda década dos anos 2000, trata tais questões.

Na década de 1980, o que foi sendo proposto pelo Movimento Escoteiro, enquanto proposta coeducativa, de alguma forma se aproximou do que se tinha e se propunha nas escolas, onde o foco seria tentar obter uma certa igualdade na educação para meninas e meninos, “sem diferenciação de conteúdos e práticas pedagógicas para homens e mulheres, conforme ideais masculinos ou femininos hegemônicos” (CARRA, 2019, p. 550). Patrícia Carra (2019) expõe que se esperava, nas escolas, uma equidade na educação, com o exercício de atividades conjuntas, para que a prática de estar frente a frente com o diferente facilitasse uma relação mais humanitária consigo e com a outra. Desse modo, esperava-se promover a compreensão de diferentes masculinidades e feminilidades e o “desenvolvimento de

subjetividades que signifiquem homens e mulheres mais felizes, plenos” (CARRA, 2019, p. 551).

Carra (2019) se refere a várias rotas possíveis: feminilidades e masculinidades (no plural), pois são várias as formas de se fazer e se compreender mulher ou homem, e são diversos os caminhos e possibilidades de viver prazeres e desejos corporais. No entanto, social e culturalmente, indicações sugerem e promovem determinadas trilhas que são “renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas” (LOURO, 2019, p. 10). Os debates em torno desses aspectos se engrandeceram a partir dos anos 1970, quando discussões sobre práticas sexuais e de gênero foram postas em pauta numa provocação do movimento feminista, de gays e lésbicas (LOURO, 2019).

De fato, a escola coeducativa, citada em vários desses documentos, era, sem dúvida, um parâmetro para o Escotismo na implementação da coeducação. Compreendia-se também que os avanços educacionais nos outros espaços nos quais as jovens circulavam, impunham ao Movimento Escoteiro dificuldades ao insistir na educação separada de meninas e meninos (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981). Sem muita opção para fazer diferente, buscou-se então promover a coeducação e, com ela, a “descoberta recíproca e o enriquecimento mútuo dos rapazes e das moças enquanto pessoas” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981, n.p.).

A proposta traria alguma reflexão, ainda que incipiente, sobre os padrões estabelecidos nos modelos tradicionais dos papéis femininos e masculinos, convidando as participantes a questioná-los, visando “uma maior igualdade e [...] uma maior corresponsabilidade” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981, n.p.). Santos e Feldens (2013) mencionam o Encontro de Escoteiros-chefes do Cone Sul e Brasil, realizado em Assunção (Paraguai), em 1981, no qual uma das resoluções falava sobre “um programa de coeducação que possibilitasse a formação integral dos membros da associação, a fim de eliminar a discriminação das mulheres no Movimento Escoteiro e obter uma maior participação da família” (SANTOS; FELDENS, 2013, p. 427).

Na medida em que as mudanças eram feitas, as informações eram adicionadas ao P.O.R – Princípios, organização e regras. Mas as diferenças se mantiveram no documento por algum tempo. A edição de 1986 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1986), mostra que no início meninas e meninos eram tratados em capítulos separados. Um para assuntos relacionados às escoteiras e outro aos escoteiros, um capítulo para as guias escoteiras e outro para os seniores, já que estavam em tropas separadas, mesmo que os conteúdos fossem basicamente os mesmos. Contudo, diferenças eram percebidas, a exemplo do que foi

observado na introdução dos capítulos referentes às escoteiras e aos escoteiros.

O “Capítulo V - Das escoteiras” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1986, p. 109) inicia propondo como pontos fundamentais para as atividades das meninas: a vida em equipe, encontro com a natureza, participação comunitária e desenvolvimento físico, mental, espiritual e social. Já o “Capítulo IV - Dos escoteiros”, fala da formação baseada na natureza, vida mateira, exploração, campismo, navegação, especificando que os meninos têm um interesse natural por atividades que desenvolvem “caráter, destreza, sangue frio, capacidade física, vivência em equipe” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1986, p. 53).

Pondero que se tratava ainda do início da implantação da coeducação, e as mudanças nos documentos podem ter demorado a circular. Porém, essa publicação marca claramente diferenças entre o que se entendia fundamental para elas e para eles. No mesmo documento, datado de 2013, o qual está em vigor, essa diferenciação não é feita e o capítulo que trata de escoteiras e escoteiros é intitulado de “Capítulo 9 - Ramo Escoteiro” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 49).

Com o passar dos anos e seguindo os passos orientados pelos documentos dessa implantação, as meninas e mulheres foram ocupando um espaço antes totalmente masculino e se depararam com conhecimentos e práticas bem específicos. Elas chegavam em desvantagem, o que contribuía para que os meninos e homens se mantivessem em posição de liderança dada a falta de experiências delas. Nos documentos observa-se, ainda, a preocupação de que as atividades junto com as meninas gerassem resistência ou desinteresse por parte dos meninos, já que as recém-chegadas não estavam habituadas àqueles saberes e práticas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982), e uma possível adaptação poderia deixar as atividades desinteressantes aos meninos. A solução parecia simples: dar equilibradas e justas oportunidades de desenvolvimento às meninas e às escotistas (já que para as adultas a situação era similar), proporcionando-lhes a instrução necessária para um nivelamento de conhecimento (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982). Dessa forma, supunha-se que elas chegassem ao mesmo nível de experiência em técnicas escoteiras que eles, oferecendo uma prática educativa mais igualitária.

A desigualdade de conhecimentos para elas e para eles não é característica apenas do Escotismo. No âmbito escolar, historicamente, as informações e conhecimentos, por vezes, também não foram disponibilizados igualmente para mulheres e homens através dos tempos. As consequências dessas diferenças geraram mais oportunidades para os meninos (CARRA, 2019), inclusive economicamente, já que eles tinham maior instrução e, por esse motivo, recebiam maiores salários.



Para a proposta coeducativa do Escotismo, percebeu-se que era importante que, para as atividades mistas, participassem do planejamento as chefias femininas e masculinas. Todas deveriam tomar as experiências anteriores de outros grupos experimentais, sobretudo, como ponto de partida para os planejamentos. Por outro lado, traziam orientações que, claramente, pensavam em cuidados (ou controle?) com o corpo feminino, como, por exemplo, “cuidado de não proporcionar jogos violentos e noturnos amplos” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982).

As atividades físicas são palco de diferenciação de gênero, como aponta a pesquisa de Viviane Carvalho Fernandes e Vândiner Ribeiro (2018) ao se referir às aulas de educação física escolar. Ao demarcar o que é atividade para meninas e para meninos separadamente, produzem-se corpos também de forma diferente. Os mais diversos currículos, da família e da escola, entre outros, ensinam modos de ser diferentes para meninas e meninos, considerando serem eles capazes “de praticar brincadeiras mais livres e de maior combate [...], e tantas outras que desafiam suas astúcias” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 71). Contrariamente, para as meninas, as “brincadeiras não permitem liberdade com o corpo, estão presas, sobretudo, ao espaço doméstico, enquanto os meninos têm os espaços públicos a seu dispor” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 71).

A pesquisadora Daniela Auad (2018), ao observar como meninas e meninos se portam nos espaços comuns na escola, nos tempos livres (intervalos, entrada e saída), descreveu que, durante sua pesquisa, sempre eram os meninos que, predominantemente, ocupavam os espaços centrais dos pátios e das quadras. Eles jogavam futebol e brincavam de correr, ocupando o recinto, enquanto as meninas, diferentemente, ocupavam as laterais do pátio, sentadas comportadamente, dançando ou brincando de pular elástico. Poucas eram as que brincavam de correr com os meninos. Para a autora, essa ocupação e dominação de grandes espaços pelos meninos, demonstra como se entende que estes precisam correr e movimentar amplamente seu corpo, o que não se vê ou se espera das meninas. Auad (2018), por fim, conclui que o visto nos pátios escolares pode ser considerado, simbolicamente, a distinção do público masculino e do privado feminino, como tradicionalmente se ensina.

As pesquisas de Fernandes e Ribeiro (2018) e Auad (2018), demonstram como as diferenças são construídas desde a infância, nas mais diversas práticas. O que é discutido pelas autoras é que, por meio dessas diferenças, “Os corpos são disciplinados a se comportarem de determinados modos” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 67), facilitando o exercício de práticas diferentes para cada uma. Assim, “determinadas habilidades são restringidas às meninas, tornando-as delicadas/comportadas, enquanto outras são ensinadas

aos meninos, tornando-os fortes, com características nomeadamente de machos” (FERNANDES; RIBEIRO, 2018, p. 67). Ou seja, tais capacidades não têm algo de “natural”, conectado intimamente com o sexo biológico, e sim a uma reiteração de treinamento, o que confirma que “Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 2019, p. 16).

Nessa direção, a preocupação com “os jogos violentos”, pontuada nas orientações da implementação da coeducação no Escotismo brasileiro, está associada a uma construção social em que, por meio de um discurso biológico, constroem-se corpos masculinos fortes e corpos femininos frágeis. Ainda nesse sentido, a preocupação com que os jogos noturnos não fossem extensos, diz respeito a uma construção cultural que posiciona o corpo masculino no espaço público, e o corpo feminino no privado, além de um cuidado e controle maior com e sobre este último.

As experiências nos Grupos Escoteiros Experimentais eram levadas em consideração por que foram revelando alguns resultados positivos e outros negativos. No documento de título “Inconvenientes – Riscos – Erros e soluções da co-educação” (NAGY, 1982), questões como a divisão das tarefas reproduzindo papéis tradicionais femininos e masculinos e a educação sexual foram levantadas. Relatos davam conta de que as meninas e os meninos, quando juntos, dividiam as tarefas, direcionando aos meninos as mais técnicas e de força, enquanto as meninas se encarregavam das tarefas reconhecidas como femininas: “cozinha, expressão, atividades mais reflexivas” (NAGY, 1982, n.p.).

O que se viu e se pontuou no documento escrito por Nagy (1982) foi a divisão do trabalho por sexo. Gayle Rubin (2017) descreve vários estudos que mostram que essa divisão não tem base em uma especialização demarcada pela biologia, mas imposta para alcançar alguma finalidade, como, por exemplo, instituir que a união de uma mulher e um homem seria uma forma de complementá-las. Juntas, e somente assim, poderiam atingir uma união completa, de forma que a divisão do trabalho por sexo visava (e visa) estabelecer um certo tipo de arranjo sexual. Assim, a divisão sexual do trabalho “cria homens e mulheres, e os cria como heterossexuais” (RUBIN, 2017, p. 32).

Nagy (1982, n.p.) recomendava, para combater tal divisão, diálogo para que as jovens compreendessem que “não é justo, só porque a gente é homem ou mulher, atuar somente nos papéis tradicionais, mas todos devem ter a possibilidade de experimentar ou arriscar sua atuação em campos considerados tradicionalmente do outro sexo”. O texto de Laszlo Nagy (1982) propunha ainda que as adultas dessem o exemplo com divisão de tarefas, independentemente do sexo, interagindo de forma colaborativa, ensinando às crianças todos

os tipos de trabalho e coibindo situações e comentários do tipo “isso é coisa de mulher” ou “coisa de homem”. Apesar de trazer a compreensão de que se deveria mudar a visão de papéis tradicionais e que tais posturas eram heranças antigas e deveriam ser repensadas e enfraquecidas, o documento mostra uma preocupação em não “tirar a feminilidade (no sentido mais belo e verdadeiro) da mulher e a virilidade (também aqui no justo sentido) do homem” (NAGY, 1982, n.p.), como se as atividades conjuntas apresentassem tais riscos.

Os papéis ditos femininos e masculinos foram/são estabelecidos arbitrariamente, da mesma forma que se impõe modos de ser, de se comportar, de se vestir, para mulheres e homens (LOURO, 1997). São lições ensinadas inicialmente no currículo familiar, sendo reiteradas e endossadas no currículo escolar e em tantos outros currículos. A repetição dessas lições institui uma repressão que pune homens que apresentam traços femininos e mulheres que trazem marcas masculinas (RUBIN, 2017). Vale aqui questionar: por que uma atividade dita masculina faz com que se perca uma suposta feminilidade, ou como uma atividade dita feminina traria “perigo” a uma hipotética virilidade?

Perguntas como essas podem ser feitas diante de vários outros trechos dos documentos que tratavam de orientar sobre a implantação da coeducação no Escotismo brasileiro. Pautados nas diferenças sexuais produzidas por discursos biológicos e machistas, os direcionamentos estavam marcados por uma vontade de normalizar os corpos como femininos ou masculinos. Quando foca-se nas diferenças sexuais, tenta-se manter práticas discursivas regulatórias que enquadram os corpos para melhor governá-los a partir da reiteração de normas que dizem sobre os sexos (BUTLER, 2019). O sexo é, então, “uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2019, p. 196).

Mesmo que os documentos digam se preocupar com a não replicação dos tradicionais papéis demandados a mulheres e homens na sociedade, sugerindo que não há “coisa de mulher” ou “coisa de homem”, se contradizem ao temer que esta ou aquela postura, atividade ou orientação venha a fragilizar supostas feminilidades e masculinidades. Isso porque, as produções discursivas que criam verdades (FOUCAULT, 1979) sobre os modos “corretos” de ser mulher e ser homem, são repletas de pré-requisitos que criam pessoas que possam ser compreendidas como ela ou como ele.

Não apenas nos documentos do Escotismo agora mencionados, mas em todos os espaços da sociedade, essas condições e modos de ser mulher ou ser homem, são reforçados constantemente. São ensinamentos que se iniciam na infância, tais como os que propõem que existem jogos específicos para meninas (como queimada) e outros para meninos (como

futebol) nas aulas de educação física (FERNANDES; RIBEIRO, 2018). São lições ministradas na oferta de brinquedos diferentes – bonecas para elas e bola para eles –, que marcam os corpos, produzem e prescrevem “sentidos por meio da fabricação de marcas legitimadas por conhecimentos eleitos, arbitrariamente, por uma sociedade machista” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 305).

A proposição da coeducação para as jovens participantes do Escotismo também movimentou a participação de adultas, levantando questões quanto aos espaços de responsabilidade nos Grupos Escoteiros. Reproduzindo uma realidade social em que os cargos de gestão geralmente são ocupados, em sua maioria, por homens, no momento da concreta inclusão de mulheres do Escotismo, medidas foram necessárias para fazer com que esse quadro fosse alterado. Regras foram impostas para efetivamente tornar equipes mistas, também entre as escotistas, com nomeações iguais de mulheres e homens nos Conselhos e Comissões Executivas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981).

Entretanto, em 2016, ainda, foi necessário incluir em um plano estratégico a meta de ampliar o número de mulheres em cargos de gestão, planejamento e estratégia da instituição (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b). No Relatório Anual de 2019, os nomes de homens ainda eram maioria nos cargos de gestão nacionais, como já pontuado anteriormente. A Diretoria Executiva Nacional composta por 12 integrantes<sup>28</sup>, tinha apenas 5 mulheres, sendo 1 vice-presidente, a Diretora de Relações Institucionais, a Diretora Adjunta de Marketing, a Diretora Jurídica e de Integridade e a Comissária Internacional.

O Conselho de Administração Nacional listava 25 componentes<sup>29</sup> e, pela primeira vez, uma mulher ocupava a função de Diretora Presidente. Além dela, só outras 4 mulheres: 2 titulares, 1 representante de área geográfica e 1 representante da Rede Nacional de Jovens Líderes (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020a). A Comissão de Ética e Disciplina Nacional e a Comissão Fiscal Nacional não contavam com a participação de mulheres em seu quadro nesse relatório. Das 27 regiões escoteiras, apenas 5 (DF, MT, PB, SE, TO) apresentavam mulheres como Diretoras Presidentes (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020a). A partir desses dados, me questiono: e como essa representatividade (ou a falta dela) influencia as jovens nos Grupos Escoteiros, em suas tropas e patrulhas?

O Grupo Escoteiro lócus desta investigação também reflete essa realidade. Dentre as escotistas, que tratam diretamente com as crianças e jovens, a maioria dos cargos responsáveis pelos Ramos são ocupados por homens, com exceção das Alcateias. Afinal, as mulheres são

---

<sup>28</sup> Nessa gestão, sendo presidente, 2 vice-presidentes, 7 diretorias, 1 comissária e 1 coordenadora.

<sup>29</sup> Entre titulares, suplentes, representantes jovens líderes e representantes das cinco áreas geográficas.

tidas como “especialmente capacitadas” para o trato com crianças e tê-las no cuidado e educação dessa faixa etária justificaria tal escolha.

Uma das direções teóricas que optei seguir nesta aventura investigativa considera os papéis de gênero como construções sociais, produzidas por discursos que, por vezes, produzem distintamente mulheres e homens, impondo-lhes determinadas características que as diferem e as colocam em lugares muitas vezes desiguais. São discursos que nomeiam homens como ativos, agressivos ou poderosos e mulheres como frágeis, sensíveis e submissas, diz Henrietta Moore (2015). As representações dessas características, quando valorizadas, efetivamente constroem “o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 21). Uma real proposta coeducativa poderia propiciar relações de gênero em que tais características não fossem valoradas para uma ou para outro, mas repensadas e valorizadas em igual amplitude para meninas e meninos (AUAD, 2018).

Entretanto, no currículo aqui analisado observou-se muitos desses ensinamentos desiguais, e investigando-o identifiquei marcas de gênero que ali podem ser aprendidas, como identificar meninos como mais fortes ou meninas mais hábeis na cozinha. Os currículos e seus conteúdos objetivam subjetivar meninas e meninos com lições também sobre gênero, e foi esse o caminho que esta pesquisa perseguiu, buscando identificar essa possível subjetivação. Todavia, para compreender a configuração mista e coeducativa, vale retornar à história do Escotismo e conhecer um pouco do percurso trilhado pelas meninas até os dias atuais.

### **1.3 O escotismo e as meninas**

Assim como em uma viagem, toda história tem um percurso percorrido, mesmo que este tenha idas e vindas. Olhando para trás é possível tentar compreender como se chegou até o ponto do caminho em que se anda no agora. No caso do Escotismo, não é diferente. Para compreender como a configuração chegou ao que se tem hoje, com patrulhas mistas, olhar para a história se faz necessário, uma vez que é sobre esse arranjo atual que esta investigação se debruça: As relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal/RN.

O trajeto para chegar aos Grupos Escoteiros que operam com a coeducação se iniciou com uma aparição, em público, em 1909, de grupos de moças “vestidas com uniformes similares aos dos escoteiros, inclusive com lenços no pescoço” (NASCIMENTO, 2008, p.

71). Elas chegaram ao Palácio de Cristal (*Crystal Palace*) – importante monumento Inglês –, onde acontecia o *Rally* Escoteiro, primeiro evento de demonstração de técnicas escoteiras, que reuniu cerca de 11 mil meninos escoteiros, e surpreenderam o fundador do Escotismo, que estava presente na solenidade.

O Movimento Escoteiro havia sido fundado dois anos antes pelo militar inglês Robert Stephenson Smyth Baden-Powell (1857-1941), sexto filho de Henrietta Grace Smyth. Robert, ficou órfão de pai ainda quando tinha apenas três anos de idade. Na escola, envolveu-se com esportes e atividades artísticas como o teatro, e ao concluir seus estudos secundários, tentou ingresso em duas universidades inglesas, não obtendo êxito. Aos 19 anos de idade, em 1877, foi aprovado no exame do exército e ingressou nas forças armadas, ascendendo patentes rapidamente devido as suas empreitadas de batalha em terras africanas (NASCIMENTO, 2008).

Baden-Powell escreveu, em 1899, o livro *Aids To Scouting (Ajudas à Exploração Militar)* e essa publicação chamou a atenção de rapazes londrinos que se juntavam em grupos para cumprir algumas das tarefas propostas na obra. Essa movimentação dos jovens levou o militar a pensar em atividades ao ar livre para o que viria a ser o Escotismo. Intencionando experimentar suas ideias, Baden-Powell promoveu um acampamento de 08 dias, em 1907, reunindo 20 meninos, crianças e adolescentes<sup>30</sup> com idades entre 10 e 17 anos.

O acampamento na Ilha de Brownsea, no Canal da Mancha (Inglaterra), é a referência inicial de um movimento juvenil de caráter voluntário e pedagógico. O propósito do Escotismo é contribuir para que as jovens assumam seu próprio desenvolvimento, nas mais diversas áreas, “especialmente do caráter, ajudando-os a realizar suas plenas potencialidades físicas, intelectuais, sociais, afetivas e espirituais, como cidadãos responsáveis, participantes e úteis em suas comunidades” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 12). Para isso, apoia-se em um projeto educativo próprio. A instituição conceitua o Escotismo como

um movimento educacional de jovens, sem vínculo a partidos políticos, voluntário, que conta com a colaboração de adultos, e valoriza a participação de pessoas de todas as origens sociais, etnias e credos, de acordo com seu Propósito, seus Princípios e o Método Escoteiro, concebidos pelo Fundador Baden-Powell e adotados pela União dos Escoteiros do Brasil (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 12).

A União dos Escoteiros do Brasil, fundada em 1924, “é uma associação de âmbito

---

<sup>30</sup> Utilizo esses termos pautando-me na Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990, que traz em seu art. 2° a consideração de que criança é a pessoa com idade de até doze anos incompletos, e adolescente com idade entre doze e dezoito anos. Acesso em: 04 jun. 2019.

nacional, de direito privado e sem fins lucrativos, de caráter educacional, cultural, ambiental, beneficente e filantrópico, e de reconhecida utilidade pública, que congrega todos quantos pratiquem o Escotismo no Brasil” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2018a, p. 5). É uma organização nacional, certificada e vinculada à Organização Mundial do Movimento Escoteiro (OMME) que, segundo o site dos Escoteiros do Brasil<sup>31</sup>, é uma “organização independente, apolítica e não governamental que é composta de 171 Organizações Nacionais” (ESCOTEIROS, 2021, s.p.) que estão espalhadas por mais de 223 países e territórios.

Até chegar a esses números em nível mundial, o Escotismo seguiu um percurso que teve, como já citei, um marco no acampamento na Ilha de Brownsea. Andressa Barbosa Leandro (2014) diz que Robert Baden-Powell escreveu seis fascículos semanais com ensinamentos e propostas de atividades ao ar livre e sobrevivência após esse acampamento. A coleção desses fascículos transformou-se mais tarde no livro *Escotismo para Rapazes* e logo “o livro tornou-se um Best-seller, sendo traduzido em vários idiomas” (LEANDRO, 2014, p. 54), alcançando muitas leitoras em várias partes do mundo.

Essa literatura ainda é utilizada pelas participantes do Movimento Escoteiro como importante referência às primeiras ideias do fundador sobre o Escotismo, histórias da sua vida, além das propostas de atividades e comentários de Baden-Powell para as escoteiras do mundo. Apesar de o texto publicado não contemplar as mulheres, nos apontamentos de organização do livro *Escotismo para Rapazes*, o general inglês já vislumbrava que seu método poderia ser utilizado também para “treinamento de meninas” (NASCIMENTO, 2008, p. 71).

Foi em 1909, no Palácio de Cristal (*Crystal Palace*), por ocasião do primeiro encontro de demonstração de técnicas escoteiras, o *Rally Escoteiro*, que Baden-Powell foi surpreendido com a presença das meninas. Aldenise Cordeiro Santos (2017) e Jorge Carvalho do Nascimento (2008) descrevem que elas ali estavam porque queriam ser “reconhecidas como participantes do movimento” (NASCIMENTO, 2008, p. 71) e ter a mesma oportunidade dos rapazes. Elas já se denominavam “escoteiras” e também utilizavam o livro *Ajudas à Exploração Militar* além dos periódicos escritos por Baden-Powell para, em equipes, aprender e realizar as tarefas propostas nessas publicações. A partir de então, o fundador do Escotismo passou a pensar em adaptar o modelo de educação já em curso para acolher também as moças.

O Guidismo (*Girl Guides*) ou Movimento das Bandeirantes, como ficou conhecido no Brasil, foi criado contando com a ajuda inicial de duas mulheres próximas a Baden-Powell:

---

<sup>31</sup> Para saber mais: <https://www.escoteiros.org.br/organizacao-mundial/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Agnes Baden-Powell (1858-1945), irmã de Robert, uma mulher de inspirações, poliglota e com conhecimentos os mais variados, que iam da astronomia a história, do esporte a música, e Olave Baden-Powell (1889-1977), esposa do militar. Olave foi de grande importância para a divulgação e desenvolvimento tanto do Movimento Escoteiro, quanto do Movimento Bandeirante pelo mundo, além de ter sido Chefe Mundial das Guias até 1976 (SANTOS, 2017).

Apesar de Baden-Powell reconhecer o Escotismo como um movimento, e como tal, poderia ser remodelado a partir das mudanças encontradas com o passar dos anos e situações diversas (SANTOS, 2017), e de conceber ainda que o método poderia ser estendido para as meninas, naquele momento não houve exatamente uma mudança ou adaptação no que já estava em prática para a inclusão das moças. Ele criou um novo Movimento para elas, não recomendando, à época, a educação em conjunto com os rapazes por dois principais motivos: primeiro, ser algo não pensável moças correndo ao ar livre; segundo, de acordo com a cultura vigente, temia-se que, com as moças ingressando no Escotismo, haveria o risco de que os rapazes perdessem o interesse pelas atividades, achando-as excessivamente leves, já que estavam sendo realizadas também por elas. O mesmo se repetiu quando da implementação da coeducação no Escotismo brasileiro, como já explanado.

Essas negativas das sociedades das primeiras décadas do século XX se justificam por existir, naquele momento histórico, uma representação específica do que seria “ser mulher”. A exemplo disso, no Brasil, o jornal *A cidade de Ytu* (1904), entre outras notícias sobre início de aulas em grupo escolar, avisos comerciais, informações diversas e propaganda de alfaiataria, trouxe uma nota intitulada “A Mulher” (A CIDADE DE YTU, 1904, n.p.). A nota dizia quais requisitos e aprendizados ela deveria reunir para “ter merecimento real” (A CIDADE DE YTU, 1904, n.p.), expondo uma lista que descrevia habilidades esperadas como costurar, cozinhar, cuidar bem das filhas, levantar-se cedo, que fosse a alegria, a poesia e a flor do lar, o que a colocava em casa na função de cuidadora do lar e da família. Outras características como amabilidade, obediência, graciosidade, alegria, agradabilidade e bondade tipificavam como deveria ser essa mulher digna de merecimento, com aspectos considerados “femininos”, feminilidade essa compreendida nesta pesquisa como uma construção social e discursiva (LOURO, 2004b).

A lista ainda sinalizava que aquela mulher deveria guardar segredos, não bisbilhotar, dominar seu gênio, não ser ciumenta, entre outras referências que dizem muito do que se esperava de uma mulher nas primeiras décadas dos anos 1900, e, por que não dizer ainda nos dias atuais? Estavam (ou estão?) claras quais lições no currículo social eram (ou são)



consideradas aprendizados, saberes e posturas válidos visando produzir uma mulher que merecesse a aceitação da sociedade. Estava em jogo a produção de uma subjetividade de mulher, subjetividade essa, como diz Marlucy Paraíso (2012, p. 30), “produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados”.

A nota do jornal *A Cidade de Ytu* (1904) demonstra que aquela era uma época em que se esperava que as mulheres se dedicassem à família. Nenhum dos itens da lista mostrava a preocupação com o grau de instrução dessa mulher, isso porque apenas no final do século anterior as escolas se abriram para elas avançarem em seus estudos para além do ensino primário. Ainda assim, não se disponibilizou a elas os mesmos ensinamentos dados aos meninos: “Às meninas cabia apenas ler, escrever e contar, e aprender como atuar em seus futuros lares. [...] Aos meninos, além do básico, era necessário obter noções de geometria e preparar-se para suas profissões” (SANTOS; FELDENS, 2013, p. 419).

As meninas puderam seguir os estudos, no entanto, com restrição de possibilidades. Poderiam ser enfermeiras ou professoras. Vale salientar que essa formação feminina direcionada ao magistério, que pode ser vista como um avanço, foi, na verdade, possível porque os homens, na época, como já citado antes, estavam se ocupando de outros afazeres nas indústrias, resultado do avanço da urbanização. Os homens tinham mais ferramentas formativas para exercer outras ocupações, e o magistério não necessitava, dizia-se, de grandes conhecimentos adicionais (LOURO, 2004a).

Desse modo, pode-se entender que não foi, pois, uma real conquista feminina o espaço de trabalho no magistério, e sim uma concessão masculina para com as mulheres. A educação que a mulher recebia para o magistério não partia dos seus desejos, mas visava o que a sociedade esperava dela (LOURO, 2004a). A educação feminina permaneceu, então, dentro de alguns limites, de forma a não ser ameaçadora aos lares, à família e ao homem (ALMEIDA, 2007).

Esses limites eram defendidos sob o argumento de serem desnecessários conhecimentos em demasia. Dizia-se que as mulheres eram “portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’” (LOURO, 2004a, p. 450) e, por isso, muitos saberes poderiam vir a ser prejudiciais à sua delicada estrutura física e emocional, já que elas não possuíam tanta capacidade intelectual quanto os homens (ALMEIDA, 2007, 2009). Os argumentos ainda seguiam pela seara que sugeria que qualquer “atividade fora do espaço doméstico poderia [lhes] representar risco” (LOURO, 2004a, p. 453) por serem frágeis, o que justificava toda a regulação sobre suas atividades dentro e fora de casa.

Como uma construção social, discursiva e datada historicamente, esse entendimento em torno da mulher tem sido revisto, repensado e, aos poucos, alterado, não sem resistências. Nesse processo, novas lições são dadas às meninas e mulheres no que diz respeito ao seu lugar no mundo, sua forma de ser e viver, que, por outro lado, produzem lutas em torno de novos significados. A canção “Triste, louca ou má”<sup>32</sup>, do grupo Francisco, el Hombre (2016), é um bom exemplo disso. A letra diz que a mulher que recusa seguir a receita posta na cultura, em que o cuidado com o marido e com a rotina familiar são tidas como responsabilidades dela, será qualificada de “Triste, louca ou má”.

A música demonstra uma das dificuldades encontradas pelas mulheres ao tentar lutar contra os significados já enraizados pelo discurso machista fortemente presentes em nossa sociedade. Quando a mulher se impõe de forma contrária ao instituído, é adjetivada de louca, histérica, evoca-se a tensão pré-menstrual, entre outras justificativas. Se antes dizia-se que seus cérebros eram ineficientes, agora outros argumentos são utilizados. Numa referência a essas resistências sociais e discursivas segundo as quais as mulheres são assim descritas, a música segue: “só mesmo rejeita / bem conhecida receita / quem não sem dores / aceita que tudo deve mudar” (TRISTE, LOUCA OU MÁ, 2016)

Se na contemporaneidade existe um movimento de mudança acerca das mulheres, este é o resultado de lutas anteriores que questionaram os lugares possíveis para elas. Apesar das restrições dos direitos das mulheres, como na educação com proposições que justificavam que elas tivessem menos instrução que os homens, conforme visto nas primeiras décadas dos anos 1900, também foi nesse período que se intensificaram outras lutas das mulheres, como as em favor do voto feminino. As reivindicações que se iniciaram ainda no final do século anterior, começavam a dar frutos pelo mundo. No Brasil, em 1918, como traz Rita de Cássia Araújo (2003) em seu estudo sobre a participação das mulheres na política, “as ações das feministas, voltadas para conquistas de direitos políticos para a mulher” (ARAÚJO, 2003, p. 137) se fortaleceram, com algum apoio de senadores, mas não sendo ainda aprovado o voto feminino no Congresso.

Esse era o contexto de lutas femininas quando as meninas inglesas solicitaram a participação nas atividades ao ar livre. Apesar dessa agitação, sua pretensão de serem escoteiras gerou conflitos, pois não era crível, naquele momento histórico, aos olhos da sociedade, que elas se envolvessem em práticas ditas culturalmente de meninos. Houve, inclusive, relatos de episódios em que foram xingadas e precisaram fazer encontros a portas

---

<sup>32</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE&ab\\_channel=francisco%2Celhombre](https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE&ab_channel=francisco%2Celhombre)  
Acesso em: 11 maio 2021.

fechadas para evitar tumultos (SANTOS, 2017). Diante dessas especificidades, Baden-Powell propôs para elas um currículo coerente com o que estava posto na sociedade para as mulheres numa época em que o lar era o espaço esperado para elas.

Nesse sentido, enquanto os conteúdos e ensinamentos do currículo do Escotismo pretendiam produzir o sujeito bravo, viril, atuante e notório publicamente (CARVALHO, 2014), o currículo do Guidismo favorecia a fabricação do feminino. Para a elaboração do currículo do Bandeirantismo, levou-se em consideração uma proposta educativa que pretendia moldar e enquadrar a mulher “a fim de [mantê-la] em um processo submisso, de imposição do poder masculino culturalmente e historicamente construído” (SANTOS; FELDENS, 2013, p. 419). Assim, propunha-se, “a construção de uma representação de feminilidade que está atrelada à delicadeza, solidariedade e pureza, que são elementos associados ao ato de cuidar; ações que são ligadas à esfera do privado” (CARVALHO, 2014, p. 17) e, conseqüentemente, a não visibilidade nos espaços sociais externos.

Com essas especificações, as meninas seguiram no Guidismo, separadas dos meninos no Escotismo, e ambas as ideias se espalharam rapidamente mundo afora. Em 1910, Baden-Powell decidiu deixar o exército para se dedicar ao Escotismo e contribuir para a formação de uma juventude de outro modo que não a de preparar jovens para a guerra. Passou a viajar por diversos países e participar de “várias conferências para divulgar o seu Movimento para jovens” (LEANDRO, 2014, p. 54). Apesar de tratar-se de um militar, ele dizia não pretender levar a rigidez própria das forças armadas para os jovens escoteiros (SANTOS, 2017).

Entretanto, ainda em 2020, muitas características de cunho militar são nítidas no Escotismo. São semelhanças vistas nas nomenclaturas (patrulhas, tropas etc.), no vestuário com distintivos e condecorações, na quantidade de regras e gestos similares aos comumente vistos nos quartéis, ou ainda na hierarquia e no controle imposto aos corpos das participantes. É esse mais um dos aspectos em que esta aventura investigativa se debruça: os discursos que dizem sobre os corpos e como esses estão implicados em relações de poder e podem produzir (des)igualdade entre os gêneros.

Avançado um pouco mais na história, com esse panorama dos primeiros passos femininos nesse universo Bandeirante/Escoteiro, passo a focar apenas o Movimento Escoteiro e como, especificamente nele, as meninas foram/são agregadas. É nesse quadro que esta pesquisa se instala, ao buscar compreender como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas.

O Escotismo chega ao Brasil em 1910, no Rio de Janeiro, pelas mãos de marinheiros vindos da Inglaterra, de onde trouxeram o método escoteiro já amplamente conhecido na

Europa. Talvez tenham se interessado pelo Escotismo dada a aproximação com as questões militares, como exemplificado há pouco. Repetindo o que havia acontecido em outros países, rapidamente grupos se interessaram pelas propostas de Baden-Powell e o Escotismo se difundiu por várias partes do Brasil, chegando ao Rio Grande do Norte em 1917.

A partir do levantamento cedido pela Direção Regional, em junho de 2019, sabe-se que existiam neste ano, 80 Grupos Escoteiros distribuídos por 44 municípios norte-rio-grandenses. Na capital do estado, eram 15 Unidades Escoteiras Locais ativas, segundo esse levantamento. O hoje reconhecido como o 12º Grupo Escoteiro Professor Luiz Soares, foi o primeiro a ser fundado na cidade de Natal, sob o nome de “Grupo Escoteiro do Alecrim” (OLIVEIRA; LEANDRO, 2017). Com o crescimento do efetivo, passou a ser reconhecido como Associação dos Escoteiros do Alecrim, com prédio próprio, no qual hoje funciona a escola Instituto Padre Miguelinho, no bairro do Alecrim, em Natal/RN.

Pouco mais de um século passou desde o marco inicial do Escotismo e mudanças ocorreram, tais como a incorporação das meninas e gradativa mescla de meninas e meninos para as atividades cotidianas, a não distinção de atividades voltadas para elas e para eles, compondo na atualidade um currículo que pretende não apresentar tal diferenciação. Essas mudanças foram experimentadas, então, no conteúdo, no método, e no público atendido, agregando mulheres e homens no mesmo movimento, organização e atividades. Um longo caminho de mais de 70 anos separa a suposta petulância de meninas londrinas até a implantação da coeducação no Escotismo brasileiro, realidade que tratei na seção anterior.

Para construir e seguir os caminhos desta investigação, iniciei por rastrear o que tem sido produzido no meio acadêmico sobre o Movimento Escoteiro no Brasil e sua inter-relação com gênero e currículo, principais direções tomadas nesta pesquisa. Para tal, realizei uma revisão bibliográfica em artigos de cinco periódicos<sup>33</sup> especializados em educação, com avaliação Qualis A1 ou A2<sup>34</sup>, e trabalhos dispostos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Considerei para essa busca, o período temporal de 10 anos (2009-2019), utilizando as palavras-chave currículo, gênero, escoteiro e Escotismo.

O rastreio pelos artigos nos periódicos foi realizado utilizando as palavras-chave separadamente, uma por vez, as verificando nos títulos e/ou resumos dos trabalhos dispostos em cada edição publicada nas referidas revistas, ano a ano. Em situações de trabalhos cujos

---

<sup>33</sup> Revista Educação (A1), Revista Educação em revista (A1), Revista Educação e realidade (A1), Revista Educação em questão (A2) e Revista Currículo sem fronteiras (A2).

<sup>34</sup> Essa avaliação analisa a qualidade das produções bem como dos periódicos científicos que as divulgam, sendo a avaliação A1 a melhor avaliação disponível.

títulos não continham nenhuma das palavras buscadas, mas que a temática estava seguramente presente, estes também foram selecionados. Já nas buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei agrupamentos com combinações de 2 a 4 das mesmas palavras-chave (currículo, gênero, escoteiro e Escotismo), visando melhores filtros.

Vale destacar que, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as diversas áreas do conhecimento foram consideradas e não apenas a área da educação. Também ressalto que, como intencionava pesquisar trabalhos escritos com a temática Escotismo, em todos os agrupamentos de busca adicionei as palavras-chave escoteiro e/ou escotismo, de forma que não utilizei como filtro a combinação com as palavras currículo e gênero apenas.

Em números totais, foram encontrados nas revistas pesquisadas 239 artigos dos quais apenas 10 dos trabalhos<sup>35</sup> faziam relação direta entre currículo e gênero. Uma peculiaridade chamou a atenção: do total de trabalhos listados com a palavra-chave currículo, apenas 16 textos<sup>36</sup> mostram pesquisas em espaço não escolar. Desses, somente 2 artigos<sup>37</sup> situavam pesquisas no tema Movimento Escoteiro, cujo achado partiu da palavra-chave escoteiro. Entretanto, nenhum desses trabalhos apresenta aproximação com currículo ou gênero nas temáticas, títulos ou resumos.

Os dois artigos relacionados ao tema Escotismo que foram encontrados nesse levantamento inicial, tratam de temáticas diferentes. Herold Junior (2011) escreveu sobre “A educação corporal no Paraná através do movimento escoteiro em Guarapuava (1927-1936)”, analisando a educação corporal realizada pelo Escotismo no Brasil e no estado do Paraná. O texto destaca que essa educação tinha lugar de excelência nas ideias e práticas escoteiras na cidade de Guarapuava/PR no final da década de 1920. O autor conclui que o Escotismo absorveu em suas práticas educacionais os preceitos dos modernos debates pedagógicos que valorizavam a atenção à educação do corpo, colaborando para a escolarização da mesma através do Escotismo Escolar.

O segundo artigo, “Associação dos Escoteiros do Alecrim: uma ‘escola de disciplina e ordem’ para a juventude natalense” (OLIVEIRA; LEANDRO, 2017), versa sobre as práticas educativas escoteiras da Associação de Escoteiros do Alecrim (A.E.A) em Natal/RN, entre os anos de 1937-1945. As autoras dialogam com os ideais político-pedagógicos do Estado Novo

<sup>35</sup> Cardoso e Paraíso (2015); Castro (2018); Dal’igna, Klein e Meyer (2016); Matus (2016); Paraíso (2016); Reis e Paraíso (2012); Reis e Paraíso (2013); Sales e Paraíso (2013); Vasconcelos, Cardoso e Felix (2018); Wachs et al. (2014).

<sup>36</sup> Balthazar e Marcello (2018); Barzano (2010); Costa (2011); Costa, Wortmann e Bonin (2016); Dornelles (2010); Franco e Leal (2011); Herold Junior (2011); Oliveira e Leandro (2017); Perez (2014); Sales e Paraíso (2013); Ribeiro, Veloso e Zanardi (2016); Severo (2018); Souza, Takara e Teruya (2017); Streck (2012); Vasconcelos, Cardoso e Felix (2018); Wortmann (2011).

<sup>37</sup> Herold Junior (2011); Oliveira e Leandro (2017).

e discutem teorias sobre poder e as artes disciplinares, além de abordar a cultura escolar. Constatou-se que, no período delimitado da pesquisa, a Associação de Escoteiros do Alecrim tornou-se um ambiente educativo e normatizador do comportamento da juventude natalense, adequando-a aos moldes do regime vigente. Nota-se que os artigos listados tratam de uma temporalidade passada, não dialogando com a atualidade do Escotismo, e também que não há relação com as outras palavras-chave pesquisadas.

Dentre os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram identificados um total de 15 dissertações<sup>38</sup> relacionados ao tema Escotismo. Os achados são de diversas áreas: Educação (6), História (1), Geografia (1), Química (1), Ciências Sociais (1), Sociologia (1), Educação Física (1), Ensino de Ciências e Matemática (1), Mestrado Profissional em Educação (1) e Mestrado Profissional em Promoção de Saúde e Prevenção da Violência (1). Nenhuma tese foi identificada nas buscas e do total das 15 dissertações encontradas a partir dos vários agrupamentos de palavras-chave, nenhum trabalho foi identificado desde o ajuntamento de todas elas.

Quanto às dissertações encontradas, apenas uma delas relacionou Escotismo e currículo. Trata-se da dissertação “Práticas de escolarização da Educação Física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908-1925)”, defendida no Mestrado de Educação por Lidiane Picoli Lima, na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2013. Apesar de o trabalho figurar no filtro com as palavras-chave “currículo e Escotismo”, a primeira delas somente aparece no texto por duas únicas vezes (em uma nota de rodapé e na referência bibliográfica). Quanto à palavra “Escotismo”, esta figura dentre as palavras-chave do trabalho e, assim como a palavra escoteiro, estão bem mais presentes por todo o texto.

Lima (2013), em sua dissertação, busca compreender a implantação do Grupo Escolar Bernardino Monteiro no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES, lançando olhos para o momento em que Educação Física começava a ser escolarizada entre os anos de 1908 e 1925. A autora investiga discursos, práticas e processos do modelo de grupo escolar e os dispositivos que permitiram a Educação Física ser incorporada aos saberes escolares dessa instituição. O texto problematiza questões em torno de atividades através do Escotismo como prática que, de certa forma, substituiu a Educação Física e a ginástica naquela escola, nas décadas de 1910 e 1920.

Essa aproximação do Escotismo com a Educação Física foi muito comum em escolas

---

<sup>38</sup> Bredan (2013); Carvalho (2014); Colonetti (2011); Dias (2016); Fellini (2017); Ferreira (2016); Leandro (2014); Lima (2013); Mendes (2012); Rabelo (2012); Ruthes (2018); Sabota (2014); Santos (2012); Souza (2014); Souza (2010).

quando ainda não havia esta disciplina propriamente dita nos currículos. O chamado Escotismo Escolar propunha atividades que situavam o corpo em destaque, que visavam desenvolver a boa saúde e resistência física. Essas foram, desde sempre, uma das preocupações do fundador do Escotismo (NASCIMENTO, 2008) e que, juntamente com suas premissas patrióticas e de disciplina, interessavam às escolas no desenvolvimento e molde dos corpos estudantis. Essa temática está no artigo, já citado, de Iranilson Oliveira e Andressa Leandro (2017), que expõem que a utilização das ideias de Baden-Powell nas escolas tinha por objetivo disciplinar os corpos estudantis impondo obediência, moral, civismo, a fim de obter corpos dóceis. A temática sobre a disciplinarização dos corpos se repete também na dissertação de Andressa Barbosa de Farias Leandro (2014).

O trabalho de Andressa Leandro (2014) não foi listado nas buscas com combinação entre as palavras-chave Escotismo e gênero, entretanto é um texto que contribui para a discussão, portanto, adicionado. A autora apresenta um pequeno trecho sobre a coeducação, mostrando números de meninas na Paraíba, na década de 1990, além de considerações de entrevistas sobre o assunto. Leandro (2014), com a dissertação intitulada “Do melhor possível ao sempre alerta: Disciplinando corpos e construindo identidades no Escotismo em Campina Grande-PB (1980-1990)”, problematiza as práticas escoteiras vivenciadas na cidade de Campina Grande/PB nas décadas de 1980-1990.

A pesquisadora reflete sobre o disciplinamento dos corpos e a construção de identidades em três dos Grupos de Escoteiros da cidade e discute como um movimento educativo, pensado para a realidade dos jovens ingleses do início do século XX, conseguiu atrair, na década de 1980-1990, tantas crianças na cidade de Campina Grande. Leandro (2014) discute ainda a aplicação do Método Escoteiro, entendendo-o como um mecanismo disciplinador do corpo, mente e emoções, e os Grupos de Escoteiros como espaços disciplinares, para a formação educacional de jovens que cumpram seus deveres e sejam úteis à sociedade. Caracteriza ainda as práticas simbólicas do Escotismo, como responsáveis por estabelecerem a coesão e o sentimento de pertença entre suas participantes, buscando a construção de uma identidade comum.

A partir das discussões trazidas por Andressa Leandro (2014), aportadas nos estudos foucaultianos, apesar de não ser da área dos estudos curriculares, pode-se entender o Escotismo como cultura e, então, como prática de significação, construindo sentido por meio da linguagem, símbolos, memórias (SILVA, 2001). Sua pesquisa mostra que é por meio das práticas curriculares escoteiras que se busca alcançar uma subjetividade una, a produção de um tipo de sujeito: o sujeito escoteiro. A pesquisa, que se fez com olhar no século passado,

mostra realidades ainda bem presentes nos Grupos Escoteiros já na segunda década dos anos 2000. Isso indica que muito do que se tem nas práticas escoteiras está arraigado em estratégias de controle e disciplina, reflexo de uma herança militar.

Dentre as 15 dissertações encontradas, três delas fizeram relação entre as palavras-chave Escotismo ou escoteiro e gênero, sendo duas delas associadas ao Movimento Bandeirante e uma ao Movimento Escoteiro. Samara dos Santos Carvalho defendeu, em 2014, o Mestrado em Ciências Sociais, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Marília, com a dissertação “O Movimento Bandeirantes e as relações de gênero no contexto social brasileiro do século XX”. O trabalho versa sobre a trajetória do Guidismo no Brasil, onde ficou conhecido por Movimento Bandeirante, considerado a vertente feminina do Movimento Escoteiro.

A autora faz distinção entre os termos Guidismo e Movimento Bandeirante, defendendo que a escolha do termo brasileiro foi intencional e atrelada ao pensamento social compartilhado pela elite republicana do país no início do século XX. A dissertação aborda qual concepção de mulher que o Movimento Bandeirante propagou às suas filiais entre 1920 e o período de 1969-1974 quando houve um processo de Reestruturação Institucional que visava reformular a metodologia bandeirante tendo como base a realidade social e cultura da juventude do período. Como conclusão, a autora evidencia que as mudanças realizadas pelo projeto foram pouco expressivas, permanecendo várias práticas anteriores.

Para obtenção de título de Mestre em Educação, Mirella Fellini apresentou trabalho sob o título “O Movimento Bandeirante entre tensões e contradições: a reformulação institucional de 1968”, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em São Leopoldo. Fellini (2017) analisa a reestruturação do Movimento Bandeirante no período de 1967 e 1968, reestruturação essa abordada também por Carvalho (2014), porém observando as tensões, contradições e os possíveis limitadores à inovação pretendida no interior do Movimento Bandeirante. A autora analisa que as atividades propostas pelo Movimento, inicialmente se voltavam à formação de meninas e moças que deveriam desempenhar os papéis de gênero próprios do período e que, no Brasil, o Bandeirantismo expandiu-se com propostas conservadoras e forte apoio do Estado e da Igreja Católica.

A pesquisa traz discussões sobre conservadorismo, gênero, feminismo liberal e coeducação e mostra resultados que demonstram contradições no interior do Movimento, que impediram inovações mais profundas mantendo uma cultura institucional predominantemente conservadora. Apesar disso, era permeada por discursos e práticas que, por vezes, poderiam ser consideradas progressistas como as possibilidades de aprendizados que colocariam as



meninas em ação de forma marcante na sociedade, fomentando mudanças nesta, bem como ensinamentos e práticas diferentes das do cuidado com o lar e a família.

Apesar de os trabalhos de Carvalho (2014) e Fellini (2017) dissertarem brevemente sobre o Escotismo, o foco das pesquisas se dá no Movimento Bandeirante, suas características, histórico e participantes. O Movimento Escoteiro é citado em ambos os trabalhos por ter sido ele o antecessor do Bandeirantismo e as relações entre eles serem evidentes. Fellini (2017) aborda, mesmo que rapidamente e com foco no Bandeirantismo, a coeducação, quando meninas e meninos passaram a participar conjuntamente das atividades no Movimento, e as implicações dessa mudança.

O terceiro trabalho listado é o de Aldenise Cordeiro Santos (2012), que trata especificamente do Escotismo. A partir de entrevistas com três mulheres que participaram (ou ainda participam) de um Grupo Escoteiro em Sergipe, a dissertação para o Mestrado em Educação, na Universidade Tiradentes, em Aracajú, teve como título “A Educação no Canto do Uirapuru: subjetividades de mulheres no Movimento Escoteiro”. Aldenise Santos (2012) discorre sobre a presença da mulher no Movimento Escoteiro, pensando o processo de coeducação e as produções de subjetividades. Analisa experiências, narrativas, signos, elementos educacionais, ensinamentos, conceitos de mulher, subjetividades e diversos outros aspectos, além de realizar uma pesquisa documental acerca da presença da mulher no Escotismo. A autora afirma que, nos vários espaços educacionais, inclusive no Escotismo, replicam-se valores que conduzem as mulheres a enquadramentos sociais, como gestos, hábitos, comportamentos, maneiras de ser e de agir, que delimitam o certo e o errado, e modelos de mulheres. O estudo traz os conflitos da inclusão da mulher entre os escoteiros e reflete sobre as construções culturais já postas e perpetuadas do que é ser mulher ou homem.

Enquanto as pesquisas de Samara Carvalho (2014) e Mirella Fellini (2017) abordam o Movimento Bandeirante em tempos passados, as pesquisas apresentadas por Aldenise Santos (2012) e Andresa Leandro (2014) trazem estudos em uma temporalidade mais recente dentro do Escotismo. Ainda assim, a autora que proporciona discussão direta entre Movimento Escoteiro e gênero, Aldenise Santos (2012), o faz a partir de participantes ou ex-participantes adultas. Desse modo, estes quatro trabalhos, não focam na participante atual em idade juvenil, o que sugere uma lacuna em pesquisas que possam investir nessa temática.

A pesquisa realizada nas revistas de educação e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES demonstra que há poucos (ou nenhum) trabalhos que relacionam diretamente gênero ou currículo com o Escotismo. Sendo assim, diante dessa lacuna encontrada, com esta investigação pretendo trazer contribuições para pensar sobre as relações de gênero no espaço

educativo do Escotismo e os ensinamentos ali disponibilizados, focando nas jovens escoteiras e escoteiros, o que só é possível após uma longa jornada trilhada pelas meninas desde o Palácio de Cristal em Londres.

O trajeto das meninas e mulheres no Escotismo já ultrapassou um momento histórico que as colocou em atividades a portas fechadas, resultado de preconceitos e machismo explícitos, ensinando-as que estavam além dos limites possíveis a elas; colocou-as no cuidado das alcateias, ensinando-as que, naturalmente tinham a capacidade e deviam cuidar das crianças; tem insistido em não colocá-las, em igualdade aos homens, em cargos de liderança e gestão, ensinando-as que a liderança é atributo masculino. Ainda assim (ou talvez exatamente por isso), replicando o que as mulheres na sociedade vêm fazendo, elas seguem abrindo caminhos e construindo (ou desconstruindo?) estradas e saltando obstáculos.

O interesse de olhar para a coeducação no Escotismo e para as práticas educativas postas em ação, é algo como direcionar a lanterna para as relações de gênero lá estabelecidas, para o que se ensina e se aprende sobre gêneros e sexualidades, para as lições sobre lideranças e sobre os corpos. O que, enfim, interessa saber é o que tem sido ensinado, o que e como tem sido aprendido pelas jovens participantes.

Muitos eram os rumos possíveis, incontáveis as estradas prováveis a percorrer para rastrear respostas às questões levantadas nesta investigação. Como um apoio neste trajeto, tomei a teoria como uma bússola, e com ela em mãos me aventurei a inventar o meu próprio itinerário dessa aventura-pesquisa.



## 2. BÚSSOLA TEÓRICA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

É comum e recomendável, a quem se aventura e se propõe seguir trajetos desconhecidos, que utilize alguma ferramenta de orientação, e assim tenha alguma coordenada pela qual possa se guiar inicialmente. Essa orientação pode partir do sol, das constelações, de pontos fixos já conhecidos (montanhas, rios etc.) ou de uma bússola. Sabendo disso, eu, pesquisadora aventureira, com um trajeto desconhecido a ser percorrido, optei por recorrer a uma bússola para tentar minimizar as possibilidades de me perder pelo caminho.

Tinha consciência das muitas possibilidades de direções a seguir, e que não havia total certeza de trilhas abertas, sem obstáculos, sem desvios. A bússola poderia me orientar por caminhos viáveis a serem marcados no mapa, o que não necessariamente fixaria meu trajeto. Poderia, como opção, não seguir exatamente os pontos como marcados previamente no mapa, um a um, sem questionamentos. Afinal, não sabia ao certo o que me aguardava além do horizonte. Direcionamentos poderiam ser adicionados, redimensionados, suprimidos. De fato, o aporte de uma bússola me mostraria um Norte que, em caso de um desvio de rota, ajudaria a retornar, se necessário, ao último ponto marcado e assim retomar, reavaliar ou redirecionar a caminhada.

Como já indiquei antes, vejo esta pesquisa como uma viagem, uma aventura, uma jornada e, lembrando Louro (2004b), durante essa aventura, vejo o percurso mais importante que o ponto de chegada em si. Apoio-me em Sandra Corazza (2002), quando penso que esta viagem investigativa, assim como outras de perspectiva pós-estruturalista, evita tomar como certos e imutáveis os pontos de partida e de chegada, assim como o percurso. As incertezas do caminhar sempre foram, são e serão constitutivas e produtivas.

Com clareza das possibilidades e impossibilidades, fiz algumas escolhas para esta aventura e, ciente das imprecisões que fogem ao planejamento da pesquisa, preparei o que foi possível buscando manter os cuidados necessários. Como uma das preparações para esta aventura-pesquisa, apoiei-me na teoria como bússola, como suporte nos rumos que se entrecruzam para melhor compreender meu objeto de pesquisa: as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal/RN. As

direções principais que delineiam esta investigação são baseadas na teoria pós-crítica do currículo e nos estudos de gênero a partir dos quais outros caminhos se atravessam. Com as orientações iniciais listadas, busquei compreendê-las e marcá-las no mapa a fim de ver e seguir as pistas no campo.

O ponto de referência inicial marcado, com o auxílio da bússola teórica, é o conceito de currículo, mais comumente conhecido como parte dos ambientes escolares, responsável por elencar e dimensionar o que deve ser ensinado a cada faixa etária, qual proposta pedagógica deve ser utilizada, como os conteúdos devem ser ministrados e avaliados. Nessa perspectiva, Lucíola Santos e Marlucy Paraíso (1996) apresentam que pensa-se o currículo como agregador de objetivos, organização e avaliação do que se ensina na escola. Entretanto, nesta aventura-pesquisa, o currículo é compreendido de forma mais ampla, concebido também em outros espaços, de outras formas.

Para esta pesquisa, considero que outros lugares e artefatos culturais também ensinam, transmitem conhecimentos vários e todas as lições ensinadas nos diversos currículos interpelam os sujeitos, influenciando, sobremaneira, seus comportamentos. Os currículos estão presentes em diversos espaços, instituições e artefatos como, por exemplo, a família, a cultura de uma forma geral, o cinema, a música, a publicidade, a TV, o rádio, as organizações religiosas, entre outros tantos artefatos e instituições (GIROUX, 1995), como os Grupos Escoteiros. Ao sermos abordadas com informações e ensinamentos constantemente, por todos esses currículos, nos deparamos com formas de ser e de ver o mundo, o que interfere em nossa formação.

A aproximação entre a cultura e o currículo se fez possível com a contribuição dos Estudos Culturais ao campo da educação. Como novo campo de estudo, segundo Ana Carolina Escosteguy (1998), surge nos anos 1960 em terras britânicas, propondo interligar diversas disciplinas com aspectos culturais da sociedade contemporânea, fazendo relações entre formas e práticas culturais, instituições, sociedade e mudanças sociais. As discussões das pesquisadoras dos Estudos Culturais, inicialmente, tratavam de críticas à “teorização educacional tradicional que não questionava as implicações da escola e do currículo nas injustiças e desigualdades das sociedades capitalistas” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 511). Marisa Costa, Maria Lúcia Wortmann e Iara Tatiana Bonin (2016) ainda explicam que esses questionamentos então levantados, tiveram a influência da chamada “Nova Sociologia da Educação”, passando a se constituir como uma teoria crítica do currículo. Foi a partir dos Estudos Culturais que “o conhecimento e o currículo [passaram a ser vistos] como campos culturais” (SILVA, 2015, p. 134).

Percorrendo as direções indicadas, então, pelos Estudos Culturais, esta pesquisa considera que diversos são os espaços de apreensão de conhecimento, ampliando a “compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional de aprendizagem” (GIROUX, 1995, p. 90). É por compreender que há aprendizagem além dos muros da escola, que entendo o Escotismo como possuidor de um currículo, com conteúdos específicos que educam suas participantes, forjando subjetividades e posições de sujeito, produzindo um tipo de sujeito específico: “a” escoteira.

A compreensão de currículo então adotada nesta investigação, como também a faz Vândiner Ribeiro (2013, p. 45), entende-o como “um artefato social e cultural, produtor de conhecimentos, verdades, valores e subjetividades”, que confere sentidos, constitui sujeitos, determina modos de ser e de se comportar, a partir de um conjunto de práticas preestabelecidas (PARAÍSO, 2007). Essa concepção se baseia na teorização pós-crítica do currículo, que o vê não apenas com uma organização, como uma lista de conteúdos dispostos em uma “grade”, no “como fazer”, na técnica, comum nas teorias tradicionais de currículo. As teorias pós-críticas vão além, questionam as escolhas dos conhecimentos a serem ensinados e o tipo de subjetividade esperada daqueles sujeitos foco de determinado currículo. Ou seja, busca “compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2015, p. 30, grifo do autor), entendendo-o como uma prática produtiva, uma prática de significação (SILVA, 2001).

Para essa aventura investigativa, parti, então, do pressuposto de que existem diversos currículos que disponibilizam diferentes lições, e dentre elas estão inseridos conteúdos sobre gênero. É aqui que o segundo ponto de referência importante desta pesquisa se soma ao primeiro. A teorização pós-crítica de currículo e os estudos feministas e de gênero aproximam-se ao questionar mais amplamente, o importante e crescente “papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2015, p. 91), trazendo à pauta que, inegavelmente, essa produção de desigualdade apresenta-se, também, na educação e nos currículos (SILVA, 2015).

Acompanhando as direções teóricas que orientaram este estudo, lancei um olhar investigativo para o currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal/RN, o qual considerei o currículo real, o currículo em ação (SANTOS; PARAÍSO, 1996). Este segue o currículo oficial do Escotismo brasileiro, cujas escolhas inicialmente propostas diziam respeito à educação somente de meninos e na atualidade se caracteriza como coeducativo. Nesta aventura-pesquisa fiz questionamentos sobre as relações de gênero ali demonstradas, ensinadas e praticadas, uma vez que, também em contextos educacionais, assim como na política e em outros espaços da sociedade, hierarquias e desigualdades acerca das relações de

gênero, são colocadas em funcionamento.

Rever as demarcações que se referem ao lugar dos ditos feminino e masculino nas práticas desses espaços pode proporcionar desconstrução, ressignificação ou apenas reforçar o que está posto sobre o que é possível para cada uma, ponto em que concordo com Julyana Manguinho (2018). É este o sentido também tomado por Auad (2018) ao debater sobre a coeducação. A autora considera-a como ferramenta possível para questionar o que se diz feminino ou masculino e os valores dados a tais dimensionamentos. A coeducação pode, então, ser a possibilidade de questioná-los, aproveitando o ambiente educacional formado por meninas e meninos.

Ao orientar-me pela bússola teórica que escolhi como apoio nesta pesquisa, considero gênero, a segunda direção principal, como uma ferramenta analítica e política, construída a partir das relações sociais (LOURO, 1997) e, assim, repleta de valores sociais e culturais. Como um conceito baseado em relações sociais, em que se demarca o que se entende por universo feminino e masculino (MANGUINHO, 2018), o gênero deve ser entendido como algo historicamente construído, o que o faz ter diferentes compreensões nos distintos momentos da história (BUTLER, 2020). De fato, o gênero como construção, está disposto de forma central em nossa vida social, enfatiza Raewyn Connell (2016). É no caminho onde as trilhas que levam os estudos de gênero a encontrar as trilhas dos estudos do currículo, somando-se ao meu interesse pessoal em pesquisar sobre o Escotismo e os espaços que as meninas e mulheres ocupam nesse movimento, que me vejo a questionar: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas?

Diante do problema central desta investigação, zero a bússola<sup>39</sup> e, no próximo item deste capítulo, apresento a relação entre currículo e gênero, como a orientação Norte para iniciar a caminhada teórica. Reforço que esse Norte será apenas uma orientação inicial, a primeira coordenada a utilizar, o que não significa que durante o curso da investigação não possa me colocar desnorteada (CORAZZA, 2002), propositalmente, à procura de novas direções. A partir dessa coordenada inaugural, indico novos azimutes<sup>40</sup>, marcando cada um deles no mapa para avançar no percurso em busca de novas pistas, objetivando obter respostas

---

<sup>39</sup> Diz-se que a bússola está zerada quando ela é posicionada de forma que marcação N (Norte) e a ponta imantada da agulha estejam coincidindo, apontando para o norte magnético. A agulha também estará indicando o 0° e 360°.

<sup>40</sup> Azimute significa “caminho ou direção” e é indicada em graus na bússola, indo de 0° até 360°. Utilizando-o, é possível marcar a direção de um ponto de referência através dos graus, possibilitando a qualquer pessoa ir entre um ponto e outro se souber o azimute do ponto de destino. Para saber mais: <https://trekkingbrasil.com/orientacao-com-bussola-e-mapa-parte-1/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

para o problema levantado nesta pesquisa. O que busquei foi, a partir das teorias e dos conceitos a elas vinculados, obter coordenadas para o trajeto e assim ter uma “ideia dos rumos a tomar” (CORAZZA, 2002, p. 114). Com eles, pretendi aclarar quais os caminhos focar para alcançar o objetivo desta aventura.

## **2.1 Zerando a bússola: currículo e gênero**

Uma aventureira que se coloca em campo, desbravando novas paisagens ou se propondo a ver outras perspectivas de uma mesma vista, costumeiramente se lança não totalmente às cegas. No caso dessa aventura investigativa, tomei por referência uma bússola teórica e segui, na primeira parte da caminhada, por veredas que mostraram conceitos importantes para esta pesquisa, a saber: diferença, verdade, posições de sujeito, redes de significação, norma e relações de poder. Em alguns deles, passei rapidamente sem fazer uma parada prolongada, mas em alguns, mais à frente no percurso, lancei olhos mais cuidadosos para compreendê-los melhor. Como coordenada inicial, zerei a bússola na direção que me levou à relação entre currículo e gênero, relação essa de importância ímpar nesta pesquisa.

Para zerar a bússola, apoiei-a em uma superfície plana, posicionei a agulha imantada sobre a posição 0°, onde está indicado o Norte. Com a bússola zerada, passei a buscar e seguir os rumos teóricos que se entrecruzam e mostraram possíveis caminhos a trilhar. Segui ciente que desvios de rota poderiam acontecer tanto como parte inerente aos cursos tortuosos de uma pesquisa e suas incertezas, quanto por ações propositalmente realizadas no decorrer da investigação, em escolhas deliberadas de não seguir exatamente o que o mapa mostrasse ser “o caminho certo” a seguir.

A primeira coordenada me levou aos estudos curriculares onde me deparei não com uma bifurcação, mas diante de três caminhos referentes às teorizações curriculares existentes: a tradicional, a crítica e a pós-crítica. Esta pesquisa trilhou não pela vertente das teorias tradicionais do currículo, que tomam “o que ensinar” como determinado e imutável, e preocupam-se com o “como ensinar”, com a organização e com a eficiência dos resultados (SILVA, 2015). Também não me apoiei nas teorias críticas que se caracterizam por questionar “por que ensinar” isso e não aquilo? A posição questionadora das teorias críticas frente ao currículo indica o poder e o papel ideológico do currículo escolar na escolha sobre “o que ensinar” e, com isso, na produção e reprodução de desigualdades. Por outro lado, a resistência, a emancipação e a libertação nos currículos, são outros aspectos levantados pelas teorias críticas (SILVA, 2015). Não descarto, no entanto, as aprendizagens disponibilizadas

neste último caminho, pois ele foi importante para me fazer chegar no que escolhi.

Dos três caminhos de teorizações do currículo, a direção que optei trilhar nesta pesquisa é a das teorias pós-críticas, que ampliam os questionamentos das teorias críticas porém lançando foco em questões como subjetividade, significação e discurso, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, entre outros (SILVA, 2015). As teorias pós-críticas posicionam o currículo em espaços não escolares e em artefatos culturais, contribuição dos Estudos Culturais em Educação (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016). Dessa maneira, concebem que há uma produção dos sujeitos para além dos muros das escolas e do que lá se ensina, através de outras diferentes práticas discursivas, como dizem Vândiner Ribeiro e Ivana Fonseca (2018).

Ainda que os três caminhos de teorizações curriculares (tradicional, crítica e pós-crítica) sejam indicados como diferentes, na prática eles não são caminhos totalmente paralelos e independentes. Sabendo que essas teorizações se entrelaçam em alguma altura do percurso, adotei para uma maior aproximação a teorização pós-crítica do currículo. Com ela, busquei questionar o currículo investigado, lançando olhos para os ensinamentos sobre as relações de gênero ali ministrados.

Esses ensinamentos foram postos no currículo escoteiro como conteúdo permanente, a partir da década de 1980, quando, oficialmente, as meninas começaram a fazer parte dos Grupos Escoteiros brasileiros, redirecionando os cursos da proposta curricular do Escotismo no Brasil para uma proposta coeducativa e, conseqüentemente, refletiram em mudanças nos currículos de cada Unidade Escoteira Local. A partir de estudos e debates sobre o assunto, se pretendia, com a coeducação no Movimento Escoteiro, misturar gradativamente meninas e meninos, evitar e eliminar estereótipos, viabilizar a integração, além de, a exemplo das escolas, conhecer como se efetivavam os programas de educação sexual (SANTOS; FELDENS, 2013). Com o passar dos anos, esses conteúdos foram se estabelecendo e, sabendo que, entre outras coisas, o currículo é “um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (SILVA, 2015, p. 97), as lições dispostas no currículo do Grupo Escoteiro investigado, educam as jovens abordadas por ele também com ensinamentos sobre gênero.

O termo “gênero” tem sido entendido de diversas formas com o passar dos anos, como, por exemplo, sinônimo de “mulheres”, mesmo que os homens também estejam implicados nas relações de gênero (CONNELL, 2016). Várias autoras, como Guacira Louro (1997), Lia Zanotta Machado (2014) e Judith Butler (2020), esclarecem e reiteram que, para uma melhor compreensão do conceito, é importante entendê-lo como o resultado de uma



construção social cujo significado pode ter diferentes leituras em distintos contextos culturais. Enquanto construto cultural, o gênero “não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparente fixo quanto o sexo” (BUTLER, 2020, p. 26), o que sugere não haver a dinâmica estável sexo-gênero. Em outras palavras, existe uma diferenciação entre os termos, ou seja, “O sexo seria, portanto, natural/biológico e o gênero construído/social” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 306).

O que me parece mais importante é entender e utilizar gênero como uma “ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas formas de organização social vigente quanto às hierarquias e desigualdades delas decorrentes” (MEYER, 2007, p. 10-11). Entender gênero por esse olhar é compreender que ele “não só produz e se inscreve nos corpos, mas atravessa e organiza doutrinas, políticas e instituições, ao dizer que ele pode ser compreendido como a organização social da diferença sexual” (MEYER; SILVA, 2020, p. 489). Como o apoio teórico de Dagmar Meyer (2007), amplio o entendimento do conceito de gênero para abranger as construções social, cultural e linguística que produzem diferenças entre mulheres e homens, inclusive as que “produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2007, p. 16).

Com significados também construídos da cultura, relações sociais e pela linguagem, a sexualidade se apresenta como outra questão a ser abordada nesta pesquisa-aventura. Aqui, então, entendo que a sexualidade “não é apenas uma questão pessoal, mas [também] social e política [além de ser] ‘aprendida’, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (LOURO, 2019, p. 11). Os rumos de compreensão seguem por trilhas que mostram que as sexualidades, assim como outras dimensões humanas, possuem aspectos históricos e localizados, bem como outros produtos da atividade humana, sendo, inclusive, atravessadas “por conflitos de interesse e manobra políticas, tanto deliberada quanto incidentais. Nesse sentido, o sexo é sempre político” (RUBIN, 2017, p. 64).

Nesta pesquisa, sigo rumos que indicam que, assim como não há uma correlação fixa para sexo-gênero, como apresenta Butler (2020), também não há a associação estável entre sexo-gênero-sexualidade. Considero que essa tentativa de vinculação é resultado de uma série de estratégias utilizadas como meio para transformar “a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 2017, p. 10). As estratégias empreendidas buscam ainda, como resultado, um controle sobre os corpos, controle esse “que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008b, p.

164). Com esses direcionamentos, que são reforçados pelo aspecto relacional, é que me propus a observar as relações de gênero durante esta pesquisa-aventura.

Nessa direção é que os Estudos Culturais utilizam gênero, sexualidade e pedagogia, como forma de colaborar no entendimento do currículo enquanto campo de discussão social e política, como afirmam Cary Nelson, Paula Treichler e Lawrence Grossberg (1995). As discussões sobre gênero, sexualidade e pedagogia trazem questões sobre a diferença com certa insistência (PARAÍSO, 2015), levantando debates e enfrentamentos em torno da significação e da subjetividade. A produção da diferença se dá no estabelecimento de oposições, dentre elas, a criação de categorias como mulher/homem e heterossexual/homossexual. A elaboração dessas dicotomias é possível graças a um sistema de representação que “não existe fora de um sistema de poder” (SILVA, 1995, p. 200).

A produção de diferenças na sociedade tem operado a partir da instituição de uma dita norma, aponta Dagmar Meyer Estermann (2007, p. 24), “que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã”. Tudo o que não se enquadra nessas especificações precisa ser nomeado. Por esse motivo, comemora-se “dias especiais” como o Dia Internacional da Mulher, Dia do Orgulho LGBT, e não o dia do homem ou o dia da heterossexual, isso porque “Os ‘normais’ não precisam de dias especiais para serem lembrados...” (MEYER, 2007, p. 25).

A autora pondera que vários estudos têm tentado problematizar como essa norma instituída produz as diferenças e quais são os efeitos de poder implicados nessa produção, que marcam os indivíduos e grupos de sujeitos (MEYER, 2007). Essas demarcações são quase invisíveis por já serem comuns, sutis e imbricadas na cultura. No que se refere às sexualidades, existe um sistema de poder que impõe inúmeras normas, a começar pela proibição de falar sobre sexo.

Entretanto, essa interdição pretende, na verdade, localizar a sexualidade de forma central da vida social, isso porque é algo que é “preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 230). A sexualidade é palco de disputas e demarcações, e, em meio a essas lutas, tem sido “descrita, compreendida, explicada, regulada, saneada, educada, normatizada, a partir de várias perspectivas e campos disciplinares, constituindo-se em meio a propósitos e interesses igualmente variados” (LOURO, 2000, p. 64). Muitas são as instituições interessadas em defini-la, delimitá-la e normalizá-las, entre elas, o Estado, igreja, ciência, a fim de instituir padrões que estabelecem o que deve ser compreendido como normal, puro ou são (LOURO, 2000).

Assim, vê-se que algumas pessoas podem sim, falar de sexualidade, mas para normalizá-la, proibi-la, interditá-la, pois “São sempre interditos que são enfatizados” (FOUCAULT, 1979, p. 230). A interdição e a proibição que levam ao assunto têm por objetivo manter a norma que regulamenta o sexo, “isto é, têm poder continuado e repetido de produzir aquilo que nomeiam e, sendo assim, elas repetem e reiteram, constantemente, as normas dos gêneros na ótica heterossexual” (LOURO, 2004b, p. 44). Talvez por isso (ou justamente por isso), outros grupos organizados, como o movimento feminista, de gays e lésbicas, já lutam para tomar a frente em discussões a respeito das implicações sobre as suas sexualidades.

Os currículos como artefatos culturais historicamente datados, a cada mudança no tempo, se deparam com novos questionamentos que os confrontam, de forma que “Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido” (LOURO, 2004b, p. 29), quando se pensa em gênero, sexualidade e currículo. Essas características reafirmam o currículo como um artefato cultural, e como tal, uma invenção humana, construída a partir de pautas e características das relações sociais, sendo assim, “pura escrita, pura interpretação” (CORAZZA, 2003, p. 50). Entretanto, conteúdos que instruem sobre gênero e sexualidade não têm tido espaço, de forma geral, nos currículos, ou quando o têm, são tratados de forma pontual.

Diante das implicações educacionais pontuadas, elenco a relação entre currículo e gênero como a coordenada de maior importância para esta aventura-pesquisa, por entender que o currículo ensina lições sobre gênero e, juntamente com outros ensinamentos, fabrica saberes e significados sobre o mundo social, cultural e político (RIBEIRO, 2013), influenciando na formação das aprendizes desses conteúdos. Nessa construção, o currículo estabelece diferenças entre as pessoas, o que demonstra que, ao instruir sobre gênero, o currículo pode (re)produzir desigualdades, assim como pode problematizá-las e criar novas perspectivas a partir de contestações, a depender dos conhecimentos escolhidos para serem ensinados sobre esse conteúdo. Em se tratando de um ambiente dito coeducativo, como é o caso do Escotismo, em que se educa conjuntamente meninas e meninos, mulheres e homens, espera-se que haja uma permanente reflexão sobre o assunto, de forma coletiva e seguindo a dinâmica social, cujo objetivo último seja uma sociedade democrática e igualitária (AUAD, 2018).

Desse modo, penso que problematizar e refletir sobre os caminhos escolhidos para os ensinamentos acerca de gênero e sexualidade nos currículos, é de grande importância para evidenciar algumas questões. As desigualdades entre mulheres e homens nos diversos espaços

sociais são um exemplo de questão a ser considerada, inclusive sabendo que essas problematizações “envolvem processos dinâmicos e muitas vezes em constantes debates e contradições” (MANGUINHO, 2018, p. 29). Discutir os ensinamentos disponibilizados nos currículos é, pois, pensar sobre que sujeitos se pretende formar.

Acompanhando as pistas deixadas por Louro (1997), concordo que os currículos são também espaços nos quais diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe são forjadas. Porém, essas distinções também produzem os currículos, como uma via de mão dupla, de modo que esses aspectos precisam ser observados e abordados. Para a autora, é importante não só questionar o que se ensina e como se ensina, mas, sobretudo, que sentidos as aprendentes dão ao que aprendem. Isso porque os saberes eleitos para compor um currículo irão conceber sujeitos, dizer sobre seus modos de ser e de se comportar, fabricar significados particulares que irão prescrever formas de ver, produzir e inventar o mundo (RIBEIRO, 2013).

Nessa perspectiva, o Escotismo brasileiro, com a entrada oficial das meninas e a implantação da coeducação, movimentou a produção de um novo currículo com ensinamentos que diziam, por vezes, que deveria se evitar a deliberada divisão entre meninas e meninos, dos papéis tradicionais, estimulando uma cooperação entre os sexos (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985). Ao mesmo tempo, retomava palavras do fundador do Movimento Escoteiro, no momento da criação do Guidismo, no início dos anos 1900. Àquela época, Baden-Powell entendia que a educação de meninas se fazia importante por serem elas as futuras mães da nação. Educá-las na construção do seu caráter, as fariam, então, mães exemplares e, com isso, educariam também seus filhos com essas virtudes (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985). Havia uma contradição, mas existia, ainda assim, uma definição do que se esperava daquelas foco do currículo escoteiro, o que implicou nos conteúdos elencados a se ensinar naquele momento histórico, nos anos 1980.

As escolhas do que se pretende ensinar em determinado currículo sobre os diversos conteúdos estão implicadas em estruturas de poder e envolvem processos históricos, como pontuado por Raewyn Connell (2016). Por outro lado, a escolha explícita de conteúdos sobre gênero e sexualidade ou a ausência das discussões a esse respeito, também refletem estruturas desiguais de poder. É o caso do movimento de apagamento do gênero no currículo escolar, visto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, assim como observada a pouca ou nenhuma discussão no que se refere a esses conteúdos nos documentos e na literatura escoteira, desde a implantação da coeducação até os documentos mais atuais analisados nesta investigação.

Da Base Nacional Comum Curricular – BNCC retiraram-se discussões sobre diversidade sexual e de gênero na escola, limitando-se a problematizar a sexualidade apenas em sua dimensão biológica, na prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST e da gravidez na adolescência. Ao tratar a sexualidade por esse viés apenas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC mostra uma aproximação a “concepções médico-higienistas sobre a temática” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1552), e trata os “direitos humanos e preconceito de maneira genérica” (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1552), fortalecendo o silenciamento do gênero nos ambientes escolares.

O mesmo se repete no currículo escoteiro que segue igual direção ao tratar, na progressão das jovens, a sexualidade de forma pontual e pelo viés biológico/médico, não havendo, ainda, discussões diretas sobre gênero. Um dos itens propostos às jovens convida-as a pesquisar sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), comportamentos de risco e formas de prevenção (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a), mas evita-se debates mais elaborados sobre o conteúdo sexualidade propriamente dito. A implicação dessas supressões é uma lacuna nas propostas educativas para meninas e meninos, na escola e no Escotismo. Implica nos tipos de “sujeitos de gênero que elas estão constituindo e educando” (MEYER, 2004, p. 18).

São cursos sinuosos os das lições sobre sexualidade e sobre os papéis de mulheres e homens na sociedade, pois acompanham proposições culturais e, assim, imersos em práticas de significação. Essas práticas constroem diferenças em meio a relações de poder, por vezes classificando os espaços possíveis de serem ocupados por mulheres e homens de forma desigual. Atribuir, à mulher, adjetivos como fraca, emocional ou incapaz justificaria uma dita inabilidade para ocupar determinados espaços, ao passo que o homem é descrito como o forte, racional, capaz de gerir. Nomeando características diferentes para elas e para eles, produz-se verdades (FOUCAULT, 1979) sociais que ensinam sobre como ser mulher ou homem.

A sociedade tem, então, tomado essas verdades na produção de sujeitos, apoiando-se, como ponto de partida, em informações sobre o homem e tudo o que foi construído por e para ele para, a partir disso, pensar espaços e informações sobre e para a mulher. Assim também foi/é no Escotismo quando as adequações foram/são feitas a partir de um currículo pensado para eles, e adaptado para incluí-las. Pode-se dizer ainda, com o aporte de Kathryn Woodward (2014, p. 10), que, de alguma forma, desde sempre, os homens “tendem a construir posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência”. Ter tais relações claras fortalece a posição de que, compreender todo esse quadro em que a mulher está implicada, demanda tanto o estudo delas quanto o estudo deles (SCOTT, 1995), reafirmando

ser a discussão de gênero essencialmente relacional.

Foi sabendo dessas implicações que olhei o currículo do Escotismo para compreender que, oficialmente, somente depois de décadas de caminhos trilhados pelo Movimento Escoteiro no Brasil, é que se iniciou uma reestruturação para inclusão de meninas e mulheres em atividades coeducativas. Replicando o que era posto na sociedade e historicamente tem sido notado, a proposta educativa vem sendo adaptada, o que me estimulou a buscar nesta pesquisa, portanto, analisar o currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo. Interessava saber quais as lições e práticas referentes a gênero e sexualidade estão ali dispostas, quais instruções dizem sobre o que deve ser entendido como o mundo das mulheres ou o mundo dos homens e suas características. Entendo que estes são ensinamentos que compõem os currículos e podem ser aprendidos pelas participantes do Grupo Escoteiro, repercutindo em suas vidas.

Digo que tais lições “podem” ser aprendidas e “podem” repercutir na vida das escoteiras, por entender que não necessariamente serão. As estradas teóricas que esta pesquisa trilhou indicaram que os ensinamentos dispostos nos currículos podem tomar ao menos dois rumos: uma direção para a qual os sujeitos optem por não seguir, e assim as lições não serão apreendidas, ou a direção em que se escolhe trilhar e, então, os aprendizados serão efetivados. Nessa segunda direção, os conhecimentos poderão ser assimilados de diferentes formas por cada pessoa, isso porque as lições só terão sentido quando conectados com “sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta” (HALL, 1997, p. 16) individual e coletiva.

As significações postas no currículo, dessa maneira, impõem a todas, rotinas, organizações e ordenamentos que levam a determinadas direções. Se as educandas optam pelos rumos nos quais o aprendizado irá se efetuar e se, por meio das redes de significações, tais aprendizados fizerem sentido (diferentes para cada uma, vale lembrar), os significados passam a formular um tipo de sujeito. Os currículos, assim, têm o poder de designar, enquadrar, formatar, generalizar e limitar (PARAÍSO, 2015), construindo pessoas a partir de uma soma de saberes eleitos, dentre outros vários a serem ensinados (PARAÍSO, 2007). Nesse sentido, pensar sobre como se dão as relações entre mulheres e homens nos mais diversos contextos, que valores e verdades são disponibilizados nos conteúdos ensinados, o que se diz sobre comportamentos e características esperados de cada uma, é pensar que sujeito está sendo forjado nesses currículos, o que me instiga a pesquisar e discutir esses aspectos também no currículo escoteiro.

Olhando para as coordenadas mostradas pelos estudos feministas e de gênero, encontrei indicações que revelaram que o lugar dessas relações em uma sociedade não diz

respeito exatamente aos sexos, à mulher e ao homem. Ao contrário, é resultado de uma construção social sobre esses sexos (LOURO, 1997). Essas concepções produzem e/ou reproduzem (des)igualdades nos diversos contextos sociais, construindo e/ou reforçando universos ditos femininos e masculinos, muitas vezes partindo de significados relacionados ao sexo biológico, mulher e homem (MANGUINHO, 2018).

No Escotismo, tais reproduções são perceptíveis ao se constatar que este ainda é compreendido como uma atividade e um espaço para meninos, o que reflete no menor número de meninas participantes. Talvez porque sejam atividades de aventura, ao ar livre, com aspectos ditos e reconhecidos como de atividades, ainda social e culturalmente vinculadas aos meninos. Em uma das entrevistas desta pesquisa, esse aspecto foi levantado, em resposta ao questionamento sobre por qual motivo o número de escoteiras é menor que o de escoteiros nos Escotismo. A resposta reflexiva foi a de que *“Pode ser pelo que elas são ensinadas. Que a menina [...] não deve participar de jogos de menino, [...] não deve ir pro meio do mato pra se sujar, [...] Tem que ficar no canto, enquanto o menino faz esses negócios. Ele vai entender mais e tals”*<sup>41</sup> (Escoteiro<sup>42</sup>, Fragmento de entrevista, 2020).

Desde o ano de 1909, quando as meninas se interessaram pelo Escotismo, argumentos semelhantes são utilizados. Comumente, as meninas não são incentivadas a praticar atividades dessa natureza, algumas vezes sob a justificativa de não serem atividades próprias para elas, evocando o sexo biológico. Os ensinamentos vinculados à biologia podem também ser notados, no currículo escoteiro, na indicação de voluntárias, em sua maioria, para lidar com as crianças menores participantes.

Como já citei anteriormente, desde as primeiras mulheres a compor os quadros de escotistas, elas foram inicialmente direcionadas a essa função sob a justificativa de que o instinto maternal e de cuidado traria vantagens educativas às pequenas lobinhas (quando ainda eram apenas meninos, inclusive). Por outro lado, para a gestão dos Grupos Escoteiros ou para cargos administrativos em âmbito regional ou nacional, são os homens que somam a maioria, como também já mostrado nesta pesquisa. Assim, no direcionamento de mulheres e homens a atividades diferentes, ensina-se também às jovens, em seu convívio na patrulha, que há posições distintas para meninas e meninos, lições essas que se aprende também no âmbito familiar.

---

<sup>41</sup> O material de análise, a saber: fragmentos do diário de campo e fragmentos das entrevistas, serão destacados durante o texto e análises. Para isso, farei o destaque com o uso do itálico e aspas para identificar.

<sup>42</sup> Nos trechos de entrevistas utilizados durante o texto, optei por identificar as entrevistadas apenas como Escoteira ou Escoteiro, visando evitar, ao máximo, identificação das mesmas, inclusive no que diz respeito à tropa da qual faz parte.

No currículo da família, o primeiro a que todas temos acesso, se ensina às suas crianças quais devem ser os lugares da mulher e do homem, por exemplo, na divisão do trabalho doméstico. Na maioria dos lares, ensina-se que do homem se espera a manutenção financeira do lar, e para isso ele deve trabalhar fora de casa, localizando-o em espaços públicos. Eles seriam “os provedores da família e os guardiões da mulher” (ALMEIDA, 2007, p. 68). Já à mulher é demandado – por mais que ela também tenha uma ocupação fora do ambiente doméstico e contribua financeiramente – o cuidado com a casa e com as filhas, justificando tal divisão de tarefas a uma suposta capacidade natural para esses afazeres. Essa divisão, ainda muito presente na sociedade, reafirma “uma construção social dos papéis e uma construção simbólica do que seria a diferença de sexo” (MACHADO, 2014, p. 16-17), elencando também condutas e atitudes diferentes, esperadas de mulheres e homens.

Nessa construção simbólica, os comportamentos ditos femininos e masculinos não são observados de forma igualitária como rotas retas, paralelas e idênticas. Valerie Walkerdine (1995) diz que algumas atitudes tidas como inatas da masculinidade não são da mesma forma compreendidas como natural à feminilidade. Ao contrário, o que é visto como masculino é entendido como algo ameaçador ao que se espera de um feminino. Seria algo como julgar que estradas masculinas são proibidas de serem perseguidas por meninas sob o perigo iminente de que elas aprendam elementos da masculinidade, o que não seria saudável à sua feminilidade, e vice-versa. Talvez por isso, ainda haja um número menor de meninas nos Grupos Escoteiros. Mesmo que já tenham passado quatro décadas desde a inclusão das meninas, o Escotismo ainda é visto como coisa de menino, logo, não próprio para elas.

No início do percurso desta pesquisa, quando fiz um primeiro (re)conhecimento do terreno no qual iria caminhar, deparei-me com documentos que explicaram, orientaram e normatizaram a implantação da coeducação no Escotismo brasileiro. Em um deles, Ballesteros (1980) advertia que o Movimento Escoteiro, à época, tinha uma cautela especial com a formação da personalidade das crianças e jovens, e que esta seguia os modelos de mães e pais, mulheres e homens. Com a implantação da coeducação, dizia ele, era importante ter o cuidado de que as atividades conjuntas com as meninas não causassem “desajustes” nas personalidades e identidades dos meninos. Parecia, talvez, ter por entendimento, que as tarefas com grupos mistos pusessem os meninos frente a uma dessas estradas ditas proibidas para eles, mostrando o quanto essa preocupação foi marcante naquele momento. No entanto, uma vez tomada por bandeira a coeducação, poderia se questionar no âmbito da instituição, o que é considerado típico feminino ou masculino e assim tentar compreender as diferenças entre mulheres e homens como não naturais (AUAD, 2018).



Apesar dessa preocupação, masculinidades e feminilidades são ficcionais, construídas histórica e culturalmente. Experimentadas por mulheres e homens de forma desigual, ações tomadas por elas e eles “são compreendidas dentro de um quadro que está repleto de mitos e fantasias em torno da diferença sexual” (WALKERDINE, 1995, p. 217). Nesse jogo histórico, social e cultural permanente, determinar e reiterar o que é feminino ou masculino, parte de uma série de características impostas às pessoas – sensível, submissa, passiva, forte, impositiva, agressiva, por exemplo. No entanto, não são elas, as características, que devem determinar o que é feminino ou masculino, e sim como elas “são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas” (LOURO, 1997, p. 21), em dada época e/ou sociedade.

Para esta pesquisa, apesar de em alguns momentos utilizar tais nomenclaturas de concepção binária, especialmente ao citar autoras que assim as utilizam, compreendo que existam muitas outras possibilidades de se posicionar e se ver no mundo. Ou seja, considero feminilidades e masculinidades, no plural. Concebe-se, nessa trilha teórica, que o que se determina como mulher ou homem, como masculino e feminino, tanto nas diferentes culturas como dentro de uma mesma cultura através do tempo, “confere peso à compreensão de que feminilidades e masculinidades, no plural, se constroem em relação” (MEYER; SILVA, 2020, p. 489). Assim, “pressupõe que a produção das categorias de feminino e masculino, mulher e homem, ocorra igualmente no interior da estrutura binária” (BUTLER, 2020, p. 53).

Meyer e Silva (2020, p. 489) abordam o assunto afirmando que existe uma multiplicidade de formas de viver feminilidades e masculinidades, e assim evidencia-se o quanto as “relações de poder de gênero se inscrevem nos corpos e são exercidas entre grupos de mulheres e grupos de homens e, de forma importante, no interior de cada um deles”. Diante dessa pluralidade de forma ser e se ver no mundo, têm acontecido “modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida” (MEYER, 2007, p. 17).

Nessa luta por significados e imposições, por vezes, os meninos são caracterizados como mais aptos em determinados aspectos. Na tentativa de modificar essa determinação, tem havido um esforço para que meninas se compreendam mais capazes e, apesar das iniciativas serem importantes, insistir que as garotas devem “ser transformadas em autônomas e independentes, [pressupõe] a ideia de que existe alguma coisa que lhes falta” (WALKERDINE, 1995, p. 208). Essa “falta”, em parte, é uma tentativa de justificar a condição de opressão e exploração das meninas e mulheres, e com isso, sua regulação. Nessa

perspectiva, avancei nesta aventura investigativa por direções e coordenadas que colaboraram para problematizar eventos que aconteceram e acontecem no trajeto do Escotismo.

Para entender o presente, iniciei olhando o percurso já vencido. Em um primeiro momento, o Escotismo, ainda na primeira década dos anos 1900, em certa medida, pretendeu propor uma quebra no que se estabelecia como papéis de gênero ao se ensinar meninos atividades ditas femininas (cozinhar, costurar, lavar) e facilitar às meninas acampamentos e aventuras (atividades culturalmente ditas masculinas) (SANTOS, 2017). Olhando para trás, e somente para as meninas, naquele momento histórico, realmente eram atividades inconcebíveis para elas, tanto quanto era impensável pensá-las autônomas e em posições de liderança, o que, ao contrário, era comum aos meninos, deixando-os em posição superior (SANTOS, 2017). Justamente por isso, essa foi uma das propostas para elas: “construir a autonomia, acampar, liderar, e romper com enquadramentos tão impostos” (SANTOS, 2017, p. 73), ou, dito de outra forma, entendia-se sim que existia uma falta, uma lacuna a ser preenchida.

Já na década de 1980, mais próximo ao ponto da estrada em que se caminha hoje, quando da implementação da coeducação do Movimento Escoteiro do Brasil, os documentos orientadores mostravam, mesmo que pontualmente, uma preocupação em refletir e questionar sobre os modelos tradicionais dos papéis conferido a mulheres e homens (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981), em um primeiro esforço por igualdade. Nessa direção, pontuava que deveria haver um empenho conjunto para que meninas e mulheres pudessem se situar e adquirir os mesmos conhecimentos já habituais aos meninos e homens participantes há mais tempo (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982). No contexto do Escotismo, essa era a preocupação com a “falta” que precisava então ser suprimida a partir de novos ensinamentos.

Mais recentemente, em 2014, avançando um pouco mais nesse caminhar, o Movimento Escoteiro Mundial fez parceria com a Organização das Nações Unidas – ONU, aderindo ao movimento *HeForShe*<sup>43</sup> (ElesPorElas). A aproximação culminou no lançamento de um kit de ações interessado na educação, sensibilização e conscientização pela igualdade de gênero (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, [2014]). É na continuação dessa estrada que escoteiras e escoteiros vêm percorrendo, que minha aventura-pesquisa se direcionou, a fim de investigar sobre as relações de gênero que são experimentadas na atualidade, em um ambiente que se apresenta coeducativo. Que

---

<sup>43</sup> Para saber mais: <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>. Acesso em: 16 out. 2020.

ensinamentos são disponibilizados, que práticas são aplicadas, que discursos circulam, quais relações de poder estão implicadas?

As relações de poder às quais me refiro, são as que entendem o poder a partir do filósofo Michel Foucault, para o qual o poder é tratado sempre como “relações de poder” (REVEL, 2005, p. 67). Trata-se de algo não natural e sim uma prática social, um constructo histórico, e por esse motivo, transformado constantemente (FOUCAULT, 1979), e dessa forma, pode ser revisto e alterado. Apesar de o poder não ser algo que se detém, como ensina Foucault (1979), Walkerdine (1995) e Louro (1997), entre outras estudiosas, indicam que nas relações de gênero, normalmente existe um polo que exerce mais poder – geralmente o masculino – que o outro extremo – neste caso o feminino. Essa visão justificaria a “necessidade de ‘fortalecer’ ou de ‘dar poder’ às mulheres” (LOURO, 1997, p. 115).

Isso tem movimentado vários currículos e outros artefatos culturais na tentativa de representar mulheres como protagonistas, seja na política, na literatura, na música, em espaços educativos, jogos e brinquedos, desenhos animados e filmes. É nessa direção que o percurso das meninas e mulheres escoteiras, força uma mudança constante no currículo escoteiro. O movimento ElesPorElas, citado há pouco, pretende remover barreiras sociais e culturais, com a ajuda de homens e meninos para que assim, as mulheres e meninas tenham espaço para atingir e mostrar seu potencial. A adesão do Movimento Escoteiro a essa iniciativa sugere mais um passo em direção a mudanças e adequações em seu currículo, cujas práticas busco investigar nesta pesquisa.

Foi caminhando pelas trilhas do currículo como um artefato cultural, que percebi que ele atribui sentidos e representações, criando culturas e sujeitos, classificando vidas, nomeando “o mundo, em meio a relações de poder e saber” (RIBEIRO, 2013, p. 45). Nos rumos teóricos em que caminhei, compreendi que o currículo é o que dizemos dele, é o que fazemos dele (CORAZZA, 2001), de modo que as lições dispostas no currículo ensinam, também, determinados comportamentos, atitudes e códigos para ser no mundo (LOURO, 2000). Compreendi ainda que as lições ensinadas no/pelo currículo são aprendidas “de diferentes maneiras por meio de processos de subjetivação” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 301).

O que igualmente observei ao passear pelas veredas do currículo, é que ele não tem a intenção de expor, descobrir ou retirar algo substancial do sujeito, nem tampouco é apenas ferramenta de transmissão de conhecimentos a sujeitos prontos. O currículo cria, forja o sujeito. Desse modo, entendo que ele, o currículo, irá (ou poderá) ratificar, refutar ou pelo menos questionar o que está posto no mundo social, sobre o que se diz, se pensa ou se propõe

às mulheres e aos homens. Vale lembrar, mundo este pensado e feito a partir de pensamentos, conhecimentos e interesses masculinos (SILVA, 2015).

No currículo, as marcas das diferenças são impressas com base nas relações de poder, determinando o que é ou não importante a ser ensinado, na criação de determinada cultura, na especificação de que tipo de pessoa esse currículo quer formar. No currículo se disponibilizam características e posições de sujeito, que poderão ser assumidas ou não por aquelas interpeladas por ele. O currículo é, sobretudo, um espaço de embates imerso em um processo de composição de indivíduos e de posicionamentos político e social (SILVA, 1995, 2001). Assim, entendo que o currículo escoteiro sob análise, disponibiliza um rol de conteúdos e instruções que dizem (ou silenciam) sobre gênero e sexualidade, educando escoteiras e indicando trilhas pelas quais esses ensinamentos podem ser aprendidos.

Percorri, então, coordenadas que relacionam currículo e gênero. Nesse percurso, entendi que os ensinamentos postos no currículo podem proporcionar questionamentos sobre as relações de gêneros e novas formas de ver, ser e se portar no mundo e com as outras. Podem ainda reproduzir, fixar e reafirmar as diferenças desiguais vigentes na sociedade e na cultura, reiterando as diferenças entre mulheres e homens, papéis e espaços tidos como possíveis para cada uma. Essas lições, por fim, criam pessoas, desenham suas posturas, comportamentos, disponibilizam posições de sujeito carregadas de significados. Ao mesmo tempo, todos esses aspectos também constroem o currículo numa simbiose fina.

De posse das marcações dessas primeiras coordenadas já vencidas, segui o caminho, a fim de desbravar outra vista sobre o currículo. Para seguir a nova orientação dessa aventura de pesquisa, repositonei a bússola e apontei a linha de fé<sup>44</sup> para a direção que indicou como o currículo é entendido nesta investigação.

## **2.2 Azimute 1: currículo como prática de significação**

Quando em uma jornada, a aventureira está aberta ao que passa aos olhos durante o percurso, deleita-se com as paisagens, adquire-se novos conhecimentos. Pode-se aprender sobre uma nova espécie de planta ou animal antes não conhecido pela viajante, novos cheiros e sabores. Aprende-se novas palavras ou novos significados dados a palavras já conhecidas. Cada viajante se interessa por esta ou aquela novidade, a partir de suas características

---

<sup>44</sup> Marcação na bússola pela qual se pode direcionar para um ponto de referência e identificar no limbo o azimute. Para saber mais: <https://trekkingbrasil.com/orientacao-com-bussola-e-mapa-parte-1/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

próprias, seus gostos, sua história. Cada aventura é significada de forma distinta, de acordo com uma rede de significações que se apresenta diferente a cada uma.

Da mesma forma acontece com as lições disponibilizadas no currículo que, neste estudo é compreendido como prática de significação, uma prática produtiva, inerente às relações sociais, imersa em relações de poder (SILVA, 2001), produtor de subjetividades. De caráter criador, o currículo cria saberes e significados a partir de suas práticas e da linguagem. Assim, em meio à produção de sujeitos, “institui diferenças, edifica hierarquias culturais, circunscreve posições de sujeito” (RIBEIRO, 2013, p. 53).

O caminho em que a produção de sentido se dá no currículo, não tem um curso certo, fixo, estável ou determinado. Ao contrário, é indefinido, aberto, mutável, como caminhos com várias bifurcações, o que faz o processo de significação produzir diferentes interpretações. Ou seja, assim como as viajantes significam suas próprias aventuras de forma particular, cada pessoa significa a aprendizagem de uma forma diferente, pois cada rumo de aprendizado é único, “é um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua” (LAROSSA, 1994, p. 47).

Os significados existem em meio a uma vasta cadeia de significantes em mudanças constantes, que visam interesses específicos ao criar condições particulares de produção de sentidos (RIBEIRO, 2013). Se o processo de significação fosse fixo, como uma via reta, e os significados estáticos e evidentes, como grandes montanhas nessa estrada, esses “estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares” (SILVA, 2001, p. 20). Diferentemente, a significação esperada por um currículo está repleta de redes incompletas de significantes incluídos na linguagem utilizada para “imputar alguma vontade aos outros” (CORAZZA, 2001, p. 11).

É como se cada pessoa se colocasse a caminhar em estradas com diferentes trajetos, bifurcações e atalhos, em que cada uma pode escolher os caminhos dentre os disponibilizados dentro dos currículos. Neles estão aspectos históricos e linguagens diversas, que fazem com que os processos de significação sejam frouxos e variantes. Ou seja, “o currículo e os significados produzidos nele, e sobre ele, ficam abertos à (re)significações e (re)organizações” (RIBEIRO, 2013, p. 56).

Esse entendimento é reforçado pelos Estudos Culturais, que afirmam ser necessário observar a linguagem como ferramenta capaz de “moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade” (GIROUX, 1995, p. 95). A linguagem também é o meio pelo qual embates e conflitos mobilizam redes de significação que “produzem o que é dizível e, portanto, também pensável e vivível, como gênero e como sexualidade, em cada época, em

cada lugar e em cada cultura” (MEYER; SILVA, 2020, p. 486). É com o olhar para essas significações cambiantes dos currículos que analisei o currículo escoteiro nesta dissertação.

A jovem que percorre os caminhos do currículo investigado se depara com as estradas da linguagem e de significados disponibilizados nele e por ele, mas irá significar as lições do currículo a partir de uma cadeia de significantes que difere de pessoa para pessoa. Nem todas as participantes assimilam os conteúdos igualmente, já que cada uma delas traz consigo redes de significados distintos, adquiridos nos outros diversos currículos aos quais têm acesso durante seu trajeto de vida (família, escola, religião, por exemplo). Em meio a essa teia de caminhos percorridos, subjetividades são tecidas de forma particular.

Seguindo por essa direção que mostra o caráter de linguagem do currículo, ele se mostra produtor de ideias, práticas individuais e coletivas, criando (in)consciência “em relação às posições de sujeito que nos foram legadas, e que ocupamos” (CORAZZA, 2001, p. 14). São ideias e práticas criadas em relação a pautas como gênero, sexualidade e orientação sexual dispostas no interior da linguagem dos currículos e em seus processos educativos, nos quais os sujeitos “são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem” (MEYER, 2007, p. 17). Assim, essas ações educativas mobilizam um “conjunto de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em homens e mulheres específicos no âmbito de uma cultura” (MEYER, 2004, p. 18). Essas representações, construídas historicamente, “ajudam a construir o gênero no presente” (SCOTT, 1994, p. 13).

Esses processos são produzidos por uma prática de significação linguística e simbólica que possibilita nomear mulheres e homens, assim como nomear seus corpos como sexuados, desenhando formas de ser e viver (MEYER, 2004). Os conteúdos propostos pelos currículos e que objetivam ensinar sobre o ser mulher ou homem produzem determinados significados. Discutir sobre os currículos e entendê-los como uma produção social e cultural, produtor de significados, “é defender que o social e a cultura são, de forma extensiva, generificados, porque o gênero atravessa e constitui, de algum modo, todos os sistemas de significação, controle e regulação que constituem a cultura bem como os aparatos que constituem a sociedade” (MEYER; SILVA, 2020, p. 495).

A coordenada indicada pela bússola teórica que mostra o currículo como produtor de significados em diversos campos e atividades sociais, sinalizou que este aciona sentidos e significados de materiais culturais já existentes, construídos anteriormente (SILVA, 2001), como, por exemplo, o que se diz sobre ser mulher ou ser homem em uma dada sociedade. É fácil observar o apelo cultural em tais nomeações, desde a imposição minuciosa sobre os

corpos infantis, jovens e adultos visando lições sobre gênero e sexualidade (LOURO, 2000). Busca-se definir os caminhos que cada uma deve seguir, sendo essa a primeira das definições da vida e que se mantém por toda ela, como mais importante das delimitações sociais (LOURO, 2000).

Nesse sentido, são ensinamentos que pensam em uma construção, socialização, formação e educação (LOURO, 1994), por meio de insistentes investimentos nos currículos que demarcam características preestabelecidas do que se espera como típico de uma e de outro. Por outro lado, existem aquelas que não se enquadram e/ou não pretendem seguir o mapa social nem as coordenadas culturais dadas e sim outros rumos, por onde melhor se reconhecem. Assim, esse caráter criador conferido ao currículo não pode ser separado do aspecto “social dos processos e das práticas de significação” (SILVA, 2001, p. 21), já que é parte das relações sociais, culturais e de poder, como já pontuado.

Ao utilizar seu sistema de significação (ou significações) para nomear sujeitos, fatos, coisas e realidades, aponta Sandra Corazza (2001), o currículo se depara com uma real competição, uma disputa com outros tantos sistemas de significados dispostos em outros currículos. Seria, talvez, como se a viajante encontrasse, em alguns pontos da sua caminhada, diversas outras estradas de significados à sua frente, e cada uma delas a interpelasse com uma seta de “siga nesta direção” e não em outra. Porém, todas as demais rotas estão indicando o mesmo, suas próprias direções.

Os embates entre esses caminhos para obter significados dentro das práticas de significação, geram resistências, tentam firmar e impor sentidos a fim de “produzir e demarcar posições de sujeito, conhecimentos considerados mais e menos válidos, condutas consideradas desejáveis, dentro de um determinado grupo social e cultural” (RIBEIRO, 2013, p. 54). É, então, por meio da linguagem, como prática social, que o currículo se efetiva nas instituições e artefatos culturais, prescrevendo saberes e normas, princípios morais e regras conteúdos e valores, instituindo as relações entre pessoas. Enfim, impõe determinados “modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10).

O currículo investigado disponibiliza lições visando um modo de ser escoteira. No entanto, para que essas instruções tenham sentido para as jovens participantes, precisam ser relacionadas a aspectos da cultura e de outras práticas de significação, de outros elementos de suas vidas. Conteúdos que dizem sobre moral, valores e caráter, constantemente oportunizados no currículo escoteiro, só terão sentido quando conectados a outros aprendizados. Ainda na travessia das lições disponibilizadas nos currículos, conteúdos e práticas que promovem mais ou menos valorização das ditas características e marcas do que é

feminino ou masculino, também são ensinados. Essas instruções podem construir e definir o que se pensa sobre feminilidade e masculinidade (MEYER, 2007), promovendo ou não o reconhecimento das pessoas ali inseridas, como caminhantes dessas trilhas nomeadas de feminino e masculino.

A bússola teórica a qual tenho utilizado nesta aventura-pesquisa, mostrou que “há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade – construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem” (LOURO, 1994, p. 35). Desse modo, existem várias formas de ser mulher e de ser homem em uma mesma sociedade, todavia, vale lembrar que tais representações podem mudar em cada contexto histórico, o que “por sua vez, supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transforma histórica e socialmente” (LOURO, 1994, p. 35). Mais ainda, tais posições não são fixas, dadas ou preestabelecidas.

Por outro lado, existe um investimento em nossa cultura e das imposições sociais que insistem em demarcar itinerários pré-nomeados, carregados de marcas e características, que incitam cada uma a seguir por aquele caminho que lhe for indicado já no momento do seu nascimento. Se você nasce com uma vagina é uma mulher e deverá relacionar-se afetiva e sexualmente com um homem. Agora, se você nasce com um pênis, você é um homem e deve se relacionar com uma mulher. Essas instruções sociais encaminham todas para uma única rota, a heterossexual, não considerando haver outros caminhos, como a possibilidade de essas pessoas se reconhecerem, entre outras tantas possíveis sexualidades, como homossexuais e sintam atração por pessoas do mesmo sexo, bissexuais e sintam atração por pessoas de ambos os sexos ou ainda se reconheçam como assexuais, que “é uma forma de sexualidade caracterizada pelo desinteresse pela atividade sexual, podendo ser ou não acompanhada pelo desinteresse por relações amorosas” (OLIVEIRA; VIANNA, 2018, p. 3).

A insistência em conduzir todas as pessoas para a trilha heterossexual e demarcando como viver a sexualidade, faz parte de lições que ensinam “significados socialmente construídos no contexto da cultura, da história e das interações sociais” (OLIVEIRA; VIANNA, 2018, p. 3). Sabendo que nos currículos também se ensina sobre tais modos de ser e se ver no mundo, pode-se dizer que existe, pois, uma estreita relação entre a cultura e o currículo como prática de significação, e estas são ferramentas de produção e de criação de sujeitos (SILVA, 2001). Sob essa perspectiva, entendo a cultura como “um conjunto diferenciado de significados” e os seres humanos, “seres interpretativos, instituidores de sentido” (HALL, 1997, p. 16).



Olhando o Escotismo como cultura (NASCIMENTO, 2008), observei que este demarca nas trilhas do seu currículo, outros diferentes signos como vestimentas, expressões, gestos, práticas, símbolos, valores. Como um grupo social e cultural, as escoteiras estão imersas em práticas de significação produzidas constantemente. É no cotidiano, nas relações sociais nas atividades escoteiras, que as práticas de significação se dão tanto para as que estão ativamente implicadas nelas, quanto para as que observam, definindo significados, codificando, organizando, regulando condutas, dando sentido às ações. Nas práticas sociais, explica Hall (1997), se expressam e comunicam significados, portanto, são práticas de significação. Logo, penso as práticas escoteiras também como produtoras de significados.

No processo de produção, os significados dados a aspectos como valores, saberes e práticas, não são feitos de forma simples, mas de forma ordenada, a partir de “redes significantes” (RIBEIRO, 2013. p. 56) que criam condições específicas de produção de sentidos para atingir resultados específicos. A organização dessas redes inicia na seleção de saberes e conhecimentos a compor um currículo, para, como resultado, obter a produção de um tipo de sujeito e, se necessário, inclusive, alterar algo nele (SILVA, 2015, 2002). Toda essa organização, composição e produção, traz consigo uma concepção de subjetivação e de sujeito a ser perseguida nesse/por esse currículo com a finalidade de conceber “o” sujeito desejado.

O currículo escoteiro deseja, então, forjar “o sujeito escoteira”, do qual espera-se algumas características específicas. Caráter, responsabilidade, criatividade, cortesia, lealdade e preocupação com o social, são alguns dos traços esperados a partir da rede de significados disponibilizada às participantes do Escotismo, cujo resultado espera-se uma subjetividade escoteira. Algumas vezes, tais características são invocadas com conclusões do tipo “*isso é [ou não é] ser escoteiro*” (Fragmento do Diário de Campo, 2020) ou, ainda, quando uma das jovens age de forma diferente do que se espera como sendo “uma postura escoteira”, logo é alertada que tal atitude “*fere os artigos da lei escoteira*”<sup>45</sup> (Fragmento do Diário de Campo, 2020), como uma forma de trazer a desviante de volta ao acesso “correto”. Por meio, então, dos significados dispostos no currículo e na reiterada indicação de caminhos a seguir na intenção de obter um sujeito com determinadas características, é que o currículo escoteiro se mostra produtivo.

Neste azimute indicado pela bússola teórica e marcado no mapa, reiterarei, pois, a

---

<sup>45</sup> A Lei Escoteira é composta por dez artigos que demarcam a escoteira como honrada e digna de confiança, leal, alerta e prestativa, amiga, cortês, respeitadora da natureza, obediente e disciplinada, alegre, econômica e íntegra (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, 2017a).

compreensão do currículo como prática de significação e produtor de subjetividades. Demonstrei que lutas empreendidas no interior do currículo expressam relações de poder que compõem-se e recompõem-se, caracterizando-o como o “resultado de relações sociais em constante ressignificação” (RIBEIRO, 2013, p. 54). O próximo ponto que foquei foi a coordenada que mostrou o processo de subjetivação, compreendo-o como diverso, e assim como a subjetividade, “totalmente construída, montada e fabricada pelas diferentes relações de poder-saber que estabelecemos em nossas vivências” (PARAÍSO, 2007, p. 26).

Por esse ponto de vista, o currículo utiliza-se da linguagem como ferramenta importante para a constituição de subjetividades (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001), para, por meio das práticas de significação, subjetivar os sujeitos aos quais quer “reconhecer-se nele[s]” (CORAZZA, 2001, p. 15). Percebi, nesta última coordenada, que o processo de subjetivação era significativo para esta aventura-pesquisa, já que a instituição de subjetividades objetivada no currículo se apresentou como uma direção na qual esta pesquisa devia buscar na bússola teórica. Assim, a próxima orientação que percorri e marquei no mapa, foi o curso que indicou o currículo como instituidor de subjetividades, de modos de ser e de criar o mundo em que se vive, produtor de posições de sujeito.

### **2.3 Azimute 2: currículo, processos de subjetivação e governo**

Até este ponto desta aventura investigativa, desbravei trilhas que dizem sobre currículo e sobre gênero. Atravessei veredas que mostraram o currículo como prática de significação e a importância da linguagem nessas práticas que, organizam-se com objetivo de obter, das pessoas por elas interpeladas, uma certa subjetividade. Nesta travessia, tenho utilizado uma bússola teórica e, apoiando-me nas coordenadas indicadas por ela, direcionei o olhar rumo ao currículo investigado. Busquei identificar as regras, traços e marcas esperados das participantes pelo currículo escoteiro para, em seguida, observar seus documentos, suas práticas educativas e pedagógicas.

Prossegui nessa aventura-pesquisa caminhando e agregando novas considerações acerca das práticas pedagógicas, considerando-as também como “produtoras de pessoas” (LAROSSA, 1994, p. 37), capazes de construir e transformar subjetividades que, segundo Kathryn Woodward (2014), podem ser racionais ou irracionais. Em outras palavras, podemos querer ser de determinada forma, mas situações externas ao nosso querer também agem no processo que ainda envolve sentimentos e investimento pessoal. São esses aspectos (o desejo, o querer, os investimentos), diz a autora, que fazem cada uma se aproximar dessa(s) ou

daquela(s) posições de sujeito, que são produzidas quando se compreendem os significados enredados nos sistemas simbólicos nos quais se está imersa.

O currículo como prática de significação disponibiliza conteúdos e lições que, uma vez atrelados a um conjunto de outras redes de significação, produzem possíveis posições de sujeito e cada pessoa pode ou não se posicionar em seu interior (WOODWARD, 2014). As posições do sujeito “se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2008a, p. 58). O sujeito questionador se vê diante de interrogações explícitas ou não, se depara com uma gama de informações, observa características, analisa algumas das informações achando-as ou não pertinentes. “A essas situações perceptivas é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações” (FOUCAULT, 2008a, p. 58), sejam e/ou estejam elas nos mais diversos ambientes, bem como na linguagem.

Tais posições de sujeito não são fixas, imutáveis, nem únicas. A mesma pessoa pode ocupar diversas posições de sujeito concomitantemente, e durante o dia passar por tantas outras, a depender do momento e da situação que se apresenta, podendo inclusive serem contraditórias as posições ocupadas (RIBEIRO, 2013). A escoteira, por exemplo, ocupa, em casa, a posição de sujeito filha, com determinadas características familiares, e ao chegar ao Grupo Escoteiro, pode ocupar a posição de sujeito escoteira, com todos os traços, comportamentos e regras que esta demanda.

O currículo se mostrou, nessas estradas que percorri, capaz de produzir subjetividades e significações sobre o mundo (RIBEIRO; FONSECA, 2018). Neste ponto da aventura investigativa, conservei o foco na subjetivação para entender que esta efetiva-se nas “práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas” (ROSE, 2001a, p. 34), práticas essas nas quais as pessoas “se relacionam consigo mesm[a]s como *eus*” (ROSE, 2001a, p. 35, grifo do autor). Nikolas Rose (2001a) explica que essa relação com nós mesmas se apresenta em uma inter-relação de processos que nos moldam e ditam como devemos ser, existir e ver o mundo, norteando como compreender diversos e intermináveis conteúdos como, inclusive, a “masculinidade, feminilidade, honra, reserva, boa conduta, civilidade, disciplina, distinção, eficiência, harmonia, sucesso, virtude, prazer” (ROSE, 2001a, p. 36). Nos processos de subjetivação fabricam-se mulheres e homens ensinando-as “como lidar com o[s] corpo[s], com as formas de se compreender e o olhar para o outro e, mais especialmente, a relação consigo mesmo” (SANTOS, 2012, p. 24).

Vi nas práticas pedagógicas escoteiras, dentre outros aspectos, o cuidado consigo e com a saúde do corpo, na sugestão da prática de atividades físicas. Vi também práticas que

tomam o corpo para exercícios de disciplina e distinção, ao estabelecer vestuários e gestos específicos às suas atividades cotidianas, ambos com características militares, resquícios de práticas ainda instituídas via modelos deixados pelo fundador do Escotismo, um general inglês. São gestos comuns aos encontros cotidianos que refletem imposições ao corpo.

As similaridades observadas com os gestos militares, por mais que possam parecer, para algumas, agora brandos em alguns Grupos Escoteiros<sup>46</sup>, também se propõem a unificar aquelas participantes, pois espera-se que elas, as escoteiras, sejam conhecidas de longe por todos. A mesma pretensão é esperada de uma militar, uma pessoa

que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia: e [...] as atitudes como o porte da cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal da honra (FOUCAULT, 2014, p. 133).

Nesse sentido, também as escoteiras têm marcas que as fazem ser reconhecidas como disciplinadas, de caráter, entre outras características.

Dos comandos similares aos militares, vê-se, por exemplo, o conhecido como “firmes”, quando todas ficam “com os braços colados à lateral do corpo e com os pés unidos” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 87). A ordem é seguida, normalmente de outro comando, o “descansar”, explicado como sendo a posição em que “as mãos [ficam] para trás [do corpo], segurando o punho de uma das mãos e afasta[ndo] levemente os pés, de maneira que fiquem aproximadamente na linha dos ombros, buscando uma posição mais confortável e estável.” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 87). As descrições acima estão em manuais disponibilizados às jovens escoteiras novatas e carregam estreita similaridade aos comandos militares “sentido e descansar”.

As cerimônias cotidianas como as de hasteamento e arriamento de bandeiras, nas quais sempre está em destaque a bandeira nacional, são mais uma herança militar que o Escotismo traz em sua história e práticas. Acontecem em todas as atividades escoteiras, no início – o hasteamento –, e ao final – o arriamento –, e nelas observa-se o investimento ao qual o corpo é submetido quando as presentes precisam dispô-los de uma forma específica, seguindo comandos peculiares. Nessas cerimônias, gestos próprios são utilizados, como a saudação à bandeira que, segundo o manual, é uma saudação feita quando a bandeira Nacional está sendo hasteada ou arriada. A saudação também é utilizada como um cumprimento entre escoteiras,

---

<sup>46</sup> Alguns Grupos Escoteiros apresentam tais características similares às militares mais fortes que outros, a depender de como as adultas compreendem e ensinam sobre elas.

e, como diz o manual: “Parece, mas não é uma continência como fazem os militares. É simplesmente uma forma simpática de saudar os outros membros da nossa Fraternidade Mundial [Escoteira]” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 37).

Nas práticas cotidianas as escoteiras aprendem esses e outros comandos, que são acionados através de sinais manuais e sons de apitos. Símbolos, gestos, comportamentos são incorporados. Nas práticas escoteiras, então, observa-se que as jovens deverão “aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles” (FOUCAULT, 2014, p. 164).

Além dessas estratégias que controlam os corpos, outros investimentos são empreendidos tendo por objetivo o aprendizado e a prática de um bom e reto caráter, a relação de boas práticas consigo e com as outras. São outros ensinamentos aplicados na busca de uma subjetividade escoteira. A participação na avaliação de sua própria progressão (autoavaliação) e das suas companheiras de patrulha (avaliação dos pares) (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015a), são práticas que imprimem o cuidado (ou controle) consigo e com as demais. Essas e outras ações postas em funcionamento no currículo escoteiro foram focalizadas, nesta pesquisa, para examinar que marcas de gênero estão implicadas e como elas produzem subjetividades.

Compreendi, a partir das direções teóricas que segui, que a subjetivação é um processo que agrupa, agrega, compõe e arranja “corpos, vocabulários, inscrições, práticas, juízos, técnicas, objetos... que nos acompanham e determinam” (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 124). Nesse sentido, entendo que as participantes do Grupo Escoteiro investigado são afetadas pelos conteúdos do currículo em que estão imersas e por meio da vinculação entre signos conectados a outras relações que estão sempre presas a “uma organização de poder” (ROSE, 2001b, p. 150), nos diversos discursos que circulam no currículo. As práticas são significadas pelos sujeitos, que são únicos, por meio dos “estabelecimentos e procedimentos [também] particulares” (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 125), o que converge em processos de subjetivação singulares. Tais processos modificam limites aos quais nos vinculam e possibilitam a nós nos “reconstruir[mos] com outras experiências, com outra delimitação” (DOMÈNECH; TIRADO; GÓMEZ, 2001, p. 130).

Entretanto, nem todas serão ou são subjetivadas da mesma forma, isso porque, como já pontuado no decorrer das coordenadas propostas pela bússola teórica e percorridas até aqui, cada pessoa traz consigo outras cadeias de significações. São outras formas de enxergar o mundo e se ver nele. Desse modo, também no currículo escoteiro, várias ferramentas poderão ser utilizadas, vários investimentos feitos e, ainda assim, alcançar os resultados esperados em algumas participantes e em outras não.

E não são poucas as técnicas utilizadas na tentativa de alcançar determinada subjetivação. Contudo, elas não estão postas e prontas. As técnicas, entendidas por Foucault (1979) como estruturas administrativas e mecanismos de poder, precisam ser “inventadas, refinadas e estabilizadas” (ROSE, 2001a, p. 36) por meio de práticas diversas nos diferentes currículos. As práticas em questão, como a instituição de gestos e códigos que controlam os corpos nas atividades escoteiras, ou ainda as avaliações de si e de todas, proporcionam um “constituir-se como sujeito de sua própria existência” (REVEL, 2005, p. 82) quando lidam consigo e com as outras pessoas que as subjetivam, construindo-se “particulares” (ROSE, 2001a, p. 36).

À medida que segui as rotas teóricas da subjetivação, compreendi que o Escotismo possui práticas educativas próprias que ensinam às suas participantes modos de ser escoteira, na expectativa de subjetivar aquelas que dele participam. Para isso, utilizam-se de enunciações do tipo “O escoteiro é leal” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 13). Somando-se a esta, outras enunciações demonstram que se espera que a participante seja honrada, leal, alerta, amiga, cortês, alegre, econômica, respeitadora, obediente e disciplinada. Além desses valores morais desejados da escoteira, espera-se ainda que ela tenha bom senso e seja autoconfiante (SANTOS, 2012). Esses direcionamentos, supõem tornar as jovens um grupo específico, demarcando diferenças em relação a outros grupos, mesmo que não explicitamente, e, talvez, não considerando que nem todas sejam tocadas pelos objetivos como esperado.

Nas várias estradas, e pelas diversas direções, nos mais variados ambientes (e por que não dizer currículos), certamente as práticas contribuem para forjar subjetividades. Na escola, no espaço familiar e doméstico, na publicidade e em tantos outros currículos que abordam a todas cotidianamente, representações visam influenciar a se ter um conjunto de características específicas. Os currículos abordam os sujeitos convocando-os a reconhecer-se naquelas características e marcas apresentadas. Não é diferente no currículo do Grupo Escoteiro lócus desta investigação, cujos ensinamentos e práticas pretendem como resultado a subjetivação de uma escoteira específica.

Os processos de subjetivação propostos pelos currículos têm por objetivo produzir, encorajar e conduzir a subjetividades predefinidas (RIBEIRO, 2013), o que transcorre em meio a lutas de “composição e d[e] recomposição de forças, práticas e relações” (ROSE, 2001b, p. 143). Busca-se, dessa forma, transformar “o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2001b, p. 143). Nessa perspectiva, são muitas as

práticas e as relações em que as participantes foco do currículo investigado estão imersas.

São relações de hierarquias, regras e cerimônias preestabelecidas, gestos e posturas. Ao ingressar no Movimento Escoteiro, a participante se propõe a fazer a Promessa Escoteira, uma espécie de juramento, em que se compromete fazer sempre o seu melhor, cumprir seus deveres, estar disponível a ajudar quem precisar e cumprir a Lei Escoteira (UNIÃO DO ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a; 2017a). A partir de então, passa a oficialmente fazer parte da chamada Grande Fraternidade Mundial das Escoteiras. A promessa e as enunciações que ela traz podem ser compreendidas como uma tentativa de subjetivação e uma homogeneidade escoteira.

O currículo do Grupo Escoteiro investigado se preocupa, ainda, em indicar uma rota única por onde as escoteiras devem caminhar. Determinar e inventar um indivíduo com características conhecidas, pretendendo com isso melhor governar (RIBEIRO, 2013), é a forma de apontar qual caminho as escoteiras devem seguir. Ao estabelecer essa rota, o currículo direciona escolhas do que deve ou não fazer parte da sua própria “tábua de valores” (CORAZZA, 2003, p. 53). Ou seja, define-se quais lições sobre valores o currículo deve ensinar para que o sujeito aprenda certos critérios “para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (CORAZZA, 2003, p. 44). Juntas, essas normas e valores formam a moral reivindicada no currículo.

A demanda moral está explícita no Projeto Educativo dos Escoteiros do Brasil. O documento especifica claramente que espera-se formar uma jovem que saiba lidar responsabilmente com sua liberdade e aprenda a “discernir e decidir, enfrentando as consequências de suas decisões e de seus atos” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2017a, p. 15). A liberdade conferida à escoteira pode ser compreendida como uma ferramenta de controle, pois, a liberdade do sujeito, diz Rose (2001a), talvez seja uma estratégia de governo. Para o autor, pessoas livres podem ser governadas de modo que “vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001a, p. 41).

Existe, pois, uma tentativa de gestão individual de cada pessoa, através de técnicas intelectuais e práticas, como “instrumentos por meio dos quais o ser humano tem, historicamente, constituído a si próprio” (ROSE, 2001a, p. 36). Conservando o foco em direção ao objeto desta investigação, foi possível elencar alguns investimentos de gestão por meio de várias ferramentas. A própria Promessa Escoteira citada anteriormente, a lei que ela invoca e as demais regras, explícitas e implícitas, impõem às participantes, determinações que pretendem forjar um “eu” escoteira. O que se espera, é que esses instrumentos – ou poderíamos dizer, essas trilhas específicas e indicadas – sejam seguidas por todas e, nelas, a

escoteira vá sendo subjetivada, vá sendo construída.

Assim, as relações do sujeito consigo na formatação de um “eu” específico, devem ser examinadas também sob a ótica do “governo” (ROSE, 2001a, p. 36). Para Foucault (1979, p. 282), o governo de si mesmo diz respeito à moral, à relação dos homens “com outras coisas que são os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, etc.”. O governo de si está intimamente ligado à disciplina e os processos disciplinares são inerentes às instituições educativas, espaços naturalmente de produção de sujeitos, nos quais convive-se com o controle, demandam a gestão de pessoas, repartindo-as e identificando-as (REVEL, 2005).

A gestão das escoteiras foi identificada no currículo investigado, quando se disponibiliza afirmações como “O escoteiro é obediente e disciplinado” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 13) e com ela, desenha-se mais uma característica de um ideal no currículo. Isso, por vezes hierarquiza as participantes em quais são as mais disciplinadas, as melhores, quais têm mais méritos, sendo elas destaques e tidas como exemplo. As escotistas e escoteiras, eventualmente focam nessa jovem modelo como mais uma ferramenta, ao esperar que as demais busquem também alcançar tal mérito ou posição. Uma vez que mais e mais jovens se enquadram nesse padrão esperado, mais fácil será a administração da equipe.

Inegavelmente, os significados que as práticas escoteiras produzem são responsáveis por fabricar uma forma particular de mundo e de sujeito. Os significados são criados e colocados em circulação, não de forma individual e alheia, ao contrário, eles “são produzidos e são postos em circulação através de relações sociais de poder” (SILVA, 1995, p. 200). Carregam consigo indícios daquele poder que os produziu, com a intenção de organizar, categorizar e “tornar o mundo social conhecível, pensável e, portanto, administrável, governável” (SILVA, 1995, p. 200). Seguindo então a direção que a bússola teórica indicou, avancei por trilhas que mostraram que a melhor forma de governar o mundo social é tratar com corpos dóceis, aqueles que podem ser dominados, aproveitados, modificados, aprimorados, corpos produtivos (FOUCAULT, 2014).

As direções apontadas por Michel Foucault (1979, 2014), mostraram o corpo imerso em um campo político. O corpo é, então, interpelado diretamente pelas relações de poder que “o investem, o marcam, o dirigem, [...] obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 2014, p. 30). O corpo, cativo de poderes, é limitado, proibido, obrigado, mantido sob controle de movimentos, gestos, atitudes. O filósofo diz que exercícios eficazes resultam em disciplina, e assim, no “controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”



(FOUCAULT, 2014, p. 135).

Os corpos são foco de diversos investimentos, sobretudo os que são impostos pela cultura, com o objetivo de construí-los de um modo adequado, segundo “critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (LOURO, 2019, p. 17). As imposições de “saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres” (LOURO, 2019, p. 17). Socialmente, prescrições que tratam de exercícios físicos para se ter uma boa saúde, definem qual tipo de corpo é compreendido como saudável. A cultura significa adereços, roupas e cores para identificar o que é mais desejável para mulheres e homens. Em meio a esses processos, os corpos são marcados por diferenças e “Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 2019, p. 17).

Nessa direção, as imposições que se exerce sobre o corpo implicam ainda nos tantos significados sobre os gêneros e as sexualidades, sobre

as diferentes possibilidades de vivê-las [que] podem funcionar tanto como provocadoras de hierarquias, sofrimentos e exclusões quanto como possibilidades para colocar sistemas normativos, de regulação e de controle em xeque e, eventualmente, “bagunçá-los” (MEYER; SILVA, 2020, p. 495).

Diante de tanta preocupação sobre os gêneros e as sexualidades, pode-se inferir que estes são um elo importante entre o poder empreendido sobre o corpo e sobre a população ao perceber a razão da imposição de um sistema cisheteronormativo: a normalização disciplinar e regulatória da sexualidade, com objetivo de definir e viabilizar um sujeito desde as normas de gênero (MEYER; SILVA, 2020).

Sabendo ser o corpo foco de investimentos, esta aventura-pesquisa buscou identificar os discursos e as estratégias de governo que circulam nas práticas do Grupo Escoteiro que dizem sobre os corpos e que podem produzir (des)igualdade entre os gêneros, além de indagar como estas estão implicados em relações de poder. Isso porque sabe-se que o Grupo de escoteiros dá atenção especial aos corpos, como já mencionado anteriormente, na disciplina relacionada aos gestos, comportamentos e posturas.

A uniformização é outro ponto utilizado para colaborar com essa preocupação com os

corpos das escoteiras. Elas devem estar sempre bem apresentadas, bem limpas, exemplares, afinal, “O escoteiro é limpo de corpo e alma” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 13). A máxima da escoteira exemplar, de caráter e valores, de alma limpa, lembra a Guacira Lopes Louro (2000) dizendo sobre as instituições educativas. A autora diz que sempre existiu uma preocupação com o corpo nos processos e práticas pedagógicas que objetivam não só o disciplinamento desses, mas também o disciplinamento das mentes. O fato é que as instituições educativas se preocupam em “vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). É por meio de técnicas de coerção sistemáticas sobre o tempo, o espaço e os movimentos individuais, que se alcançam atitudes, gestos e corpos (REVEL, 2005) esperados, desejáveis.

Conforme avancei as coordenadas mostradas pela bússola teórica, retornei o olhar para, momentaneamente, conservar o foco no objeto desta aventura de investigação e identificar outros possíveis rumos que a pesquisa poderia trilhar. O corpo como instrumento para disciplinação e subjetivação apareceu como um ponto na paisagem que deveria ser olhado com cuidado. É por meio da disciplina que se obtém corpos submissos e obedientes ao mesmo tempo que os individualiza, “os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2014, p. 143). Isso porque o “poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e ‘celular’, mas também natural e ‘orgânica’” (FOUCAULT, 2014, p. 153). É sobretudo na atividade constante dos procedimentos que o discurso da disciplina passa a ser a regra, natural, a norma.

Relembrando os primeiros momentos das meninas no Escotismo, ainda em 1909, quando seus corpos foram impedidos de circular e fazer atividades ao ar livre, tendo que fazê-lo a portas fechadas, compreendi as relações de poder ali impostas. Olhando para a atualidade, na segunda década dos anos 2000, outras vistas puderam ser apontadas. Numa realidade de atividades mistas, as meninas dividem as mesmas atividades e responsabilidades que os meninos, o que me instigou a investigar se a prática tem realmente sido esta. O que foi possível pontuar inicialmente, é que as ações disciplinares impostas no currículo escoteiro são recebidas pela maioria de suas participantes como normal, natural, disciplinando seus corpos, raramente havendo resistência a elas.

Práticas regulatórias são cotidianas e fortes no Escotismo. Algumas delas, como já dito, são ligadas à moral, à disciplina e ao caráter, cuidados consigo e com a outra, práticas pelas quais busca-se o governo de todas. São características que o definem “eus” (ROSE, 2001b), lançando mão de normas cotidianas, para entender e julgar capacidades e condutas.

São práticas em que “as pessoas podem dar importância a aspectos de si próprias e à sua experiência, e [a] regimes de prática, por meio dos quais os humanos podem fazer de si próprios seres ‘éticos’” (ROSE, 2001b, p. 147).

Essas práticas colaboram ainda na constituição dos sujeitos como mulheres e homens e trazem consigo uma gama de afirmações. Por meio delas, se “instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção. A[s] afirmativa[s], mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre o corpo” (LOURO, 2004b, p. 15). Nesse sentido, apoiei-me na compreensão de educação “como uma prática disciplinar de normalização e de controle social” (LAROSSA, 1994, p. 52) e as práticas educativas responsáveis por produzir sujeitos, classificá-los, dividi-los tanto entre o grupo, quanto individualmente (LAROSSA, 1994). Nos Grupos Escoteiros a educação implica em produzir um grupo singular, mas para tal, é necessário que cada escoteira seja forjada de forma individual, em seu “eu”. No Grupo Escoteiro lócus desta pesquisa, seu currículo apresenta conteúdos que instruem sobre modos particulares de ser escoteira, lançando mão de discursos que nomeiam e caracterizam-nas.

Nas instituições e nas práticas educativas disponíveis em seus currículos, diferentes discursos trazem consigo diversos significados, e a partir deles o mundo social é constituído de uma forma particular e sujeitos são subjetivados. Os discursos presentes no currículo equipam formas de ver e inventar o mundo, interpretando-o e dando-lhe sentidos. Para tanto, utilizam-se de palavras para nomear tudo do que se fala, produzindo-os dentro de um sistema próprio de significação, ou de significações, nomeando coisas, fatos, verdades, sujeitos (CORAZZA, 2001) em discursos onde o poder é o responsável por limitar, facilitar ou dificultar “uma ação ou um discurso” (PARAÍSO, 2007, p. 54).

Sendo os discursos e a relação de poder uma coordenada importante para a aventura em rota, optei desbravar essa direção em seguida. Para tal, retomei a bússola mais uma vez, para compreender as relações de poder presentes nesta investigação, seguindo ainda trilhas marcadas pelos estudos foucaultianos.

### **2.4 Azimute 3: currículo, poder e discurso**

Avancei, sob orientação da bússola teórica, para o próximo azimute que me levou por trilhas que reafirmaram que as escolhas feitas em um currículo estão imersas em relações de poder. Essas escolhas visam, como já pontuado, um tipo de sujeito a ser fabricado. Os

conteúdos ensinados nos currículos produzem discursos e são produzidos por discursos já existentes socialmente, que nomeiam e criam esses sujeitos esperados pelos currículos.

De fato, o caminhar experimentado nesta orientação teórica mostrou que as relações no currículo “produz[em] saberes, discursos, sujeitos, vontades, desejos” (RIBEIRO, 2013, p. 47). Mais que isso, como elemento discursivo, os currículos “expressam sua visão de mundo [particular], seu projeto social, sua ‘verdade’” (SILVA, 2001, p. 10), indo, portanto, além de simplesmente dizer o que se pode (ou não) fazer ou ser. Desse modo, o currículo “corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10) enraizando narrativas específicas sobre todas e cada uma e sobre a sociedade, “nos constitui[ndo] como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 1995, p. 195).

Todas essas características são identificadas no currículo investigado. Ele ensina saberes específicos, é constituído por normas, regras, prescrições várias, como já venho pontuando ao longo das coordenadas percorridas até aqui. São vestimentas, gestos, cerimônias, posturas, comandos. Indicações de valores próprios que indicam uma direção pela qual as escoteiras devem caminhar para tornarem-se um tipo de escoteira específica, também são imputadas às participantes: lealdade, cortesia, honra, entre outras. Nas práticas empreendidas no currículo, de forma intencional, tais direcionamentos são apontados e disponibilizados às que são abordadas por este currículo escoteiro.

Na expectativa de assimilar melhor os conceitos neste azimute – poder e discurso –, continuei a trilhar rotas indicadas pelos estudos foucaultianos que mostram caminhos pelos quais as práticas produzem os sujeitos a partir de discursos que os criam ao falar sobre eles sistematicamente (FISCHER, 2001). O que já se mostra certo é que os currículos criam sujeitos, assim como os discursos que nele circulam, logo, ambos, lado a lado “nos faz[em] ser o que somos” (SILVA, 1995, p. 196). Fica claro, então, que o currículo não é apenas uma questão cognitiva ou a construção de conhecimentos psicológicos, e sim a própria construção de sujeitos (SILVA, 1995).

Partindo dessas premissas, estudei no currículo do Grupo Escoteiro investigado, aspectos das relações de poder nele encontradas – tais como as hierarquias postas e a divisão de tarefas e encargos, ainda bem delimitados entre mulheres e homens, como já citei antes – e discursos, dentre os quais se destaca o discurso moral, que desenha uma escoteira de caráter reto, seguidora de bons valores. As relações de poder no currículo investigado apontam regras, posturas desejáveis, produzindo verdades sobre o sujeito escoteira.

Utilizo aqui o conceito de verdade a partir de Foucault (1979), para quem a verdade e

o poder são intimamente ligados. Para o autor, a verdade é uma invenção, não havendo verdade sem ou fora do poder. O filósofo aponta que as verdades são diferentes em cada sociedade, que produz seu próprio regime e/ou políticas de verdade, a partir de discursos escolhidos e postos em funcionamento como verdadeiros (FOUCAULT, 1979). Em outras palavras, “estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (FISCHER, 2001, p. 204). Um exemplo de que as verdades são mutáveis, é o fato de, na primeira década dos anos 1900, meninas não serem vistas com bons olhos ao participar de atividades ao ar livre, ao passo que na contemporaneidade, já se aceita que escoteiras o façam.

Já o poder, também a partir dos estudos foucaultianos, quando interdita ou proíbe, é uma forma extrema e não sua forma essencial. Para o filósofo, “As relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 1979, p. 236). Assim, ele é aqui entendido como “produtor de saberes, de verdades e de sujeitos” (RIBEIRO, 2013, p. 47).

As pistas deixadas por Michel Foucault mostram direções onde o poder elege diferenças entre os sujeitos e permite que alguns, a fim de manter seus privilégios, ajam sobre outros. As ações se dão por meio de ferramentas diversas como o discurso e mecanismos de controle, nas várias instituições existentes (familiares, educativas, jurídicas etc.), buscando, com isso, um certo grau de eficácia, racionalização e resultados (REVEL, 2005). Dessa forma, entende-se que “as relações de poder são uma relação desigual e relativamente estabilizada de forças, [o que] implica um em cima e um em baixo, uma diferença de potencial” (FOUCAULT, 1979, p. 250). Entretanto, não deve ser entendida como uma constante, como algo fixo e imutável. É nessa perspectiva que analiso as relações desiguais de poder, para que, uma vez identificadas, possam ser alteradas.

Esse tem sido o caminho percorrido a partir dos estudos feministas no intuito de demonstrar as relações de poder implicadas nas relações de gênero. Acerca dos nomeados mundos masculino e feminino, Louro (1997) diz que se tem mostrado, por vezes, dicotomicamente, o ambiente masculino como sendo o público, contrapondo-se ao feminino, voltado para o privado. São verdades criadas que direcionam, dessa forma, “atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres” (LOURO, 1997, p. 70). Essa separação acontece influenciada por “redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, [em que] são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades” (LOURO, 1997, p. 43).

Outras verdades construídas socialmente dizem respeito à sexualidade, essa que é “uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos

discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 2019, p. 12-13) e criam as sexualidades. As relações de poder podem, então, construir e fixar disparidades e, para isso, precisam definir o que é diferente, quem é diferente e o que é diferença (LOURO, 1997). Por outro lado, sabendo que essas verdades são criadas a partir de relações de poder, pode-se lutar na direção contrária a fim de alterá-las.

O poder, para Foucault (1988), existe nos mais diversos lugares, em toda parte, e não é uma coisa que se pode obter ou dividir, prender ou deixar ir. Para o filósofo, o poder, que “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 90), está espalhado por todo o tecido social. Ele se apresenta em técnicas de dominação, no cotidiano das pessoas, como micropoderes que atingem “a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo” (FOUCAULT, 1979, p. XII).

Os micropoderes são exercidos na sociedade pelas pessoas na medida em que todas vigiam os corpos umas das outras, concretizando um minucioso controle mútuo. Na estrutura dos Grupos Escoteiros existe, da mesma forma, esse controle de umas em relação às outras, sobretudo nas patrulhas, na atuação das monitoras, quando pretende-se que “*tenham controle sobre sua patrulha*” (Fragmento do Diário de Campo, 2020), mas não apenas por elas. Todas as integrantes da equipe estão, a todo o tempo, sendo interpeladas por enunciados do tipo “O escoteiro é” com uma infinidade de adjetivos as fazendo estar “sempre alerta” a si e às outras, num constante controle de condutas.

Nesse convívio observa-se o poder em ação, e é nas relações de poder que se produzem divisões, desigualdades, oscilações, que criam diferenciações, tendo também, além do papel de coibir, “um papel diretamente produtor” (FOUCAULT, 1988, p. 90). É por essa perspectiva que os micropoderes colaboram com a reafirmação constante do que é reconhecido como feminino e masculino, ou promovendo verdades que dizem ser a heterossexualidade a norma, colaborando na produção de sujeitos heterossexuais. Assim, “Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos e aos outros com quem convivemos” (MEYER, 2007, p. 25).

As relações de poder são “intencionais e não subjetivas” (FOUCAULT, 1988, p. 90) e são vistas em imposições como as que dizem como meninas e mulheres devem se comportar ou se vestir, nas filas nas escolas para meninas e outras para meninos, ou meninas na frente dos meninos, na diferença de cores para umas e para outros. São exemplos de disciplinas que moldam e controlam os corpos e constituem mulheres e homens como “sujeitos de gênero”

(MEYER, 2007, p. 18). No que tange às filas escolares com meninas e meninos separadamente, esta mostra-se uma configuração utilizada com frequência, mesmo havendo outras possibilidades, como filas organizadas por ordem alfabética, evitando a segregação (AUAD, 2018), entretanto, a separação de meninas e meninos se mostra mais corriqueira. Nesse contexto, é significativo compreender que as filas, por si só, já são estratégia de disciplina, ordenação, hierarquias (FOUCAULT, 2014), também como se pode identificar no lócus desta investigação.

No Escotismo o poder se mostra de diversas formas. É possível identificá-lo na constante organização das patrulhas em filas, onde a hierarquia e o controle se apresentam com a monitora à frente e a submonitora ao fim, organizando as escoteiras que ficam entre uma e outra. A forma micro do poder é encontrada nas patrulhas, mas também observada em ação, na realidade de cargos administrativos serem mais ocupados por homens que por mulheres, pela imposição de uma boa apresentação do vestuário, dizendo como a escoteira deve se apresentar vestida adequadamente. Sabendo que onde há poder há resistência (FOUCAULT, 1979), existe também a tentativa de ruptura no aspecto, por exemplo, do “apresentar-se adequadamente”.

São fugas ao que é determinado, quando a jovem utiliza o lenço escoteiro não com o arganel – anel ou argola utilizado com objetivo de firmar o lenço escoteiro ao redor do pescoço, unindo as pontas deste. Embora essa seja a forma correta de utilização, conforme modelo apresentado no documento Princípios, Organizações e Regras (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a), as escoteiras instituíram uma nova forma de utilização do lenço, unindo as pontas com o chamado nó quadrado ou nó da amizade<sup>47</sup>. Assim, o arganel é utilizado apenas como um adereço e não em sua utilidade preestabelecida, sendo essa uma nova lição aprendida por muitas escoteiras rapidamente, mesmo que fuja ao instruído formalmente. O lenço escoteiro e o arganel são dois dos inúmeros símbolos utilizados pelos Grupos Escoteiros em todo o mundo.

Ainda que haja resistências frente ao poder, este é produtor de verdades e tem produzido e replicado discursos que dizem sobre as ditas diferenças e relações entre mulheres e homens. Partindo inicialmente de características biológicas, imposições eram/são feitas às mulheres e aos espaços aos quais elas podem ou não ocupar. Foi a partir do estudo de pesquisadoras feministas que temas como o cotidiano familiar, a sexualidade e o trabalho

---

<sup>47</sup> Para saber mais:

[https://www.youtube.com/watch?v=Qcwpk1iAxh4&ab\\_channel=GrupoEscoteiroArax%C3%A1](https://www.youtube.com/watch?v=Qcwpk1iAxh4&ab_channel=GrupoEscoteiroArax%C3%A1). Acesso em: 14 mar. 2021.

doméstico, dentre outros (MEYER, 2004, 2007), começaram a ser identificados, abordados e questionados.

Identificar e problematizar as relações de gênero foi possível a partir desses primeiros questionamentos levantados pelo movimento feminista que, no Brasil, por volta dos anos 1980, revelou que era, sobretudo na vida privada e nas relações afetivas, que as relações de poder evidenciavam a subordinação feminina, sob a justificativa de o lar ser o local especialmente dedicado a elas dado seu instinto natural para a maternidade e do cuidado com a família (MEYER, 2007). Essa suposta naturalidade imposta às mulheres é uma construção social, uma verdade criada em meio a relações de poder e como “toda verdade [...] é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura” (MEYER, 2007, p. 11), pode, justamente por isso, ser questionada.

Quando as mulheres começaram a ocupar outros espaços para além dos seus lares, outras lutas por novas verdades se iniciaram. Ainda assim, os lugares disponíveis para elas naquele momento histórico, foram escolas e hospitais (escolhas das que tinham o poder para tal, não por escolha delas), pois ali continuavam na função do cuidar. Mais uma vez, os homens utilizando do poder e de discursos que diziam sobre as mulheres e dimensionando qual posição de sujeito elas poderiam ocupar: a de mulher-cuidadora.

As atividades, mesmo fora do ambiente familiar, continuaram a ser controladas e inspecionadas pelos homens, e suas funções estavam, via de regra, subordinadas a eles, em atividades auxiliares (MEYER, 2007). Existia a máxima “às mulheres, a reprodução; aos homens, a proteção” (ALMEIDA, 2007, p. 68). Assim, tanto nos espaços familiares quanto nos espaços de trabalho fora do lar, as mulheres foram (e são) limitadas a modelos de como ser mulher, o que pode ser entendido como um “processo de disciplinarização dos corpos, delimitador de comportamentos, gestos, condutas, com determinada finalidade” (SANTOS, 2012, p. 29): manter seus corpos sob o controle.

No trajeto das meninas e mulheres no Escotismo, desde a solicitação delas, em 1909, para participar o Escotismo, até os dias atuais, elas passaram por diversos obstáculos. Inicialmente, currículos diferenciados, com atividades específicas e espaços diferentes, para meninas e meninos. Depois de vários anos, foram incluídas em Grupos Escoteiros mistos, mas com atividades separadas. Em um outro momento, atividades conjuntas esporádicas até a configuração de atividades e equipes constantemente mistas. Nesse percurso, as mulheres deixaram de ser vistas como apenas cuidadoras de lobinhas e conquistaram outros espaços, liderando tropas mistas, e assumindo cargos administrativos.

Porém, a ocupação desses lugares não tem acontecido de forma tranquila. Por vezes há



embates com pares (mulheres e homens) que desmerecem a capacidade de uma mulher ocupar este ou aquele lugar. Isso também se reflete nas jovens que, igualmente, precisam reafirmar sua competência para a função de liderança, ao escutar um “*Você não sabe ser monitora!*” (Fragmento do Diário de Campo, 2020) vindo de um dos meninos de sua patrulha, o que pode se repetir na tropa, bem como dos homens adultos que venham a pontuar possíveis incapacidades relacionadas a elas.

As cobranças recebidas por meninas e mulheres escoteiras foram lembradas em postagem<sup>48</sup> no perfil @euescotista no Instagram, por ocasião da semana em que se comemora o dia da mulher, em 2021. A reflexão mostrou que meninas escoteiras e mulheres escotistas precisam, a todo tempo, se reafirmar capazes e, no movimento de ratificação, recebem nomeações que remontam a arrogância, a polêmica. Até a sua sexualidade é questionada ao serem chamadas de machonas, como se isso fosse uma espécie de xingamento ou menosprezo (EU ESCOTISTA, 2021). Embates como esses são exemplos de lutas travadas por mulheres por mais espaços, sobretudo, pela necessidade constante em reafirmar sua capacidade, o que se repete em outros âmbitos como, por exemplo, na política, que, historicamente, tem a grande maioria dos cargos eletivos ocupados por homens.

Os conflitos aos quais as meninas e mulheres são expostas constantemente existem em razão de haver socialmente verdades que dizem como devem ser e agir, sobre suas características físicas, entre outros aspectos. Entretanto, todas essas indicações que as fazem diferentes dos homens são produções linguísticas e não são trilhas naturais. Ao contrário, são caminhos produzidos, criados na cultura e construídos na sociedade e, por consequência, no currículo (VEIGA-NETO, 2004), em meio a relações de poder. Este é, pois, um veículo de composição de modos particulares de viver, de ser, de diferenciar grupos (RIBEIRO, 2013).

O que a bússola teórica indicou foi que o resultado desse embate de forças nos discursos “autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (SILVA, 1995, p. 196) em um determinado currículo. Ele produz discursivamente as diferenças (RIBEIRO, 2013), em conjunto com outros tantos discursos, uma vez que uma prática discursiva não se mantém sozinha, mas sim interligada a outras várias (VEIGA-NETO, 2007). Nesse contexto, faz-se urgente avaliar como a linguagem no currículo, utiliza diferentes práticas discursivas, “para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos” (GIROUX, 1995, p. 95), como atentam os Estudos Culturais.

---

<sup>48</sup> Disponível em [https://www.instagram.com/p/CMUn\\_lqJcOB/](https://www.instagram.com/p/CMUn_lqJcOB/). Acesso em: 14 mar. 2021.

Esclareço que, ao mencionar discursos, não me refiro ao simples ato da fala. Segui na direção apontada por Veiga-Neto (2007), que esclarece que a “prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual e de pronunciar discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). As práticas discursivas delineiam formas de entender, fabricar e dizer sobre o mundo, e embora elas partam da nossa vontade, “essa não é a suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Dito de outra forma, o discurso é uma prática social, produzida “em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199).

Nascemos em meio a uma sociedade em que vários discursos circulam nos constituindo seres sociais, nos diferenciando umas das outras, incluindo umas e excluindo outras. Alguns desses discursos e seus ensinamentos são: o discurso biológico que estabelece que, em razão da natureza biológica, mulheres e homens são mais ou menos aptos para determinadas atividades; o discurso machista fixa que as mulheres devem ser submissas aos homens, e os homens devem ser seus protetores (ou controladores?); o discurso heteronormativo define que um casal, para ser reconhecido e aceito, deve ser formado por uma mulher e um homem; o discurso homofóbico define que pessoas que vivem sua sexualidade de forma diferente da heterossexual são aberrações ou tidas com alguma patologia da qual precisa ser tratada e curada. Especificamente os discursos sobre a sexualidade têm seu berço, segundo Foucault (2008a), no século XIX, quando passou a funcionar de forma a normatizar a sexualidade, pondo em evidência “seus desvios em relação a proibições habituais [que] tornam-se pela primeira vez objeto de demarcação, de descrição e de análise para o discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2008a, p. 46).

Esses são alguns discursos e algumas das verdades que fazem circular socialmente, e produzem sujeitos. O que observei nesta aventura-pesquisa é que os discursos, dentre eles o discurso escoteiro, também criam, incluem e excluem os sujeitos. Nas atividades escoteiras é possível ouvir algumas escotistas retomarem enunciados da Promessa e da Lei Escoteira para evidenciar que aquele grupo se diferencia de outros que não estão naquele espaço educativo.

Por vezes, são utilizadas enunciações como “*vocês são um grupo diferenciado*” (Fragmento do Diário de Campo, 2020), se valendo dos discursos sobre moral e honra encontrados no currículo escoteiro, por exemplo. Lançar foco à escoteira que dispõe dessas características, e destacá-la dentre as outras, também é um artifício utilizado, possivelmente com a intenção de estimular as demais para que sejam ou que se comportem como sua colega que se destacou. Contudo, isso pode ter o resultado inverso em alguns casos, ao fazer algumas jovens se sentirem diferentes, excluídas daquele grupo.

As coordenadas indicadas pela bússola teórica nesta aventura-pesquisa mostraram o

currículo como “um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos” (SILVA, 1995, p. 195); logo, constrói significados e projetos de sociedade (RIBEIRO, 2013). Os significados construídos no currículo podem ser determinados pelo que apresentam, como se relacionam ou pelo que omitem (HALL, 1997). Assim, as lições do currículo referentes a gênero e sexualidade são de grande importância, ao ponto de ter a capacidade de transformar-se em um discurso diferente de outros que têm produzido mulheres e homens de forma distinta, caracterizando-as, muitas vezes, como sensíveis, submissas, fracas, e eles como poderosos, ativos e agressivos (MOORE, 2015).

Quando se trata de uma proposta coeducativa, as práticas ali realizadas também produzem significados (AUAD, 2018). Daniela Auad (2018) alerta para que vejamos as relações de gênero, tal como estão postas na sociedade, como um meio de fomentar desigualdades e, portanto, precisam ser questionadas, partindo, talvez, dessas supostas naturalidades ditas acerca de mulheres e homens. Compreender as relações de gênero como construídas socialmente e como resultado de relações de poder, pode colaborar para perceber que tudo o que é dito natural é, de fato, uma construção, uma invenção, mas que ao ser dito, repetido, recontado e reiterado, toma essa aparência de naturalidade (AUAD, 2018) e torna-se verdade, no sentido utilizado por Foucault (1979).

Nas trilhas dos estudos foucaultianos, Alfredo Veiga-Neto e Rosa Maria Fischer (2004) mostram que a sociedade controla os discursos de diversas formas. Isso porque “há perigo *nas palavras*” (VEIGA-NETO, FISCHER, 2004, p. 16, grifo dos autores) e, portanto, é necessário uma seleção do “que se diz ou que pode ser dito” (VEIGA-NETO, FISCHER, 2004, p. 16). O cuidado com as palavras foi alertado por Foucault (1996) ao indicar que não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa em qualquer parte.

Existe um poder que age na escolha do que, de quem pode dizer e “como tal coisa pode ou pôde ser dita neste momento, neste lugar, e não outra” (VEIGA-NETO; FISCHER, 2004, p. 19) visando este ou aquele resultado. Por meio do discurso é constituída e produzida uma realidade através do poder e de incontáveis saberes (FISCHER, 2001). Dessa forma, os discursos são pronunciados e sancionados na sociedade na qual circulam e se reproduzem. Ao nascermos em meio a eles nos tornamos sujeitos por eles construídos (VEIGA-NETO, 2007).

Os discursos que dizem sobre o que é ser mulher ou o que é ser homem na sociedade, são postos e reiterados antes mesmo do nascimento, no momento em que é possível identificar o sexo biológico através de exames de imagem. A partir dali, já se elenca um conjunto de significados, pensa-se nomes, tipos de brinquedos e de roupas, entre diversas outras características esperadas, além de planos futuros para esse novo ser.

O que se vê é que, desde o útero as pessoas são ensinadas a “a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (MEYER, 2007, p. 22). Essas lições educam que existe um conjunto limitado de cenários aos quais devemos nos adequar e conformar. Esses ensinamentos se repetem geração a geração, de forma que cada uma delas, todas estejam mais cientes do seu destino e de como se é nomeada de acordo com o que o sistema entende possível (RUBIN, 2017).

As lições estão postas em toda parte, nos currículos dos meios de comunicação de massa, da família, nos brinquedos disponibilizados na infância, na literatura. Todos esses investimentos produzem “diferentes e conflitantes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade, de conceber e de se relacionar com autoridades instituídas, de conhecer o eu e o outro, e que redefinem mesmo os modos com que temos teorizado o currículo” (MEYER, 2007, p. 22).

Assim, os significados dados nos discursos, diz Fischer (2001), não estão ocultos, encobertos, deformados, com intenções obscuras. Ao contrário, estão expostos de forma que, para analisá-los, deve-se ficar “no nível de existência das palavras, das coisas ditas” (FISCHER, 2001, p. 198). Ou seja, é o próprio discurso que deve ser o objeto a ser trabalhado, observando sua complexidade característica. É no discurso que observamos “aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10), e é em meio a essas formas e canais que “o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (FOUCAULT, 1988, p. 16).

Os caminhos dos estudos a partir dos pensamentos do filósofo Michel Foucault, ensinam que os discursos produzem verdades por meio das quais sujeitos são inventados, subjetivados, produzidos. Nos discursos, umas estão autorizadas a falar e outras não. Pelos discursos, subjetividades serão fabricadas. Assim, olhei nessa coordenada seguida, para os currículos e para os discursos que nele circulam, como espaços de instituição de disciplina e governo dos sujeitos e seus corpos. Dos discursos preliminarmente identificados no currículo investigado, o discurso da moral, como já citei antes, é um dos que tem mais amplitude no currículo escoteiro, que juntamente ao discurso escoteiro, objetiva produzir um sujeito de caráter reto, sob uma trilha de valores específicos, e o discurso da disciplina impõe controle aos corpos.

Em suma, no mapa dessa aventura investigativa, constatei a importância do currículo como ponto de referência inicial desse percurso. O currículo é entendido como produtor de sujeitos com determinada visão de mundo, e institui modos de ser e de agir, com

determinados valores e condutas a partir de práticas de significação. O currículo nomeia culturas e os sujeitos além de tudo o que os cerca, definindo subjetividades. O currículo é um espaço de lutas e de posicionamentos social e político.

O currículo escoteiro, especificamente, tem por objetivo a produção de uma subjetividade escoteira, forjada dentro de uma cadeia de normas, saberes e direcionamentos particulares para esse grupo. As práticas estabelecidas na convivência escoteira criam e reproduzem relações de gênero através das hierarquias e postos ocupados por mulheres e homens, meninas e meninos. Estas são algumas das paisagens observadas no decorrer dos percursos indicados pela bússola teórica e que trilhei a fim de entender melhor meu objeto de pesquisa em busca de responder a pergunta: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas?

A bússola, que optei usar como aporte teórico, me guiou por coordenadas que indicaram possíveis caminhos a seguir nessa aventura investigativa. Contudo, outras escolhas importantes ainda foram feitas no decorrer da pesquisa e outras preparações foram necessárias para essa empreitada. Assim, uma jornada específica se mostrou importante para a organização e escolhas dos passos a seguir nas próximas etapas da investigação: a jornada metodológica.



### 3. JORNADA METODOLÓGICA

Em uma jornada<sup>49</sup>, posso caminhar a passos largos, passos lentos, fazer paradas estratégicas. Posso fazer pouso em algum lugar propositalmente, seja para um descanso seguro, seja para observar de perto aspectos que me chamam a atenção no trajeto. Posso ainda seguir, como também permanecer mais um pouco e situar-me melhor, ou ainda voltar um pouco para rever determinado ponto do percurso.

Antes de iniciar uma jornada como esta, é necessário conhecer minimamente o caminho a percorrer, fazer uma programação do que se pretende realizar durante o trajeto proposto, conhecer os locais de parada para que esses possam atender a necessidade de descanso, alimentação ou pernoite, por exemplo. Esses pontos devem ser previamente pensados e cuidadosamente marcados no mapa a ser utilizado nessa empreitada, como sugestão de rota. Assim como para a construção dos caminhos teóricos, do mesmo modo para essa jornada, a utilização de uma bússola se fez necessária.

Entretanto, as orientações da bússola foram utilizadas como ideias de direções a trilhar. Tomei-a, bem como ao mapa, como ferramenta para começar a seguir um rumo e, a partir dele, escolher outras coordenadas e direções durante o caminho. Não fixar rotas previamente, me deu a liberdade de redirecionar o trajeto, contornar obstáculos, construir meu próprio percurso, possibilitando me desnortear propositalmente e, ainda assim, poder retomar a direção anteriormente conhecida.

Essa flexibilidade e a possibilidade de ir e vir, são descritas por Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2012) como uma característica de uma pesquisa pós-crítica. A liberdade permite à pesquisadora movimentar-se no decorrer da investigação, permitindo-a afastar-se e/ou aproximar-se do seu objeto, contornar curvas, seguir outras direções além das pensadas inicialmente. Foi nessa perspectiva que fui planejando meus rumos no decorrer desta pesquisa pós-crítica. Tomei nota dessas e outras peculiaridades desse tipo de investigação e, em meu

---

<sup>49</sup> Segundo o Dicionário Online de Português, **Jornada** significa **1.** Viagem, caminhada que se faz no período de um dia; p. ext., viagem com qualquer duração. Disponível em <https://www.dicio.com.br/jornada/>. Acesso em: 13 jul. 2019. Para o sentido aqui utilizado, levo em consideração que uma jornada, como conhecida no Movimento Escoteiro, pode ter percursos longos e se estender por dias, a depender da quantidade de quilômetros a caminhar, da quantidade de paradas e do tempo de pouso em cada uma delas.

mapa, marquei algumas coordenadas iniciais, mapeei o terreno, mantive alguns cursos, reordenei percursos.

Durante uma jornada, paisagens, pessoas e lugares nos passam aos olhos sem muitos detalhes, ao ponto que, se permaneço em um pouso, consigo observar de perto as particularidades de todo o entorno. Nesta jornada empreendida por mim, optei por um pouso mais extenso, não apenas para um pernoite, mas por um espaço de tempo maior para que, como pesquisadora, pudesse olhar os detalhes do lugar, das pessoas, das relações que ali eram/são estabelecidas. Ali montei acampamento e permaneci por uma temporada.

Dentre os pontos de parada marcados para o trajeto, o escolhido para pouso de maior permanência, pela necessidade de parar e observar as cenas, as relações, as personagens e a cultura ali inseridas, foi a sede de um Grupo Escoteiro coeducativo da cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Lá, pretendi observar as atividades e tomar notas em meu diário de campo, como forma de produzir material para análises posteriores, na busca por responder a questão de partida desta pesquisa: Como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas?

Empreendi uma observação não em um ponto de parada totalmente estranho a mim. Pelo contrário, é um espaço de práticas e estrutura bem familiar, pois, como já pontuei, durante muitos anos participei ativamente de práticas como as que me propus a pesquisar. O que pretendi foi fazer uma nova observação dessas práticas, olhá-las por outras perspectivas, transformá-las em algo exótico, não comum, não natural, como pontua Juliana Gomes Jardim (2013) ao relatar o histórico da etnografia. Este foi o meu propósito: etnografar ao pesquisar algo próximo, no entanto, buscando enxergar aspectos específicos daquilo que me é familiar, tornando estranho o conhecido (JARDIM, 2013; MAINARDES, 2009).

Utilizei os estudos de base etnográfica, como aqueles que, por meio de observações e entrevistas, por exemplo, geram informações a serem analisadas (JARDIM, 2013). Trata-se de um método de pesquisa utilizado amplamente nas Ciências Sociais e Humanas (MAINARDES, 2009), em que a pesquisadora busca compreender, em pesquisa de campo, segundo Cláudia Fonseca (1999, p. 59), “o que ‘está sendo dito’ por [seus] interlocutores”, trazendo as análises, questionamentos e reflexões. Apoiando-me nesses estudos, para produzir as informações a analisar, utilizei como ferramentas de base etnográfica, a observação com anotações em diário de campo e entrevistas.

Somando-se ao diário de bordo e às entrevistas, analisei alguns documentos, além de literaturas disponibilizadas às jovens participantes do Grupo Escoteiro. Foram eles, alguns já citados na contextualização desta dissertação, os documentos que tratam da implantação da

coeducação no Escotismo brasileiro (BALLESTEROS, 1980; NAGY, 1982; SUFFERT, 1980a, 1980b; UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1981, 1982, 1985); o P.O.R – Princípios, Organização e Regras, documento regulamentador do Movimento Escoteiro brasileiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a); o Projeto Educativo do Movimento Escoteiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2017a); os livros de bolso<sup>50</sup> disponibilizados às jovens ingressantes nas tropas escoteira e sênior, utilizados como parâmetro e guia para as etapas a cumprir em sua progressão (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, 2015a); o Kit de Ação *HeForShe* do Movimento das Nações Unidas – ONU e da Organização Mundial do Movimento Escoteiro (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, [2014]), que reúne um conjunto de atividades introdutórias sobre a igualdade de gênero, entre outros documentos que foram utilizados pontualmente no trajeto de escrita.

De posse desses materiais, segui para as análises. Para o tratamento das informações, apoiiei-me em inspirações foucaultianas de análise do discurso, partindo do pressuposto de que “a ‘realidade’ se constrói dentro de tramas discursivas” (PARAÍSO, 2012, p. 28). As trilhas deixadas por Michel Foucault mostram que devemos, para analisar o discurso, permanecer no que foi dito, questionar a linguagem, questionar por que tal coisa foi dita (FOUCAULT, 2008a). Assim, sendo esta uma pesquisa pós-crítica, busquei formas de descrição e análise a fim de “trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

Para chegar até as análises, acreditei, inicialmente, que uma pesquisa pode partir de algo que já sabemos e que nos causa alguma insatisfação, desagrado, descontentamento, em acordo com o pensamento Sandra Mara Corazza (2002). Essa mesma sensação de incômodo cria a condição de confrontar as significações e verdades vigentes para “tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar as outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111). Foi no lócus escolhido para a pesquisa que busquei observar como jovens de 11 a 17 anos, meninas e meninos sujeitos da pesquisa, interpretam, formulam e atribuem sentidos ao mundo (CORAZZA, 2001). Busquei, em especial, destacar que significações partem dos ensinamentos ali realizados, no que se refere às relações entre os gêneros, a partir do objeto desta pesquisa: As relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo.

---

<sup>50</sup> Essas duas publicações são disponibilizadas de forma física, de forma digital (versão que utilizo nesta pesquisa) e, de forma mais simplificada, em um aplicativo para smartphones. Esta última, com maior foco nas etapas de progressão, se mostrou ser mais utilizada pelas jovens participantes da pesquisa.



A proposta desse objeto foi motivada pelo intuito de contribuir de alguma forma para “um ideal de justiça, de fraternidade, de igualdade” (CORAZZA, 2002, p. 111), partindo de uma insatisfação diante de uma realidade por mim conhecida. Sendo assim, tento afastar-me dos pressupostos já enraizados no meu fazer/conhecer para (multi)focar o olhar e obter novos ângulos, novos pontos de vista. Interessava nesta parada, buscar os significados que os sujeitos pesquisados atribuem às suas práticas (JARDIM, 2013), para, assim, compreender as relações de gênero ali estabelecidas.

Nas observações, procurei investigar no currículo pesquisado, os ensinamentos que produzem posições de sujeito, assim como caracterizar as posições generificadas assumidas pelos sujeitos da pesquisa; analisar como as questões de gênero e sexualidade são tratadas e ensinadas em documentos que regulamentam o Escotismo brasileiro e na literatura escoteira, especialmente os títulos disponibilizados às jovens participantes; identificar como se dá a organização das patrulhas mistas, bem como são escolhidas e praticadas as lideranças desses/nesses grupos; identificar os discursos e as estratégias que circulam nas práticas do Grupo Escoteiro que dizem sobre os corpos e que produzam (des)igualdade entre os gêneros, e como estes estão implicados em relações de poder.

Para isso, apoiei-me no entendimento de que o que se diz sobre o que é característico de mulheres e de homens é uma criação social a fim de ditar padrões e normalizar condutas. O que se espera com essas determinações é que, uma vez ensinadas e aprendidas essas lições, cada uma conheça “o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 1997, p. 24), facilitando assim o governo de todas, a partir do governo de si (FOUCAULT, 1979). É no currículo investigado que busco observar como tais ensinamentos se expressam, se produzem e se reforçam ou não.

A parada programada para observações é apenas o início de um “longo processo de tomar notas, analisar, escrever, revisar e apresentar” (SANTOS, 2005, p. 11-12), trabalho esse característico na etnografia. Etnografar é “a atividade de descrever uma determinada cultura” (MAINARDES, 2009, p. 99), com o objetivo de “compreender aspectos da cultura dos participantes, suas visões de mundo e práticas sociais e culturais (aspectos internos de um determinado grupo)” (MAINARDES, 2009, p. 102). O trabalho de descrição demanda um longo tempo de observações e, para tal, há a tentativa de misturar-se aos “hábitos, valores, crenças, modos de ver, enfim, de tornar-se mais um(a) daquele lugar” (SANTOS, 2005, p. 11), de forma que a pesquisadora não pareça uma estranha a ele, mas tomando o cuidado para não se achar parte dele. Dada a minha familiaridade com esse espaço em que realizei a

pesquisa, essa atenção teve de ser redobrada e demandou mais cautela. Tive de criar certo distanciamento, para também ver “de fora” as dinâmicas entre as participantes.

Embora tenha dimensionado, para as observações, permanecer em campo de setembro de 2019 a julho de 2020, como um espaço de tempo para esta parada-observação, isso teve que ser revisto. Uma pandemia tomou conta do país e as atividades coletivas e presenciais tiveram de ser interrompidas. Este evento foi, talvez, o maior dos imprevistos encontrados no decorrer de pesquisa: a pandemia de um novo coronavírus declarada em 11 março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o aumento exponencial dos casos de infecção no Brasil<sup>51</sup>.

Diante da impossibilidade de continuar as observações presenciais, encerrei-as contabilizando um total de 16 encontros em campo, entre os meses de setembro de 2019 e março de 2020, na maioria das vezes aos sábados à tarde, horário habitual das reuniões de sede. Também acompanhei outras duas atividades externas ao local de pouso, sendo uma atividade em um parque da cidade e o segundo evento, um acampamento de dois dias, em um outro espaço verde urbano de Natal/RN. Ainda que tenha sido necessária a descontinuação das observações de campo, apoiei-me em Mariza Peirano (2014), considerando que “a pesquisa de campo não tem momento certo para começar e acabar” (PEIRANO, 2014, p. 379), sendo esse espaço de tempo específico e único a cada pesquisa.

A interrupção da fase de campo da pesquisa me obrigou a rever os cursos, levantar as informações já obtidas e redirecionar os próximos passos dessa aventura investigativa. O obstáculo no percurso me deixou mais ciente de que, na etnografia, a única certeza é a de que, inevitavelmente, nos deparamos com o imprevisto (RIBEIRO, 2013). Assim, utilizei a teoria como bússola, a fim de me situar e encontrar as novas trilhas a seguir. Redimensionei caminhos em meu mapa, contornei os bloqueios na estrada e segui a jornada ajustando o planejado, compreendendo que o “campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria

---

<sup>51</sup> O primeiro caso em Natal foi confirmado em 12 de março de 2020, conforme reportagem de 13 de março de 2020 do jornal *Tribuna do Norte*. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/rio-grande-do-norte-tem-primeiro-caso-do-novo-coronava-rus-confirmado/474541>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Em 15 de março de 2020, a diretoria do Grupo Escoteiro lócus da pesquisa, emitiu nota suspendendo preventivamente as atividades presenciais até o final do mês de março de 2020, atendendo às orientações de evitar aglomerações e contatos sociais para assim retardar o contágio.

Em 16 de março de 2020, uma nota emitida pelos Escoteiros do Brasil orienta que todas as atividades presenciais em nível local e regional sejam suspensas até final de março e adia as atividades nacionais do primeiro semestre. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/03/20-03-16-Oficio-Covid-19-Suspensao-Atividades-v1.0.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

Em 17 de março de 2020, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN também suspende as atividades presenciais por tempo indeterminado. Disponível em:

<https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/34250/ufrn-suspende-aulas-presenciais-por-tempo-indeterminado>. Acesso em: 19 mar. 2020.

pesquisa é único” (MATTOS, 2011, p. 31).

Os dados produzidos indicaram possíveis caminhos teóricos a percorrer, suscitando hipóteses e perguntas. No entanto, também houve, *a priori*, algum estudo teórico e metodológico percebido a partir da escolha do objeto de estudo, o que pressupõe estudos anteriores empreendidos pela pesquisadora para “entender o campo a partir de um olhar que foi construído ao longo de sua experiência de vida” (MATTOS, 2011, p. 37). Nesse sentido, a partir do vivido e do estudo teórico, busquei “não apenas dar outras respostas às perguntas mas [...], e talvez principalmente, fazer outras perguntas, definir os problemas de uma outra forma” (SILVA, 2001, p. 9), de uma forma crítica.

Para a jornada metodológica desta aventura investigativa, escolhas foram feitas ao longo do trajeto, possíveis caminhos dimensionados, redirecionamentos realizados. Segui, com alguns pontos marcados no mapa e descritos nos próximos tópicos nos quais descrevo o ponto de parada em que permaneci por maior tempo durante a jornada, como foi a organização e o acampamento onde os dados foram elaborados. Por fim, como esses dados foram posteriormente organizados e quais os caminhos tomados para a sua análise.

### **3.1 Ponto de parada e maior permanência**

A bússola e o mapa orientaram o pouso de maior tempo em uma das 15 Unidades Escoteiras Locais ativas na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte. O Grupo Escoteiro escolhido para lócus desta pesquisa, está ativo há quatro décadas, e conta com todas as faixas etárias propostas pelo Projeto Educativo da União dos Escoteiros do Brasil (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2017a), todas elas mistas. Nesse Grupo, a prática da coeducação se dá desde a década de 1980, período da sua fundação e que o Escotismo brasileiro começava a experimentar a inclusão de meninas. Em Natal, ele foi um dos primeiros a experimentar o status de coeducativo. Já foi fundado com uma alcateia mista, em seguida uma tropa de escoteiras fez companhia à tropa de escoteiros já ativa e, no final daquela década, uma tropa de guias foi implantada para promover a coeducação também no Ramo Sênior.

A escolha por pesquisar esse universo, especialmente um Grupo Escoteiro que opta pela coeducação, se dá por ter sido em um deles em que vivi uma experiência enquanto participante jovem dos 10 aos 20 anos de idade, e outros tantos anos como escotista. Em minha aproximação com o Grupo, contei com a boa recepção da diretoria quando solicitei autorização para realizar a pesquisa nesse espaço, sendo prontamente atendida. Com a

autorização da Direção do Grupo, segui para (re)conhecer os possíveis sujeitos da pesquisa e o espaço das atividades.

A sede do Grupo Escoteiro lócus da investigação funcionava em um prédio que contava com seis salas e dois banheiros. Uma secretaria funcionava na sala maior (uma espécie de hall), com acesso a outra pequena sala para reuniões. Semanalmente, uma equipe de três a quatro adultas – mães de apoio e integrantes da Diretoria financeira –, recebiam as demandas de secretaria nesse espaço.

Poucos eram os móveis ali acomodados, sendo o suficiente para atender às famílias (na maioria mães) para informações gerais, tais como registro/inscrição, pagamento de mensalidades e vendas de algum item como camisetas, bottons, livros e afins. Nas paredes, quadros de avisos e de fotos, além de alguns itens escoteiros. A sala ainda dava acesso a um corredor com outros dois ambientes, além da copa, dos banheiros e do almoxarifado – espaço onde era acomodado o material utilizado no campo (barracas, utensílios de cozinha, toldos etc.) e materiais diversos de uso semanal.

No espaço externo, existiam outros prédios, ruas calçadas que quase não sentiam a movimentação de carros aos finais de semana, e ao redor, um espaço bem arborizado com árvores altas e com grandes copas, alguns espaços gramados, arbustos e outros lugares preenchidos de areia/barro. Era nesses locais que as atividades ao ar livre aconteciam nas tardes de sábado, por vezes, também utilizando uma ou outra sala interna. No horário habitual dos encontros (14h-17h), a maioria desses espaços ao ar livre estava à sombra, o que promovia uma gama de possibilidades de onde as atividades podiam ser realizadas.

A parada-observação foi, então, em um Grupo Escoteiro que contava com duas alcateias mistas (idades entre 6,5 e 10 anos), uma tropa escoteira mista (idades entre 11 e 14 anos), uma tropa sênior mista (idades entre 15 a 17 anos) e um clã pioneiro misto (idades entre 18 a 21 anos). Cada uma dessas seções mistas eram (e precisam ser) orientadas por escotistas de ambos os sexos. O Grupo somava, entre jovens, escotistas e dirigentes de ambos os sexos, um total de 165 participantes registradas<sup>52</sup>, segundo levantamento em novembro de 2019.

Com acesso aos números do efetivo entre os anos de 2009 e 2019, a partir do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras<sup>53</sup>, foi possível traçar um

---

<sup>52</sup> Dados extraídos do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras em 18 nov. 2019.

<sup>53</sup> Dados extraídos do PAXTU – Sistema de Informações e Gerenciamento de Unidades Escoteiras em 04 maio 2021.

perfil do Grupo que vem registrando, ao longo desses anos, números superiores a 130 participantes/ano, tendo o pico de 185 inscritas em 2010. O efetivo adulto oscilou entre 33 e 50 pessoas, sendo esse maior número em 2019. O número total de jovens chegou a 146 em 2010, e o menor número foi registrado em 2014 e 2015, 95 e 98 jovens, respectivamente. Nos demais anos, o efetivo juvenil sempre foi superior a 100 inscritas.

Os anos de 2019 a 2012 foram os de maior número de participantes, tanto que o número de crianças em idade de lobinha chegou a ser suficiente para quatro alcateias em 2010, e três em 2009, 2011 e 2012. No Ramo Escoteiro, o número de jovens inscritas também proporcionou, nos anos de 2010 e 2012, que duas tropas escoteiras estivessem ativas. Já o Ramo Sênior, tem se mantido dentro do número regular para uma tropa, apenas chegando ao máximo em 2015. Em 2018 chegou a ultrapassar um pouco, mas uma segunda tropa não foi implementada.

Existe uma relação direta quanto ao efetivo e à idade. Quanto maior a idade, menor o número de jovens nos Grupos Escoteiros. Essa relação se vê desde os números nacionais até no Grupo Escoteiro investigado. O Ramo Pioneiro é o que menos tem registradas, chegando ao maior número de jovens em 2018, com 14 participantes, enquanto em 2009 não havia nenhuma jovem pioneira.

Feito esse panorama em números, nota-se que esse Grupo, mesmo oscilando em números de jovens por faixa etária, tem mantido uma constância de participantes, o que proporciona uma continuidade no trabalho. O último levantamento utilizado para esta pesquisa, do ano de 2019, indicou 165 participantes das quais, eram 116 beneficiárias (crianças, adolescentes e jovens de 6,5 e 21 anos de idade) e 49 adultas voluntárias. Dentre as beneficiárias, 34 eram meninas e 82 meninos, enquanto voluntárias eram 20 mulheres e 29 homens. As dirigentes eram, ao todo, dentro do montante de voluntárias registradas ativas, 4 mulheres e 9 homens. Os números locais refletiram o que os números nacionais mostrados anteriormente já apontavam: a minoria de meninas e mulheres nesse universo escoteiro e na gestão do Grupo Escoteiro.

Contudo, entre as voluntárias escotistas, essa Unidade Escoteira Local tinha quase equiparadamente mulheres e homens, o que destoa do quadro nacional. Conservando o foco nesses números e na direção das relações de gênero, me interessava investigar o currículo investigado, a partir de uma rota pós-crítica, em que as bases teóricas “têm influenciado significativamente as pesquisas nas áreas da educação [...], e nos campos dos estudos de currículo e estudos de gênero” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17-18).

Como escolha de pesquisa, optei por realizá-la junto às tropas escoteira e sênior.

Inicialmente, somente a tropa escoteira seria foco das observações, mas no decorrer da escrita da contextualização do objeto, redirecionei o curso para incluir também observações na tropa sênior. Isso porque as características dessa faixa etária chamaram a atenção, por estarem relacionadas ao autoconhecimento, aceitação e aprimoramento das características pessoais, formação de identidade e a superação de desafios, o que poderia ser um campo fértil para a pesquisa.

Por fim, meus olhos focaram na tropa escoteira que, segundo o censo de 2019, somava 30 beneficiárias registradas, sendo 7 meninas e 23 meninos, acompanhadas por 6 escotistas, sendo 3 mulheres e 3 homens, tendo como responsável, um homem. E, com o ajuste de rota, foquei também a tropa sênior, que somava 28 jovens, sendo 10 meninas e 18 meninos, acompanhadas por 8 escotistas, sendo 3 mulheres e 5 homens, um deles responsável pela tropa, também segundo dados de novembro de 2019.

Estabelecido o ponto da maior parada durante essa jornada e que faixas etárias iria observar, avancei nos preparativos para esta aventura e para a produção das informações a serem posteriormente analisadas.

### **3.2 Organização da jornada e produção das informações: montando acampamento**

Já indiquei antes que uma jornada precisa de organizações prévias, reconhecer percursos, marcar no mapa os possíveis caminhos a seguir e os pontos de paradas disponíveis, verificando sua viabilidade e segurança, conversando e pedindo autorização às responsáveis pelo espaço a ser visitado. Em meu mapa, marquei uma parada-observação na qual dimensionei para ela a maior permanência na jornada metodológica e busquei a autorização para ali desenvolver a pesquisa. Uma vez delimitado o objeto de estudo, em meados do mês de abril de 2019, fui ao Grupo Escoteiro escolhido, conversar com sua Diretoria, a fim de obter autorização para, ali, realizar a pesquisa. Como já citado anteriormente, de pronto minha solicitação foi atendida.

Na ocasião, um sábado à tarde, aproveitei para observar as atividades do dia. O passo seguinte seria escolher a faixa etária a ser pesquisada. Em conversas informais com algumas voluntárias que atuavam diretamente com as jovens, falei sobre a pesquisa, sem entrar em mais detalhes, e delas obtive informações em relação à dinâmica de cada tropa, quantidades de meninas e meninos (até aquele momento). Munida dessas informações optei pela tropa escoteira para ser a faixa etária junto à qual faria a investigação.

O cronograma elaborado para a pesquisa dimensionava o início das observações a

partir de agosto de 2019, quando, normalmente, o Grupo retorna das férias do meio do ano. Embora naquele ano tenham optado por não ter férias em julho, ainda assim mantive o cronograma já que nessa época, normalmente há uma queda de participantes. Por fim, iniciei as observações em setembro daquele ano, devido a imprevistos relacionados à organização da jornada e ao próprio decorrer da pesquisa.

Buscando conhecer mais sobre a teoria, até que as observações começassem, estudos, leituras e escritas foram contínuos, o que viria a contribuir para situar-me teoricamente em campo e no decorrer da aventura a qual estava me propondo viver. Estava tomando posse da minha bússola teórico-metodológica com a qual seguiria pelos próximos caminhos. Já na fase de escrita da contextualização, no (re)conhecimento do terreno da pesquisa, me deparei com a possibilidade de mudar de faixa etária a ser observada ou agregar, além da tropa escoteira, também a tropa sênior. Essa decisão seria melhor tomada diante das primeiras observações de campo.

Parti rumo à parada-observação, montei acampamento com um abrigo simples, visando acomodar-me para passar a temporada programada. Na mochila, meu diário de bordo, minha bússola teórico-metodológica, ansiedade e disposição. Era momento de etnografar, de tentar registrar o tempo presente à observação com maior quantidade de detalhes possível para que, posteriormente, não estando mais *lá* (SANTOS, 2005) no tempo-espço do acontecido, fosse possível descrever, recompor, recontar, em forma de texto, o que foi vivido. Para isso, diz Santos (2005), pode-se contar com o auxílio de ferramentas de anotações, áudios, fotografias ou quaisquer outros recursos que ajudem no remontar as cenas, relatar as situações observadas, de forma que, quem não esteve *lá*, possa ter a sensação de ter estado.

Enquanto estive *lá*, tentei anotar o máximo de minúcias possíveis, registrando-as no diário de campo, para uma posterior descrição dos acontecimentos e das “interaç[ões] entre [a] pesquisador[a] e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’” (FONSECA, 1999, p. 58). Detalhes da descrição do local onde as atividades ocorreram e a quantidade de pessoas participantes, reflexões durante as observações e conversas informais nas quais fui participante ou espectadora. Foi no diário de campo que essa relação importante da pesquisa (pesquisadora-pesquisadas) foi registrada, sendo esta uma ferramenta “insubstituível” (FONSECA, 1999, p. 66) para a pesquisa de base etnográfica.

O diário de campo foi, então, meu diário de bordo nessa jornada, no qual todos os acontecidos e vividos durante o percurso foram registrados, com a maior quantidade de detalhes possível. Registrei o que foi realizado, os acertos e percalços, os caminhos percorridos tranquilamente como planejado, os obstáculos que tive de contornar e os trajetos

em que me perdi, tendo de recorrer à bússola teórico-metodológica para achar novamente algum rumo ou outra direção. Nele está registrado que o primeiro dia de observação foi em atividade externa à sede do Grupo Escoteiro.

O encontro foi em um parque arborizado da cidade, com presença da grande maioria das participantes do Grupo. Travava-se de uma atividade realizada pelos Grupos Escoteiros de todo o Brasil, denominada de MutiCom – Mutirão Nacional Escoteiro de Ação Comunitária. Esse foi o meu contato inicial com a tropa sênior. Já o primeiro contato com a tropa escoteira se deu em atividade de sede, na semana seguinte, com uma programação comum às reuniões que acontecem semanalmente.

Para ambas as tropas, fui apresentada como escotista, participante do Movimento Escoteiro desde a adolescência e que estava ali para fazer uma pesquisa acadêmica. Expliquei às jovens que as observaria fazendo algumas anotações e que, naquele momento, transitaria nas duas tropas para escolher melhor em qual iria situar minha pesquisa. Em ambos os momentos, respondi algumas perguntas das escoteiras como, por exemplo, em que área se situava a investigação. Avalio que fui bem recebida por todas, inclusive com solicitação de ambas as tropas para que as escolhesse.

Ao final desses dois primeiros encontros, finalmente optei por me dividir na observação de ambas as tropas, alternando-as nos sábados de atividades. As observações aconteceram, em sua maioria, nas reuniões semanais, ao ar livre, nos espaços ao redor da sede do Grupo Escoteiro. Além da atividade externa, o MutiCom, também pude observar as jovens em um acampamento denominado ELO Nacional, que, apesar de Nacional, acontece em dimensões menores, por distrito, neste caso, o Distrito Natal.

Nesse segundo evento, com a falta de uma voluntária para acompanhar uma patrulha<sup>54</sup> durante o acampamento já em andamento, me dispus a ajudar temporariamente, até a chegada da adulta que havia se atrasado. A colaboração oferecida de minha parte partiu de uma ação diplomática, já que até então, tinha havido, por parte de todo o Grupo uma atitude sempre muito apoiadora a mim e à pesquisa. Diante da situação em que uma ajuda era necessária, não me contive em oferecê-la momentaneamente. Porém, acabei nessa assistência o dia inteiro, tarefa não pretendida no meu cronograma.

Esse foi mais um dos imprevistos da pesquisa que foram registrados no diário de campo, somando-se a outros registros que descreveram sentimentos como o de insegurança

---

<sup>54</sup> Nas atividades externas, é necessário uma adulta por patrulha. Essa escotista acompanha o grupo de jovens o tempo todo, em todas as atividades da programação. Normalmente, a patrulha só pode ser inscrita no evento com uma escotista responsável.



por estar a pesquisar algo tão familiar, e outros questionamentos: conseguiria o distanciamento em medida coerente para que não ficasse tão alheia ao grupo, nem me colocasse tão próxima? Em ambos os casos, poderia resultar em prejuízo à pesquisa. De fato, as incertezas, assim como os imprevistos, foram inevitavelmente parte dessa jornada, e, sendo assim, o que se tem a fazer senão aventurar-se e mergulhar na busca por caminhos, possibilidades e incertezas? (RIBEIRO, 2013).

Diante da situação não esperada no ELO Nacional, em que fiquei o dia inteiro com uma única patrulha da tropa escoteira, enquanto a ideia era acompanhar naquele dia uma patrulha da tropa escoteira em um turno e uma patrulha sênior no outro, o registro no diário de campo expressa os momentos e as reflexões. Lá registrei o quanto acompanhar a patrulha tendo que estar atenta às jovens, horários, sol, água, protetor solar, programação e orientações outras, dificultou meu olhar como pesquisadora (DIÁRIO DE CAMPO, 2020)

Os riscos da pesquisa e meus questionamentos pessoais levaram-me a apoiar-me no que traz Juliana Gomes Jardim (2013) ao afirmar que a pesquisa do tipo etnográfica não leva a pesquisadora a campo para “confirmar o que acreditava saber, mas para construir novas visões sobre realidades alheias ou familiares” (JARDIM, 2013, p. 7230). Isso demanda dela uma mudança de olhar para interpretar e compreender o local escolhido para a pesquisa. Assim, para esta investigação, uma das estratégias utilizadas para a produção de dados foi a observação, a ferramenta mais utilizada em pesquisas do tipo etnográfica. A partir dela, e com o apoio do meu inseparável diário de bordo, registrei, anotei, coletei informações diversas que, posteriormente, somaram-se a entrevistas, estudos de textos e documentos (MAINARDES, 2009) a fim de complementar e ampliar os dados a serem analisados.

Ainda nos percalços do decorrer da jornada, outros planejamentos precisaram ser repensados, outros ajustes tiveram que ser realizados. As entrevistas do tipo semiestruturadas – com interação verbal das envolvidas, partindo de um roteiro de perguntas norteadoras<sup>55</sup> –, que aconteceriam durante as observações em campo, presencialmente, tiveram que ser adiadas. Devido ao distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus, essas precisaram ser feitas de forma on-line, utilizando a plataforma *Google Meet*.

Foram realizadas ao todo oito entrevistas, com quatro meninas e quatro meninos de idades entre 14 e 18 anos, gravadas, com autorização das jovens e de suas responsáveis, para posterior transcrição. As perguntas orientadoras versaram sobre os temas liderança, convivência e relações nas patrulhas, e sobre representatividade, na busca por entender como

---

<sup>55</sup> Roteiro disponível no Apêndice A desta dissertação.

as participantes significam suas atividades e ações, bem como posições por elas ocupadas. A finalidade das entrevistas, que duraram em média 53 minutos, era levantar problematizações, para posterior análise do que foi dito, como e por que foi dito.

Também por consequência da impossibilidade dos encontros presenciais, os critérios para a escolha das entrevistadas tiveram de ser revistos, já que o acesso às jovens ficou restrito. Mantive os critérios principais, que eram entrevistar o mesmo número de meninas e de meninos e ouvir meninas em posição de liderança. Liste algumas jovens com cujas mães/pais ou responsáveis eu tinha proximidade, o que facilitaria e agilizaria o contato, e fiz o convite.

Desse modo, sete das oito jovens entrevistadas, são filhas de pessoas conhecidas da pesquisadora. Essa foi a solução encontrada para ter acesso a elas, com a devida autorização, apesar de estar ciente da implicação desse direcionamento e redimensionamento da pesquisa. Em razão das observações da pesquisa nas atividades semanais, de fato as entrevistadas me conheciam. Todavia, mesmo sendo filhas de pessoas conhecidas, não havia, com nenhuma delas, vínculo estreito, de forma que, apesar da circunstância, pude manter certo distanciamento.

Não foi possível ter o mesmo número de jovens da tropa escoteira e da tropa sênior. Dentre as entrevistadas, três jovens eram da tropa escoteira e cinco jovens da tropa sênior. Contudo, consegui cumprir o critério de ter meninas e meninos em mesmo número (quatro de cada), e todas as entrevistas foram com jovens que são ou já foram líderes em suas patrulhas ou em outras das quais tenham feito parte. Outros aspectos a registrar: todas eram participantes do Escotismo há mais de quatro anos, sendo a média, em torno de sete anos. Das entrevistadas, sete das oito faziam parte do Movimento Escoteiro desde o Ramo Lobo, de forma contínua ou não. Vale esclarecer ainda que, devido ao acesso restrito às jovens, não foi possível ter entrevistadas que contemplassem todo o intervalo das idades atendidas em ambas as tropas.

Como já pontuado anteriormente, a tropa escoteira conta com meninas e meninos com idades entre 11 e 14 anos e a tropa sênior, com idades entre 15 e 17 anos. No momento da realização das entrevistas, algumas das jovens entrevistadas já não estavam na mesma tropa que estavam durante as observações, e sim na tropa posterior por terem atingido a idade/maturidade para isso. Por esse motivo, o intervalo da idade extrapolou a faixa etária da tropa sênior, e algumas das entrevistadas já haviam completado 18 anos.

Ainda assim, considerei a entrevista, uma vez que durante as observações, todas elas faziam parte das patrulhas das tropas observadas. Infelizmente, não foi possível entrevistar

jovens com idade abaixo dos 14 anos, pois dentre as possibilidades de jovens cujas responsáveis eu tive acesso e aceitaram o convite, nenhuma delas tinha idade entre 11 e 13 anos. Ultrapassados os obstáculos referentes às entrevistas, realizei-as, com todas as observações aqui listadas, segui para ouvi-las e transcrevê-las. Para atingir o resultado esperado com as entrevistas, antes busquei saber mais sobre essa ferramenta.

Para melhor compreender a entrevista como outro instrumento habitualmente utilizado em pesquisa em educação, precisei entendê-la não apenas como uma técnica a ser bem aplicada, como diz Rosa Maria Silveira (2007), mas, sobretudo, estar ciente de “suas importantes implicações” (SILVEIRA, 2007, p. 119). Na entrevista existem “jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações” (SILVEIRA, 2007, p. 125) em que é necessário compreender entrevistadora e entrevistada como sujeitos constituídos em uma cultura específica na qual estão situadas. Nesse jogo que é a entrevista, há perguntas carregadas de diversas características culturais da entrevistadora, e respostas elaboradas pela entrevistada a partir dos “discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos” (SILVEIRA, 2007, p. 130).

Inegavelmente, a entrevista é um espaço de assimetria. O posicionamento dos sujeitos da ação ocupa diferentes espaços de poder, mesmo entendendo, a partir de Foucault, o poder como algo não “fixo, mas como circulante, variável, capilar” (SILVEIRA, 2007, p. 125). Ainda assim, a entrevista, enquanto gênero discursivo, possui e carrega regras referenciais que a garantem como ferramenta de pesquisa, mesmo que essas regras, em dado momento sejam questionadas ou subvertidas (SILVEIRA, 2007). De posse desse entendimento, optei pelas entrevistas do tipo semiestruturadas, especialmente para “compreender o comportamento complexo e os significados construídos pelos sujeitos, sem impor uma categorização exterior que limite excessivamente o campo da investigação” (AFONSO, 2005, p. 98).

A observação e a entrevista (dentre outros) são instrumentos etnográficos que têm sido utilizados nas pesquisas em educação, e deles se desdobram algumas formas de análises específicas, dentre elas, a análise do discurso (MATTOS, 2011). Essa foi a escolha metodológica para as análises, manter-me no que foi dito (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013). Com referência nos estudos foucaultianos, que buscam analisar os discursos a partir do que foi dito pelos sujeitos, atentei-me às relações de poder que possivelmente estão dispostas no próprio discurso (FISCHER, 2001). Compreendidas as lições sobre as análises, de posse das anotações e entrevistas realizadas, foi o momento de avançar.

Como em toda jornada com várias paradas, chega o tempo de levantar acampamento e

seguir. Recolhi meu diário de campo, memórias e inquietações, desmontei o abrigo que me acolheu esse tempo, coloquei de volta minha mochila nas costas, carregada desses momentos, e avancei, não para o descanso, mas para continuar minha caminhada, agora com outra finalidade: organizar as informações produzidas para em seguida analisá-las. Munida das ferramentas aqui listadas – diário de campo, entrevistas e documentos/literaturas – segui em minha jornada buscando compreender os sujeitos desta pesquisa e tentando responder, a partir das análises dos materiais produzidos, como as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo produzem posições de sujeito generificadas?

Para tal, fiz um exame inicial elencando os acontecimentos observados em campo que chamaram mais atenção e que foram recorrentes. Mapeei os dados fabricados, agrupei-os em tópicos para posterior comparação, sistematização, análise e organização de um novo plano de trabalho (FONSECA, 1999; KAUARK, MANHÃES, MEDEIROS, 2010). Listei, organizei e selecionei o material a ser analisado, além dos achados nos documentos, e parti para as análises.

Retomando a bússola teórica e cruzando as várias informações produzidas em campo, discursos foram analisados a partir da ótica empreendida por Michel Foucault para o qual “o discurso sempre se produ[z] em razão de relações de poder” (FISCHER, 2001, p. 199). Para analisar tais discursos, é necessário compreender que neles estão postas “relações históricas e práticas muito concretas” (FISCHER, 2001, p. 198-199). Com o acampamento desmontado e a mochila nas costas, apertei o passo e prossegui em direção ao próximo ponto da jornada.

### **3.3 Desmontando o acampamento: rumo ao início das análises dos dados**

Seguindo a sugestão de direção indicada pela bússola teórico-metodológica na construção do trajeto dessa jornada, direcionei-me pelos Estudos Culturais para compreender as metodologias como plurais. A partir delas, poderia buscar as possibilidade de aproveitar “quaisquer campos discursivos que fo[ssem] necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação” (CORAZZA, 2002, p. 120). Dessa forma, utilizo os conhecimentos como ferramentas, em conjunto com teorias diversas e a (ou as) metodologia(s) como pontes de conhecimento, para, durante minha caminhada ultrapassar os obstáculos do percurso.

Dentre as opções de instrumentos metodológicos possíveis, optei pela análise do discurso, a partir dos estudos de Michel Foucault, cujos trabalhos têm se mostrado relevantes

para as pesquisas pós-críticas (PARAÍSO, 2012). Feita a opção do caminho a ser percorrido nesta fase do trajeto, iniciei o momento da pesquisa reservado às análises, para o qual recolhi os dados produzidos, apontamentos, leituras e, observações em mãos, segui no cruzar das várias informações já filtradas. Para isso, foquei no objetivo geral dessa viagem investigativa: analisar as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo, discursos e relações de poder que produzem posições de sujeito generificadas.

A ferramenta de análise selecionada nessa jornada de pesquisa permite “visibilizar, entre outros pontos, o funcionamento de alguns procedimentos de interdição discursiva” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 208). Ao utilizá-la, busquei identificar, nas observações de campo, entrevistas e documentos, os “enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2001, p. 198). Compreendi, assim como Maria do Rosário Gregolin (2004, p. 24), o enunciado como “a unidade elementar do discurso” e, a partir dos estudos foucaultianos, entendi que quando se enuncia algo específico, em uma circunstância particular, se produz sujeitos (FOUCAULT, 2008a), se produz o mundo. Desse modo, “ao enunciarmos algo, mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 208).

Essa é a aproximação entre o discurso e a linguagem. É por meio da linguagem e de seu caráter atributivo, que utilizamos as palavras para dar nome e sentido às coisas, ao mundo e à experiência pessoal (VEIGA-NETO, 2007). A direção mostrada por Michel Foucault aponta para caminhos que interrogam a linguagem enquanto produtora, enquanto elemento capaz

de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento – logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada (FOUCAULT, 2008a, p. 126).

Os discursos se utilizam dos signos, mas vão além de designar coisas. Não são meramente “um fenômeno de expressão” (FOUCAULT, 2008a, p. 61) ou apenas um conjunto de palavras que retrata as coisas do mundo (VEIGA-NETO, 2007). Os discursos são práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008a, p. 55), são o “espaço que torna possível a produção de verdades e de sujeitos” (PARAÍSO, 2007, p. 54). Nos discursos, as palavras e seus sentidos, não são construídos livremente pelo sujeito, e sim no interior dos discursos, agindo sobre os sujeitos e subjetivando-os (VEIGA-NETO, 2007).

O discurso escoteiro, um dos que nesta jornada investigativa é analisado, utiliza-se de linguagem e significados específicos, e objetiva produzir verdades e a própria escoteira ao subjetivá-la, em meio a práticas particulares daquele grupo.

Nas trilhas que ensinam sobre os estudos foucaultianos, o discurso é entendido, pois, como uma prática social, produzido em virtude de relações de poder (FISCHER, 2001) e a linguagem constitutiva de prática e de significados. Para a análise do discurso, deve-se buscar indagar a linguagem, com foco no que realmente foi dito e analisá-la tentando permanecer “no nível do próprio discurso” (FOUCAULT, 2008a, p. 54), no “nível de sua existência: [da] descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (FOUCAULT, 2008a, p. 124). Uma vez ditas tais coisas, deve-se questionar, segundo Foucault (2008a), por que existem, o que significa terem sido externadas neste lugar e neste momento, que rastros deixam e como se mantêm para uma posterior reutilização.

Não se trata de buscar um sentido ancorado em um ponto profundo como um segredo omitido, mas sim “tornar visível e analisável essa transparência tão próxima que constitui o elemento de sua possibilidade” (FOUCAULT, 2008a, p. 127). O que se procura, diz Foucault (2008a), é mostrar por que o que foi dito foi precisamente aquilo e não outra coisa, já que o que foi dito foi selecionado dentre tantas outras possibilidades a se dizer e se relaciona com outras coisas ditas. Trata-se de questionar o que foi dito, sem buscar algo sob o que se manifestou, de forma que a análise deve ser “sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205).

Para chegar a tal análise, Michel Foucault faz alguns questionamentos na intenção de compreender o objeto do discurso. Uma primeira constatação é que são necessárias condições históricas para que do discurso possa se dizer algo e para que outras pessoas possam também dizer, a partir e sobre ele, coisas distintas (FOUCAULT, 2008a). Porém, o autor alerta que não é qualquer pessoa que pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar ou situação (FOUCAULT, 1996, 2008a).

Essas limitações são pontuadas pelo filósofo, visto que não é todo sujeito falante que “entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37). Além disso, diz Foucault (1996), há restrições quanto a determinadas regiões dos discursos, algumas vezes desimpedidas e alcançáveis ao sujeito que fala, outras censuradas e interditas. Por esse motivo, “não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”

(FOUCAULT, 2008a, p. 50). Ao contrário, uma complexa rede de relações dificulta que novos objetos possam surgir, o que evidencia um controle dos discursos que dominam seus poderes, os convocam a aparecer e determinam em que condições devem funcionar, impondo, às que pronunciam, um conjunto de regras, o que faz com que nem todas tenham acesso a tais discursos (FOUCAULT, 1996).

No currículo em análise nesta pesquisa, foram avistados alguns embates por novos significados, como foi possível ver diante das análises. Meninas e mulheres escoteiras têm ocupado mais espaços no Movimento Escoteiro, se mostram ativas, tentam impor novos discursos acerca delas próprias e das práticas nas quais estão imersas, entretanto encontram obstáculos. Tanto na atualidade como na história recente desse Movimento, as relações de poder ali encontradas, dificultam que novos discursos sejam produzidos.

Desse modo, dentre os questionamentos elencados pelo filósofo francês, na intenção de analisar os discursos, um deles diz respeito a quem é o sujeito que profere esse discurso. Por qual motivo ele o faz? O que recebe em troca a partir daquela verdade pronunciada? “Qual é o status dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?” (FOUCAULT, 2008a, p. 56, grifo do autor). Fazer tais questionamentos possibilita olhar para as relações entre instituições, processos e posições econômicas e sociais, comportamentos e normas, elementos que desenham o objeto do discurso, permitindo-o aparecer (FOUCAULT, 2008a).

Outra questão a levantar é de quais “os lugares institucionais” (FOUCAULT, 2008a, p. 57, grifo do autor) se fala? A posição do sujeito que fala está inserida em relações reais (relações sociais e com instituições, por exemplo), reflexivas (formuladas pelo próprio discurso) e discursivas. A análise do discurso se propõe observar as relações discursivas, que estão na fronteira do discurso, e identificar os “objetos de que ele pode falar, ou antes [...], determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los etc.” (FOUCAULT, 2008a, p. 51), além de fazer aparecer as especificidades das relações discursivas e sua conexão com as relações reais e reflexivas.

São essas relações que caracterizam o discurso como uma prática, com um conjunto de regras que “definem em sua especificidade”. (FOUCAULT, 2008a, p. 52). Ao analisar o discurso com foco nas palavras proferidas, o que se pretende é responder a questão: “o que se dizia no que estava dito?” (FOUCAULT, 2008a, p. 31), a fim de observar a reconstrução de outros discursos, do que foi dito anteriormente e que, no momento da frase dita, são sussurros.

Entretanto, alerta Foucault (2008a) são eles, os sussurros, que ativam o discurso e restabelecem-no.

Outras questões são, ainda, levantadas pelo filósofo. Indagações como que direito e por meio de quais leis esses discursos se formam? Como podem requerer um domínio e uma continuidade que os singulariza em determinado tempo? Sobre qual cenário e acontecimento discursivo são pinçados? O objetivo de tantas perguntas é, de posse do que foi dito, “questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente” (FOUCAULT, 2008a, p. 29). Enfim, a partir da análise do discurso, busca-se descrever e analisar “processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos no contexto de determinadas redes e relações de poder” (MEYER; SILVA, 2020, p. 485).

Analisar os discursos, tomando por caminho os estudos de Michel Foucault, é relacionar enunciados, entender o que eles descrevem e, então, identificar qual ou quais os poderes ativados e que se fazem circular nesses discursos (VEIGA-NETO, 2007), entendendo que, a partir deles, permite-se que outros discursos sejam criados e possam também circular. Trata-se de “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado” (FOUCAULT, 2008a, p. 31). Na análise do discurso, busca-se identificar quem enuncia um discurso o faz a partir de uma instituição e anuncia a estrutura na qual está imerso, posta anteriormente a ele (VEIGA-NETO, 2007).

Foucault (1996) ensina que, talvez, a produção de discursos nas diversas sociedades seja feita similarmente. Deve, da mesma forma, ser “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 9). O mundo social no qual vivemos é um “mundo de discursos” (FOUCAULT, 2008a, p. 25), criados em outras épocas e, desde então, distribuídos, divididos, porém de forma diferente dos dias atuais. Ainda assim, independentemente de serem formulados ontem ou hoje, os discursos são a razão para classificação, instituição de normas e regras, de forma que analisá-los, possibilita verificar os fatos dos discursos, lado a lado com outros que formulam relações complexas e múltiplas, em uma extensa sistematicidade (FOUCAULT, 2008a).

À medida que fui caminhando em direção às análises, compreendi que a função enunciativa de um ato de linguagem, é justamente “o fato de ele ser produzido por um sujeito



em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2004, p. 26). Foi nessa direção que discursos foram analisados nesta dissertação. Acompanhei a ideia de que é a partir das relações de poder que os discursos são produzidos (FISCHER, 2001), e busquei compreender a função produtiva da linguagem no processo de criação dos sujeitos.

Pinçando passagens descritas no diário de campo (2020), posso demonstrar como as análises foram direcionadas. Nos registros do diário de campo, descrevi que, na secretaria da sede do Grupo Escoteiro lócus desta pesquisa, circulavam mais mães que pais. Relatei também uma cena em que uma escoteira sentada no chão, jogava bastante areia sobre sua roupa, em meio a uma atividade, cena que teve em seguida o comentário de uma escotista ao ver o episódio: “*Tenho pena da mãe...*” (Fragmento do diário de campo, 2020).

A cena se deu em uma atividade sobre fogareiros mateiros, tendo como combustível álcool e madeira. Registrei no diário de campo que, ao responder ao questionamento da mesma escotista citada anteriormente, sobre qual dos dois combustíveis era o melhor, o escotista instrutor respondeu que “as mulheres são perfeccionistas, adoram o álcool porque não deixa a panela suja, preta. Mas a fuligem deixada pela queima da madeira, não dá trabalho para limpar” (Fragmento do diário de campo, 2020), não havendo após a resposta, réplica por parte da indagadora. Com base na ferramenta de análise, olho para esses recortes e foco no que foi dito (verbalmente ou não).

Para analisar esses excertos do diário de campo, as questões feitas, seguindo os caminhos indicados por Michel Foucault, são: “por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (FISCHER, 2001, p. 205). Começo então pela referência à mãe e não ao pai, e às mulheres e não aos homens, nas frases ditas em ambas as cenas. Quando se vê, ali, mais mães que pais acompanhando suas filhas nas atividades escoteiras, isso mostra que, assim como em outros espaços da sociedade, em maioria, às mães das escoteiras são demandadas o cuidado de suas filhas e dos afazeres domésticos, neste caso, a lavagem da roupa suja (na referência da areia jogada sobre a roupa da jovem) ou a lavagem da louça (quando a referência foram as panelas sujas). Esses discursos sobre a mulher e que delas exigem tais tarefas são criações sociais e estão intimamente ligados a relações de poder, que produziram verdades acerca do papel da mulher em nossa sociedade.

Ainda houve uma menção a um possível perfeccionismo atribuído às meninas, como uma característica inerente a todas elas. Conferir determinadas e diferentes características às mulheres e aos homens é outra forma de imputar assimetrias a cada uma, construindo e

reforçando desigualdades. Desse modo, segue-se afirmando que meninas são delicadas, perfeccionistas, cuidadosas, maternais etc.

Essas são verdades formuladas e replicadas por várias gerações, e vêm produzindo a posição de sujeito mulher-mãe-cuidadora-dona-de-casa há séculos, aportando-se no discurso biológico que diz ser “natural” da mulher a maternidade e o cuidado, e o discurso machista que diz ser verdade que o lar e cuidado deste é papel das mulheres. Esses mesmos discursos, em paralelo com outros que também dizem sobre a mulher, produzem mulheres e homens que aprendem como ser e se portar, além de aprenderem quais os papéis são esperados de cada uma, subjetivando-as, como às escotistas citadas nas cenas descritas, que externaram, com naturalidade, o que esses discursos têm ensinado. Pode-se dizer, então, que existe uma relação entre o sujeito e a história, resultando em uma materialidade (GREGOLIN, 2004).

Assim, ao fazer tal análise das coisas ditas pelas escotistas, a partir de frases realmente pronunciadas (FOUCAULT, 2008a) por elas, tentei definir como foi possível aquelas frases serem proferidas. O que foi dito o foi como “uma série de signos (não sendo esta forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) [mas, com] uma existência, e uma existência específica” (FOUCAULT, 2008a, p. 123). Procurei mostrar as condições de existência daqueles conjuntos significantes, e a “singularidade que as faz existirem” (FOUCAULT, 2008a, p. 124), oportunizando que possam ser observadas, lidas e eventualmente reativadas de diversas formas.

O que se apresenta, com base no olhar de Foucault (2008a), é que a manutenção de tais verdades sobre as mulheres se dá por meio de suportes, técnicas, instituições, regras e normas, que, a partir da prática e aplicação, resultam em relações sociais construídas tendo como ponto de partida aqueles discursos (o biológico e o machista). No exemplo aqui analisado, pode-se ver nos discursos ali implicados, embates e vontade de poder (FOUCAULT, 1996). A partir da análise do discurso é possível observar, nos fragmentos do diário de campo há pouco descritos, reflexos da histórica dominação dos homens sobre as mulheres e o controle dos seus corpos quando sabe-se que foram eles que estabeleceram aquelas atribuições e espaços possíveis a elas. Assim, os discursos mostram o desejo de controle a partir das relações de poder (FOUCAULT, 1996).

Os caminhos percorridos nas trilhas da análise do discurso abertas por Michel Foucault alertam que essa teoria sobre os discursos precisa ser compreendida em sua natureza artificial, não natural, construída. Nesse sentido, pensar na história e na continuidade e descontinuidades dos discursos, é pensar na determinação e formação da relação de poder, que produz correlações e dinâmicas, efeitos e permanências, e assim, criam-se princípios,

significados, e formas específicas de ver o mundo (FOUCAULT, 2008a).

A continuidade dos discursos, é algo como uma tradição, em que se dá importância a um conjunto de fenômenos parecidos que autorizam diferenças como se fossem desde o princípio originárias (FOUCAULT, 2008a), como o fato de determinar o cuidado das filhas e da casa à mulher. A repetição dos discursos influencia os sujeitos por intermédio da transmissão dos mesmos através dos anos, seja por obras literárias e documentos, seja de pessoa para pessoa. Por isso, ainda nos dias de hoje, acredita-se em verdades criadas há tanto tempo e que ainda se perpetuam, pois “os discursos que, indefinidamente, para além de uma formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (FOUCAULT, 1996, p. 22, grifo do autor). Logo, a tradição, a repetição, permite uma continuidade que reagrupa acontecimentos dispersos, relacionando-os com aquele princípio originário, conseguindo conformá-lo aos jogos de poder (FOUCAULT, 2008a).

A análise das cenas descritas no diário de campo, e citada há pouco, demonstra que uma voz (ou vozes) sem nome (FOUCAULT, 1996) já proferiram esses discursos que são tidos como tradicionais, que circulam há tempos na sociedade, influenciando os sujeitos que nascem no mundo criado por esses discursos. Aqueles listados na análise são alguns dos que diferenciam mulheres e homens, formulados, talvez, em tempos onde elas não tinham direitos civis, eram educadas para o lar. Digo talvez, porque falar do ponto inicial de um discurso é pensar que, apesar de haver um início plausível, há sempre uma possibilidade de uma outra origem, ainda mais primitiva e discreta que, como aponta Foucault (2008a), não teremos a capacidade de reapropriar completamente.

Independentemente de pontuar a origem dos discursos, o importante é “tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2008a, p. 28), ou seja, deve-se levantar aquelas questões indicadas pelo filósofo como importantes para analisá-lo e para conhecer quais regras foram utilizadas para a construção desse discurso. O que se espera ao fazer tal análise é mostrar que tais discursos são “uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas” (FOUCAULT, 2008a, p. 28).

Pode-se, a partir da identificação das continuidades históricas, e, também descontinuidades, compreender os fatos e garantir uma possível retomada do que foi suprimido ao marcar diferenças (FOUCAULT, 2008a), como direitos, espaços possíveis de serem ocupados etc. ao se instituir diferenças entre mulheres e homens. Olhar de forma crítica para os discursos é “procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas”

(FOUCAULT, 1996, p. 60). Nesse sentido, identificar e entender por que as escotistas disseram determinadas frases registradas no diário de campo, e observar que tanto o homem ao responder a pergunta especificando a menina como perfeccionista na preocupação com a limpeza da panela, quanto a mulher em questão, ao atribuir a outras mulheres as tarefas ditadas pelo discurso machista, e ao não reagir ao dito pelo instrutor a respeito das mulheres, é compreender que elas próprias são produtos desses discursos.

Analisar os discursos é possibilitar reflexão sobre, por exemplo, por que, apesar da evolução social, tais discursos tradicionais são tão fortes e enraizados de forma que continuam sendo repetidos, transmitidos e continuam a produzir pessoas com determinada visão de mundo. Entretanto, é também provocar, desde essas reflexões, a produção de novos discursos. No exemplo analisado, pode-se possibilitar a produção de novas verdades acerca da mulher, além de ser a oportunidade de promover mudanças nas formas de ser e se colocar na vida. Rupturas podem partir dessas reflexões quando se entende que existe uma relação de poder impressa em tais verdades, e que características tidas como femininas podem ser experimentadas tanto por mulheres como por homens, uma vez que não é algo exclusivo de uma ou de outro.

Nesta pesquisa-aventura, me propus ainda a olhar criticamente para alguns documentos, interrogando-os e me interrogando a seu respeito (FOUCAULT, 2008a). Perseguindo as orientações foucaultianas, o olhar lançado para os documentos analisados teve por objetivo vê-los como linguagem e ir além do que aqueles queriam dizer, levantar questionamentos a respeito do que diziam, e assim “reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui” (FOUCAULT, 2008a, p. 7). Seguindo o que mostrou Foucault (2008a), analisar documentos é investigar o que dizem os rastros neles gravados, por vezes não verbais, e que podem dizer em silêncio, o contrário do que se pretende fazer entender.

Na medida em que avancei nos caminhos dos estudos sobre o discurso, foi ficando claro que ele é objeto de desejo, traduz lutas e sistemas de dominação (FOUCAULT, 1996), no qual as palavras e seus sentidos são construídos “por meio de diversos sistemas de restrições e incitações” (PARAÍSO, 2007, p. 54). Compreendi ainda que o discurso, enquanto materialidade, desde a coisa dita ou escrita, tem sua existência limitada, fadada a desaparecer, entretanto em um tempo que não nos é possível prever. O fato é que, enquanto ele permanece, incita poderes e perigos, admite embates, produz conquistas e perdas, fomenta controle e servidão por meio de palavras proferidas (FOUCAULT, 1996).

Busquei, pois, nesta pesquisa, com o apoio da análise do discurso, analisar as relações

de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo, discursos e relações de poder que produzem posições de sujeito genericadas. Para isso, analisei o material produzido e documentos com o cuidado de “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198). Para tal análise, procurei manter-me nas palavras ditas e na compreensão de que cada discurso possui características peculiares que as teorias de análise podem não dar conta de alcançar (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013). Para tanto, busquei “mantê-lo[s] em sua consistência, fazê-lo[s] surgir na complexidade que lhe é própria” (FOUCAULT, 2008a, p. 53).

Analisar os discursos seguindo os caminhos de Michel Foucault é

acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços (FOUCAULT, 2008a, p. 28).

A análise do discurso sugere, então, simplesmente ler o dito pelo dito, em sua positividade (VEIGA-NETO, 2007). Nas análises empreendidas, pois, analisei as relações entre os sujeitos da pesquisa, as redes de poder que hierarquizam os gêneros, para identificar o poder atuante, capaz de subjetivar os sujeitos (LOURO, 1997).

Foram realizadas análises sobre as categorias dimensionadas para tal, que em seguida apresento. Esse foi o resultado de uma organização e filtragem inicial dos escritos no diário de campo, consequência das observações dos 16 encontros com as escoteiras em suas atividades cotidianas e dos demais materiais já mencionados.

### **3.4 Categorias de análises: as pistas a seguir**

Após compreender mais sobre a ferramenta a utilizar para analisar as informações produzidas no campo, uma organização, triagem e classificação foi necessária. Reli o diário de campo, revivi todo o trajeto, organizei ideias, rebusquei os registros com mais detalhes que a memória ajudava a desenhar. Não estava mais *lá*, mas tinha conseguido que as anotações auxiliassem no remontar das cenas, conversas e paisagens.

Procurei nos meus escritos as repetições nos acontecimentos observados e registrados, listando os enunciados que ressoavam, compreendendo que um enunciado é sempre um acontecimento estranho por estar ligado a um gesto de escrita e ao mesmo tempo ao campo da

memória (FOUCAULT, 2008a). O enunciado, embora único, como acontecimento,

está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008a, p. 32).

Pensando em perseguir, nos caminhos das análises, outros enunciados a partir dos que as observações mostraram, dimensionei duas categorias de análise, produto das repetições identificadas nos escritos do diário de campo:

– *Você não sabe ser monitora!* – Essa categoria pretende analisar por que nesse grupo as meninas têm ocupado, quase que em maioria, os cargos e posições de lideranças nas patrulhas, e se demonstram líderes mesmo sem ser monitoras. Por que dessa característica se, de forma geral, são os homens que ocupam, em maioria, os espaços e cargos de liderança no Movimento Escoteiro? O que faz esse grupo ser diferente? Quais obstáculos elas têm saltado para ocupar esses espaços?

– *Você é o maior gay!* – Foram evidenciados vários episódios de supostas “brincadeiras” homofóbicas entre jovens, entre jovens e adultos e entre adultos (quase sempre homens). Conversas com temas similares também foram observadas, sem nenhuma intervenção das adultas presentes às cenas, de forma recorrente. Tratei, então, nesta categoria, da demanda das escoteiras por conversas e debates que tragam ao currículo escoteiro conteúdos sobre sexualidades e, por outro lado, do silêncio das escotistas sobre as vidas LGBTs, não intervindo em momentos em que jovens falam sobre homofobia, transfobia ou cometem LGBTfobia, por exemplo. O silêncio mostra pistas que alertam para um perigo no assunto, caminho que se deve evitar.

Dois categorias de análises. Duas pistas visualizadas nas estradas que percorri em campo. Somando os dados das entrevistas e a lista de documentos e literatura já citados, chegou ao fim esta jornada metodológica que percorreu estradas para conhecer o lócus da pesquisa e seus sujeitos, bem como descreveu os obstáculos transpassados. O próximo ponto de parada dessa viagem investigativa foi a efetiva análise dos discursos encontrados no material produzido. Assim, a jornada metodológica teve fim, mas a caminhada continuou, e fui seguindo os sinais de pista vistos no caminho: “salte obstáculo”, “perigo!”, “caminho a evitar” e “siga nesta direção”.



#### 4. SALTE OBSTÁCULO<sup>56</sup>

Início de pista. Caminho a seguir. Siga em frente nessa direção. Caminho a evitar. Espere aqui. Siga a toda pressa nessa direção. Objeto oculto a alguns metros nessa direção. Salte o obstáculo. Perigo. Final de pista. Volte ao ponto de partida. Estes são alguns significados de sinais de pistas utilizados em algumas atividades escoteiras. As pistas são deixadas à vista no decorrer de um percurso, feitas de material natural como gravetos e pedras, ou ainda desenhadas/marcadas em alguma superfície indicando o caminho a seguir. Normalmente, no decorrer do trajeto, as escoteiras<sup>57</sup> vão cumprindo algumas tarefas indicadas durante a atividade de seguir os sinais de pistas.

Nessa aventura investigativa, segui direções, trilhas e rumos, atravessei caminhos e veredas, contornei obstáculos. Durante o trajeto, observei pistas que poderiam me ajudar a alcançar minha tarefa no percurso desta pesquisa: analisar as relações de gênero estabelecidas no currículo de um Grupo Escoteiro coeducativo, discursos e relações de poder que produzem posições de sujeito generificadas. Segui, então, as pistas avistadas, certa de que poderia, em algum momento da estrada, talvez, “retornar ao ponto de partida” para realizar uma nova aventura-pesquisa a partir desta. Ou ainda, “seguir à frente nessa direção” em que as pistas dessa aventura investigativa foram mostrando.

De fato, segui, com o auxílio da bússola teórica, um trajeto que mostrou que os currículos deixam pistas que indicam que caminhos pretendem que os sujeitos atravessem. São direções que intencionam um certo tipo de sujeito. Ao apontar as pistas claramente expostas ou, ao suprimi-las pelos caminhos, os currículos expressam a vontade de sujeito que quer produzir. As pistas visíveis ou propositalmente não contempladas no currículo, mostram ensinamentos e com eles, percursos são intencionados rumo a uma possível subjetivação desses sujeitos. É nesse sentido que analiso o currículo investigado, rastreando quais pistas estão expostas, quais as suprimidas, e qual o modelo de escoteira esse currículo quer subjetivar.

---

<sup>56</sup> O símbolo no início deste capítulo é o sinal de pista “Salte obstáculo” utilizado nas atividades escoteiras.

<sup>57</sup> Relembro que optei por identificar as jovens participantes da pesquisa da forma mais geral possível. Assim, não identifico a tropa da qual elas participam.

Retomando minhas anotações, uma das direções me levou a querer entender quais ensinamentos estão dispostos na convivência de uma patrulha mista para, em seguida, focar em outra pista que se mostrou evidente nesse trajeto: a liderança feminina na maioria das patrulhas de ambas as tropas observadas em campo. Outro aspecto a investigar é os efeitos dessas lideranças: o que elas têm ensinado, especialmente, às meninas?

Evidenciei a liderança feminina entre as jovens porque, como já indicado no decorrer desta dissertação, elas são minoria. E, embora estejam em menor número, e o histórico nacional, regional e local demonstre que os homens têm ocupado a maior parte dos cargos de liderança, os registros no diário de campo apontaram que, no Grupo Escoteiro pesquisado, existia uma outra realidade, pelo menos em relação às participantes jovens. As meninas ocupavam posições de liderança com frequência. Diante disso, o argumento central deste capítulo é que, o currículo em análise produz dois movimentos na intenção de construir determinados tipos sujeitos: um ao ensinar lições que pretendem homogeneizar as participantes a partir de características que se espera de uma escoteira; outro que as diferencia ao nomear as meninas, como capazes, organizadas, comunicativas, enquanto o mesmo não acontece claramente com os meninos.

As lições disponibilizadas pelo currículo em análise acionam um processo de subjetivação, no qual desejos e querer pessoais se relacionam com investimentos externos e alheios aos sujeitos. O resultado desses fatores produz posições de sujeito disponibilizadas nos currículos, que podem ou não serem ocupadas (WOODWARD, 2014) pelas ali envolvidas. O aspecto não estático e não único das posições de sujeito promove a possibilidade de que se possa ocupar várias posições ao mesmo tempo, mesmo que divergentes entre elas.

Desse modo, no currículo pesquisado, a partir dessas características elencadas para meninas e meninos, duas posições de sujeito são demandadas: a posição de sujeito menina-escoteira e a posição de sujeito menino-escoteiro. Embora ambas as posições possuam inicialmente características similares a partir do sujeito escoteira, a saber: honrada, digna de confiança, leal, alerta, prestativa, amiga, cortês, obediente, disciplinada, alegre, econômica, respeitadora, de caráter reto, responsável e comprometida; se diferenciam ao serem elencadas outras diferentes para as meninas e para meninos.

Porém, além das características comuns, outras diferenciam a posição de sujeito menina-escoteira da posição de sujeito menino-escoteiro. A primeira carrega a característica das habilidades culinárias, culminando na posição de sujeito menina-escoteira-cozinheira. Já a posição de sujeito menino-escoteiro tem, diferentemente, características como força física e



habilidade para trabalhos que necessitam dessa suposta força. Ambas as posições acionam em sua produção discursos como o biológico e o machista, que diferenciam mulheres e homens tanto por características biológicas quanto por atribuir arbitrariamente a elas certas particularidades. Nesse processo de diferenciação, características distintas são elencadas para cada uma, produzindo posições de sujeito diferentes, que repetem normalizações estabelecidas de ações ditas femininas ou masculinas. As posições de sujeito produzidas pelo currículo e ocupadas pelas escoteiras podem ser efeito de reprodução dos chamados papéis de gênero.

Para chegar nesse argumento, considere os achados durante as observações, quando, por exemplo, ouvi dizer que “*As meninas eram mais capazes de alcançar Escoteira da Pátria*”<sup>58</sup> (Fragmento do diário de campo, 2020). Vi ainda que, nas atividades, elas se destacavam: “*Eram três meninas bem ativas e mais focadas nas atividades, tomando à frente de tudo*” (Fragmento do diário de campo, 2020). A presença feminina se sobressaiu também em atividades externas, havendo uma preferência, na escolha das patrulhas, por elas para a liderança. Sobre essa observação, registrei que: “*Para o acampamento foram cinco patrulhas mistas. Da tropa escoteira, duas patrulhas e da tropa sênior, três patrulhas. Todas com meninas monitoras*” (Fragmento do diário de campo, 2020).

Nessa seara, o currículo analisado rompe com instituído ao produzir também a posição de sujeito menina-escoteira-líder, marcada por características como organização, comunicação, competência, inteligência e capacidade de liderar. As meninas que assumiram tal posição replicaram os ensinamentos que aprenderam no currículo, rompendo com o instituído, já que a razão e a liderança são, comumente, características tidas como masculinas. Não outorgar lideranças às mulheres se justificaria porque elas teriam algo de mais emocional ou irracional, ou ainda, porque “Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça à masculinidade raciocinante” (WALKERDINE, 1995, p. 213).

Independentemente do que se podia esperar delas, as meninas assumiram a posição de líderes. Na atuação da liderança, ensinaram a outras meninas, que elas podem também ocupar espaços de poder, a partir dessa representatividade próxima. Assim, ainda que em minoria numérica, as meninas têm saltado alguns obstáculos e podem se mostrar potencializadoras.

Durante minha jornada em campo, enquanto permaneci na parada-observação, minhas anotações mostraram ainda que, para além das descrições das escotistas, que por vezes

---

<sup>58</sup> Chama-se de Escoteira da Pátria a jovem que concluiu toda a progressão no Ramo Sênior, sendo-lhe entregue um distintivo especial. Para receber tal distintivo, é necessário ser recomendada pela Corte de Honra, e o processo ser “aprovado pela Diretoria do Nível Local, homologado pela Diretoria Regional e certificado pela Diretoria Executiva Nacional” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 117).

evidenciaram as meninas como mais capazes que os meninos, e de as atitudes das escoteiras demonstrarem atuação de lideranças, situações que usualmente não são pensadas como uma atitude comum às meninas ganhavam espaço. São observações como na situação em que: *“Ao fim da atividade, todas as meninas tinham descido de rapel, inclusive as três visitantes. Alguns dos meninos, especialmente os mais novos, não desceram”* (Fragmento do diário de campo, 2020). Apesar de evidências como essas, sobretudo em um movimento majoritariamente masculino, não apenas a atuação ativa delas, mas a própria participação delas no Escotismo, ainda gera espanto às que não conhecem o Movimento.

As representações do Escotismo como um espaço masculino são evocadas no imaginário comum, somadas a uma série de discursos que caracterizam atitudes e comportamentos elencados como sendo comuns aos meninos. Por esse motivo, essa lista de características pode ser entendida como intimidadora às meninas (WALKERDINE, 1995). Tais diferenciações são construtos históricos e sociais, algumas vezes ancorados em características biológicas, que se têm construído através da história, o que se diz feminino ou masculino nas sociedades (LOURO, 1994). As pistas encontradas durante as observações, que mostraram as meninas ativas, líderes, atuantes, *“mais capazes”*, *“tomando a frente de tudo”* (Fragmentos de diário de campo, 2020), supõem a direção de um certo atrito nessa verdade produzida e estabelecida (FOUCAULT, 1979) sobre o que é dito ser comum ou incomum a elas. Outras pistas, por outro lado, apontam rumos que reafirmam algumas dessas verdades instituídas socialmente.

Este capítulo rastreia, então, pistas para identificar como se dá a organização das patrulhas mistas, bem como são escolhidas e praticadas as lideranças desses/nesses grupos. O que interessava saber era por que as patrulhas observadas apresentavam essa característica de meninas líderes? Como líderes, como elas eram vistas pelos meninos desses grupos e como ocuparam esses espaços? Existiam embates na disputa pelas lideranças entre meninas e meninos? O que o currículo ensinava a elas e a eles sobre os espaços de cada uma nas patrulhas e nas tropas? Como os encargos de patrulha eram divididos e quais as posições de sujeito ocupadas? Como era feita a escolha dos encargos pelas componentes das patrulhas?

Perseguindo as respostas dessas e de outras perguntas, recorri, com cuidado, às anotações do diário de campo, às entrevistas e aos documentos em análise e, neste capítulo, segui as pistas por quatro seções: a primeira me levou pelos caminhos que permitiram compreender como se dá a organização das patrulhas mistas pelas suas integrantes e os ensinamentos disponibilizados na convivência nessa configuração de patrulha; a segunda pista foi rastreada para identificar quais discursos são utilizados na produção da posição de sujeito

menina-escoteira-líder, o que se diz sobre elas e como se mostraram líderes; a terceira pista foi seguida para compreender a representatividade feminina no Escotismo, além de pensar sobre a repercussão de liderança entre as jovens. Ao final do capítulo, faço um balanço dos obstáculos encontrados e ultrapassados por elas, e considero outros obstáculos ainda não vencidos.

#### **4.1 “Eu prefiro mista porque tem uma diversidade maior”: a menina-escoteira e o menino-escoteiro na patrulha mista**

*“Eu prefiro a [patrulha] mista, porque eu acho que... meninas funcionam bem melhor juntas, né? Não posso negar isso, é bem melhor, porque as ideias fluem melhor e tal”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Ainda que a entrevistada afirme a facilidade de lidar com um grupo só de meninas, a preferência pela patrulha mista é justificada em seguida, por que *“tem uma diversidade maior e dá pra trabalhar mais legal”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Já outra entrevistada disse que ela e outras meninas sonhavam em fazer parte de uma patrulha feminina *“porque a gente acredita que, tipo, é muito mais organizada que a maioria ali de meninos”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Ela conclui que não conseguiram esse feito *“Porque não deixaram”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020), o que sugere que houve uma imposição, nesse caso, para que a patrulha seja mista, não ficando claro de quem seria especificamente essa determinação.

Enquanto uma disse gostar e considerar que trabalhar em uma patrulha mista é mais legal por contar com a diversidade *“Dos pensamentos, opiniões e tal”* (Escoteira, Fragmento de entrevista 2020), o outro ponto de vista, de que uma patrulha só de meninas teria um funcionamento melhor, é explicado a partir do argumento de que *“a gente [é] mais organizada, [...] tem também os problemas em comum que nós acabamos enfrentando em acampamentos, seja menstruação, seja dormir na mesma barraca, [...] Acho que seria uma experiência muito legal eu ter tido uma patrulha feminina”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

Ao mesmo tempo que existe uma concordância de ambas as entrevistadas no que diz respeito a uma possível maior facilidade de trabalhar em um grupo formado só por meninas, uma delas menciona a diversidade de pensamentos e opiniões em uma realidade de escoteiras e escoteiros juntas. Enquanto a primeira visão pode ser considerada uma posição de unidade feminina e ser entendida como uma espécie de “poder feminino”, uma outra análise pode ser feita, se ponderados os aprendizados possíveis de uma convivência mista. Considerando o

avanço no que diz respeito ao que se propõe nos Grupos Escoteiro coeducativos com a atuação conjunta de escoteiras e escoteiros em patrulhas mistas, cogitar retomar o tempo em que as patrulhas eram obrigatoriamente femininas ou masculinas, poderia ser entendido como um retrocesso.

Separar meninas de meninos para que se tenha um resultado, talvez melhor ou mais fácil, pode não ser a melhor solução. Essa separação poderia supervalorizar relações de gênero tradicionais e estereotipadas, supervalorizando qualidades disseminadas como sendo naturais delas ou deles, o que se pode ver no argumento de que as meninas são mais organizadas que os meninos. No sentido contrário, uma proposta coeducativa consiste (ou deveria consistir) na mudança de mentalidade e na transformação do modo de ver e valorar essas relações, bem como rever o peso que se dá, socialmente, às características ditas femininas ou masculinas, assim como a compreensão e o respeito às peculiaridades de cada uma. Desse modo, uma proposta realmente coeducativa pretenderia refletir e reconsiderar a forma como o trabalho se dá com meninas e meninos juntas, além de reavaliar também os procedimentos postos em prática (AUAD, 2018).

Ao que parece, o aspecto de manter as patrulhas mistas tem sido ponderado no Grupo Escoteiro lócus desta investigação, talvez sem a devida reflexão. Tanto na tropa escoteira quanto na tropa sênior, as pequenas equipes, são mistas, por decisão do Grupo Escoteiro. Segundo o documento que traz as regras e a organização do Movimento Escoteiro brasileiro, caso as jovens prefiram, as patrulhas podem ser só de meninas ou só de meninos (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a). Nesse caso, a tropa seria mista, mas as patrulhas poderiam ser femininas e masculinas separadamente, por decisão das jovens, por meio da decisão em Corte de Honra. No Grupo Escoteiro coeducativo investigado, as escoteiras foco da pesquisa, em sua maioria, não experimentaram patrulhas de outra configuração se não a mista, e as que experimentaram, disseram preferir uma patrulha com meninas e meninos por causa da diversidade.

A patrulha é considerada “autônoma e autossuficiente” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 51), responsável por suas próprias atividades. Para o bom andamento do trabalho em equipe, encargos são sugeridos e esses devem ser distribuídos entre suas integrantes. Os encargos<sup>59</sup> são evocados sob o argumento de facilitar o “desenvolvimento da capacidade de gerir responsabilidades, de liderar e ser liderado e trabalhar em equipe”

---

<sup>59</sup> Nas publicações analisadas, os encargos se referem às funções ocupadas pelas integrantes da patrulha. Porém, no vocabulário utilizado pelas jovens entrevistadas, assim como no dia a dia das atividades, todas se referem a eles ou como “função na patrulha” ou como “cargos de patrulha”. Desse modo, nas falas utilizadas nas análises, essas diferentes formas de referência serão encontradas.

(UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 52). As pistas deixadas pelo documento ainda dão ênfase à tentativa de “assegurar o comprometimento de todos com o funcionamento da Patrulha” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 52) e a responsabilidade de criar “seus próprios critérios e suas avaliações de desempenho” sobre cada uma em sua função (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 52).

No currículo investigado, as táticas da responsabilidade e comprometimento se entrelaçam constantemente na produção da posição de sujeito escoteira. Elas ensinam verdades e produzem essa posição de sujeito com características específicas, especialmente em relação à responsabilidade e ao comprometimento consigo ou com todas. Para ter a contínua cobrança desses compromissos das participantes, o discurso da disciplina, encontrado no currículo escoteiro, aponta continuamente caminhos a seguir para ser uma escoteira.

Observei que as que seguem essas trilhas tornam-se exemplo para as demais, que expressam “*como aprenderam com elas, caracterizando-as como ‘escoteiras nota 10’*” (Fragmento de diário de campo, 2020). São muitas as cobranças nesse sentido, que vão desde o comportar-se como uma escoteira até o usar o vestuário escoteiro adequadamente. O não cumprimento das regras impostas gera comentários como este, presente na fala de um adulto: “*os jovens hoje usam o vestuário de qualquer jeito*” (Fragmento de diário de campo, 2020). A referência remonta a um tempo passado em que, as hoje escotistas, eram participantes jovens e a utilização correta e impecável do então chamado uniforme escoteiro<sup>60</sup>, era cobrado mais fortemente.

Pistas mostraram que o poder disciplinar age, no currículo analisado, como uma técnica que classifica (FOUCAULT, 1979) e administra a diversidade de sujeitos (FOUCAULT, 2008b) separando-os em quem são ou não as esperadas escoteiras. O poder, como força produtiva, age sobre as pessoas e sobre as relações, de diferentes formas, a fim de moldar sua vida e sua conduta (MEYER; SILVA, 2020) para que sigam na direção em que se tornarão escoteiras. Em um entrelaçar de discursos, no currículo investigado, ensinamentos impõem aprendizados e, assim, duas posições de sujeito são produzidas: a menina-escoteira e o menino-escoteiro. Ambas as posições, em um primeiro momento possuem as mesmas características, ao serem inicialmente produzidas a partir de um modelo: a escoteira

---

<sup>60</sup> Com o passar dos anos a vestimenta utilizada pelas escoteiras no Brasil tem mudado de nomenclatura. Já foi chamado de uniforme escoteiro, depois traje escoteiro e atualmente é denominado de vestuário escoteiro. As peças também têm mudado, tendo o vestuário opções de saia, bermuda, calça, para todas as jovens, enquanto quando era uniforme, as meninas usavam obrigatoriamente saia. Do mesmo modo, há alguns modelos de camisa.

responsável, comprometida e disciplinada, além de outras características como amiga, leal, cortês, honrada.

Nas relações existentes nas patrulhas, apresenta-se um poder que se exerce em rede, em cadeia (FOUCAULT, 1979). Uma rede de poder que funciona não apenas em uma, mas em diversas direções, sustentando um conjunto, atravessando/atravessado por efeitos de poder (FOUCAULT, 2014). Nesse sentido, a intenção do poder é certificar-se de que todas estejam implicadas no bom funcionamento da patrulha, sendo as próprias participantes convocadas a avaliar o comportamento das colegas, ao mesmo tempo que são avaliadas. Essa é uma forma de “estabelecer responsabilidades” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 52) entre elas, ensinando-as que todas devem vigiar-se e vigiar, imprimindo, de certa forma, a dinâmica de micropoderes, uma vez que a concretude dos corpos de cada uma e de todas é vigiada e controlada pela equipe (FOUCAULT, 1979).

A ação de umas sobre as outras é uma espécie de vigilância interna que nomeia mais características da menina-escoteira e do menino-escoteiro. O discurso escoteiro mobiliza atitudes que são consideradas “atitudes escoteiras”. Quando uma jovem faz algo que destoa do que é considerado uma conduta aceita no currículo, é apontada como desviante. Ou seja, afirma-se que ela, “*a pessoa que fez isso, não está obedecendo a lei escoteira*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020), logo afasta-se do que é esperado dela.

Essa vigilância demandada de todas por todas tem por objetivo enquadrar, adaptar “o comportamento cotidiano das pessoas, sua identidade, atividade, gestos aparentemente sem importância” (FOUCAULT, 2014, p. 78). Essa evocação da lei escoteira é recorrente no currículo investigado, como uma tentativa de homogeneizar suas participantes, demandando uma única forma de ser uma menina-escoteira e um menino-escoteiro, como se houvesse um único caminho a seguir para isso, no que diz respeito à obediência à lei.

Não é difícil ouvir falas no cotidiano escoteiro que, para justificar alguma atitude, retomam os artigos da lei escoteira, como na enunciação: “[...] *isso foi falta de caráter e [...] isso fere os artigos da lei que falam de lealdade e cortesia*” (Fala de Escotista, Fragmento de diário de campo, 2020). A reflexão tende a terminar com a afirmação “*Isso é [ou não é] ser escoteiro*” (Fala de Escotista, Fragmento de diário de campo, 2020). Existe, então, nesses investimentos, uma corporificação de normas, saberes, valores e regulamentos que dizem um modo de ser (CORAZZA, 2001) escoteira. Ao mesmo tempo, há uma classificação em um processo de determinação do que é ou não válido no currículo, interpelando as que ali estão, estabelecendo diferenças entre elas (SILVA, 2001).

A fala do escotista também promove um efeito de constante vigilância, treinamento e

correção (FOUCAULT, 2014) das atitudes e comportamentos das escoteiras. Por meio de um tipo de poder, faz-se movimentar uma “engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 33). Uma vez que a afirmação que diz que tal atitude não condiz com o que se espera de uma escoteira, sobretudo dita por um escotista, mostra-se uma espécie de repressão a tal conduta, na qual a penalidade naquele momento apresentou-se de forma micro, mesmo sem a identificação do nome da pessoa foco do comentário.

Entretanto, a ação do adulto atinge de forma sutil a todas as ouvintes, como uma forma de punição por meio de uma pequena humilhação, e mostra ser possível “tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 175). Com isso, reforça-se também a cobrança sobre a responsabilidade escoteira, visando que todas se mantenham no caminho indicado no currículo.

A tática da responsabilidade presente fortemente no currículo investigado, é pista clara nos livros de bolso disponíveis para uso das escoteiras, onde a patrulha é apresentada como um grupo de amigas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, 2015a). Na instituição da responsabilidade como tática do poder, espera-se conseguir uma manobra, uma forma de ligar o indivíduo ao todo, a fim de, a partir dessas ações calculadas e sutis entre os corpos e as atividades codificadas, alcançar uma configuração de elevada prática disciplinar. (FOUCAULT, 2014). A qualificação da patrulha como um grupo de amigas, tem a tentativa de colocar todas em um patamar de igualdade, mesmo havendo hierarquia dentro do grupo. A tática da responsabilidade é observada ainda quando a patrulha também é apresentada como uma equipe que “necessita que cada um tenha uma função e a desempenhe de maneira eficiente. As equipes, para terem êxito, necessitam que todos coloquem o seu melhor a serviço de um objetivo comum” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 71).

À menina-escoteira e ao menino-escoteiro são demandados, a partir da patrulha, a responsabilidade individual para o sucesso do todo, com a provocação de que sejam responsáveis, instruindo que deve haver um “controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos” (FOUCAULT, 2014, p. 144). Esse controle é uma forma “de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 144) e, nesse último caso, a recompensa é direcionada para as que melhor se destacam e, como já mencionado, elas passam a ser apresentadas como exemplo para as outras. Ao contrário disso, comentários e apontamentos sobre as que não seguem exatamente o que se espera delas, como em falas já descritas, têm esta ou aquela

atitude avaliada como não sendo de uma escoteira.

Apesar de a patrulha ser apresentada como um grupo de amigas, o próprio currículo ensina, então, que ela é um espaço de controle mútuo e de hierarquização, e os encargos são também classificados pelas jovens como uns mais “pesados” ou de “mais responsabilidade” que outros, o que confere igualmente uma hierarquização dos encargos. Tesoureira, secretária, almoxarife, além da monitora e da submonitora, são algumas das funções administrativas que as integrantes de uma patrulha podem exercer em sede. Outros encargos podem ser adicionados, como o de socorrista ou enfermeira, bibliotecária, recreacionista, entre outros tantos. Quando a patrulha vai ao campo, outras funções são necessárias, como a figura da aguadeira, da cozinheira e da intendente<sup>61</sup>.

Além da monitoria, a questão dos encargos de campo é a mais recorrentemente citada quando se fala em funções distribuídas entre as componentes de uma patrulha, sobretudo os encargos de cozinheira e de lenhadora<sup>62</sup>. A divisão dos encargos em uma patrulha mista é entendida, pelas jovens, como proveitosa porque *“as coisas funcionam bem melhor [agora com a patrulha mista]. Tipo... antes, quando [começou a ser] misto, tinha tipo: as meninas vão cozinhar e os meninos vão fazer as coisas pesadas. Só que agora não tem mais isso”* (Escoteira, Fragmento de entrevistas, 2020). A configuração mista é colocada como mais interessante a julgar pela justificativa: *“Porque eu gosto da diversidade e tal, mas não tem mais esse problema de tá focando só numa coisa que eles consideravam ser só de um gênero”* (Escoteira, Fragmentos de entrevistas, 2020).

Da fala da escoteira pode-se destacar que, das várias possíveis ocupações a serem relacionadas à patrulha, ela expressa duas que são um possível avanço na convivência em uma patrulha mista: “cozinhar” e “fazer coisas pesadas”, relacionando a primeira às meninas e a segunda aos meninos. As falas vão no caminho de que, na atualidade, não mais se faz essa separação de tarefas e só é viável pensar nesse possível avanço por estar se referindo a uma patrulha mista. Talvez, em uma patrulha só de meninas, mesmo que elas façam tarefas que demandam força, e, em uma patrulha só de meninos, eles se ocupem da cozinha, a reflexão sobre esses atributos e valores dados como tradicionalmente femininos ou masculinos, não estariam em jogo.

---

<sup>61</sup> Nessas três publicações citadas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, 2014a, 2015a), todos os encargos aparecem no masculino.

<sup>62</sup> Refere-se à pessoa responsável pelas ferramentas de corte (como o facão e a machadinha) e por suprir as possíveis necessidades de lenha, ou de corte de madeira. Esse encargo não figura dentre os descritos nos livros e documentos analisados, mas é usualmente citado pelas jovens, talvez pela tradição de acampamentos mais mateiros, mas também pelas instruções de campo que recebem. A função também é citada em tarefas de progressão no que diz respeito a atividades em acampamentos.



As menções específicas, por parte da entrevistada, dão pistas de que há uma clara identificação de uma divisão de trabalho a partir do gênero, cuja justificativa pode se aportar em uma fictícia interdependência de uma mulher e um homem em um arranjo heterossexual de família (RUBIN, 2017). Seria uma lógica binária de gênero em que existe uma oposição do que é supostamente característico de uma e de outro (ROLNIK, 1996). Comumente, essas representações supõem que determinadas atividades ou habilidades são naturalmente encontradas em um gênero, e conseqüentemente não são vistas no seu suposto oposto, inclusive, lançando mão de explicações ancoradas em um discurso biológico. Uma dinâmica de ensinamentos com base na coeducação, essas representações e discursos podem ser questionados, a partir de práticas nas quais todas podem ter a chance de entrar em contato com atividades, características e atributos que, socialmente, são consideradas do seu dito oposto, o que pode vir a fomentar igualdade entre os gêneros (AUAD, 2018).

O discurso biológico traz justificativas como as que argumentam “que os homens têm uma força muscular superior” (SCOTT, 1995, p. 75), o que reforça comentários como “*os meninos vão fazer coisas pesadas*” (Escoteira, Fragmento de entrevistas, 2020). Já o dito “*as meninas vão cozinhar*” (Escoteira, Fragmento de entrevistas, 2020), associa o discurso biológico ao machista. O primeiro divulga que a mulher tem mais habilidade com coisas relacionadas ao cuidado e o segundo localiza a mulher no espaço privado, no lar, justificando, por exemplo, que a maternidade, por ser exclusiva delas, é uma ocupação constante e, logo, elas não têm a possibilidade de frequentar outros espaços ou ocupar-se de outras tarefas (SCOTT, 2005). Como consequência do discurso machista, ainda se ouve, sobre as mulheres que trabalham também fora de casa, comentários populares como: “Não tem problema a mulher trabalhar fora, desde que não atrapalhe nas tarefas domésticas”<sup>63</sup>.

No sentido inverso, o discurso feminista tem sido produzido e aberto outros caminhos para as mulheres. Na cultura, outros currículos ensinam a elas diferentes formas de ser mulher, como a música “Desconstruindo Amélia”<sup>64</sup> da cantora Pitty (2011). Em resposta à música “Ai que saudade da Amélia”, de Ataulfo Alves (1942), a letra de Pitty, em parceria com Martin Mendonça, descreve uma rotina doméstica em que uma mulher cuida da casa e do filho, afirmando que “Ela foi educada pra cuidar e servir” (PITTY; MENDONÇA, 2011), mas, em uma mudança de postura frente ao mundo, resolve mudar. A mulher descrita na música resolve se cuidar, toma as rédeas de sua vida e agora “Nem serva, nem objeto / Já não

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.vix.com/pt/bdm/comportamento/17-frases-machistas-que-jamais-deveriamos-tolerar>. Acesso em: 02 jan. 2021.

<sup>64</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Ph3ZXYcYDC4&ab\\_channel=Pitty](https://www.youtube.com/watch?v=Ph3ZXYcYDC4&ab_channel=Pitty). Acesso em: 27 mai. 2021.

quer ser o outro / Hoje ela é um também” (PITTY; MENDONÇA, 2011). A música que aborda ainda questões como diferenças salariais entre as mulheres e os homens e da quantidade de demanda do trabalho feminino que tornam mulheres “equilibristas” para dar conta de tanto afazeres, é uma ferramenta de reflexão e de novos ensinamentos frente a repetitivas lições que diferem mulheres e homens de forma desigual.

A divisão de características que sugerem haver mundos diferentes para mulheres e para homens pretende gerar uma suposta complementaridade de papéis, como já pontuado, que determinam, em nossa cultura, que as tarefas domésticas são coisa de mulher enquanto os homens trabalham fora de casa e são responsáveis pelo sustento da família. Tal divisão resulta na carga adicional de trabalho para mulheres dos mais diferentes extratos sociais (CORRÊA, 2006), uma vez que muitas delas, além dos afazeres domésticos e de cuidado, são provedoras do suporte financeiro familiar, por isso a referência à mulher equilibrista da música "Desconstruindo Amélia" (PITTY; MENDONÇA, 2011). O replicar dos discursos machista e biológico segue educando meninas e meninos, ensinando que determinadas tarefas são melhor executadas, “naturalmente”, por elas ou por eles. Essa particularidade das relações de gênero produz efeitos que não são naturais. São, ao contrário, “constituídos e atravessados por representações – sempre múltiplas, provisórias e contingentes – de feminino e de masculino e que, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações” (MEYER, 2004, p. 15).

Apesar de se dizer que não há mais um foco na divisão de tarefas por gênero entre as escoteiras da patrulha mista, o currículo escoteiro faz tal diferenciação por meio dos discursos que nele circulam. Assim, fornece instrumentos para que as que por eles são interpeladas, atribuam sentido, formulem e interpretem o mundo e modalidades diversas das relações entre as coisas (CORAZZA, 2001). A divisão do trabalho para mulheres e homens reiterada, produz diferenciações sociais e exclusão justificados pela biologia (SCOTT, 2005). Dessa forma, frequentemente, ao se falar de trabalho doméstico em relação à mulher, reforça-se uma construção cultural, uma criação social do que se diz adequada para mulheres e homens (SCOTT, 1995).

A pista que indicou a questão da divisão do trabalho entre meninas-escoteiras e meninos-escoteiros foi vista ainda nos ensinamentos da implementação da coeducação no Escotismo brasileiro na década de 1980. Nas primeiras atividades coeducativas, observou-se que os meninos desenvolviam papéis tradicionalmente masculinos, ao se ocupar das pioneirias e atividades técnicas, enquanto as meninas se envolviam em atividades reconhecidamente femininas, como cozinhar, fazer tarefas de expressão e atividades mais

reflexivas (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1982). A partir dessa constatação, tentou-se resolvê-la, orientando “Evita[r] a divisão do trabalho nos papéis tradicionais (trabalhos manuais e força)” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 1985, n.p.), sugerindo que inclusive as adultas o fizessem, a fim de ensinar pelo exemplo.

No currículo analisado nesta aventura investigativa, apesar da indicação de que a divisão dos trabalhos não mais é feita com base em papéis tradicionais, ou por gênero, nas práticas presenciadas durante a parada-observação mostrou-se outra direção. Em uma atividade de sede, conhecida como bivaque, onde se monta, ao ar livre, um acampamento simples para exercitar técnicas escoteiras, pude averiguar como as patrulhas se organizaram. No bivaque, as patrulhas tinham algumas tarefas a cumprir: montar seus subcampos com uma barraca, um canto do lenhador<sup>65</sup>, uma pioneiria, latrinas e preparar um arroz de carreteiro em uma fogueira (cardápio único para todas as patrulhas). Era uma atividade que tinha por objetivo, além do exercício das chamadas habilidades escoteiras, a avaliação de parte uma etapa de progressão.<sup>66</sup>

Eram três patrulhas na atividade, e os encargos foram, segundo conversas informais registradas no diário de campo, divididas de acordo com a habilidade de cada uma:

*Em uma patrulha que naquele dia tinham três meninas e um menino, as tarefas foram divididas a partir de como cada uma/um se sentia mais hábil. Disseram que a monitora ficou de acender a fogueira, porque ela acende mais rápido. E a submonitora estava no almoço também pela habilidade (Fragmento do diário de campo, 2020).*

*A segunda patrulha tinha duas meninas e dois meninos. Disseram que, também, distribuíram as tarefas conforme habilidades. Uma menina estava na cozinha e um menino no fogo (Fragmento do diário de campo, 2020).*

*A terceira patrulha tinha na atividade apenas dois meninos. Uma menina, que estava afastada das atividades por causa dos estudos, hoje estava presente. Ela estava ensinando aos meninos como acender a fogueira e mantê-la acesa (Fragmento do diário de campo, 2020).*

Em duas das três patrulhas observadas havia meninas-escoteiras na função de cozinheira. Cada uma assumiu uma função de acordo com sua habilidade, e estavam como cozinheiras, não por imposição, e sim por disposição, pelo que disseram. Os aprendizados

---

<sup>65</sup> Local no subcampo onde, se necessário, haverá corte de madeira, em espaço cercado como medida de segurança. É nesse local que a madeira não utilizada e as ferramentas são guardadas.

<sup>66</sup> Trata-se do item 25 do grupo de atividades a serem cumpridas dentre as de Desenvolvimento Físico: “Planejar na cidade com sua patrulha e executar no acampamento, a montagem do campo de patrulha, com as seguintes pioneirias básicas: toldo, mesa com bancos, dispensa e canto do lenhador com porta ferramentas; observando a correta disposição de barracas e pioneirias, considerando fatores como tipo e a inclinação do terreno, vento, rios, árvores e demais fatores do local” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 41).

sobre os modos de ser menina-cozinheira parecem vir de outros currículos que não apenas o investigado. Seria mesmo essa função uma escolha “natural”, por habilidade? Aqui, então, começa a aparecer uma diferenciação entre a menina-escoteira e o menino-escoteiro no currículo analisado, desde uma nova posição de sujeito que é demandada e ocupada por elas: a posição menina-escoteira-cozinheira, que tem por marca a habilidade e delicadeza no trato culinário, experiência e treinamento adquiridos, também em outros currículos como o da família, por exemplo.

Na preferência pela patrulha mista, a partir da alegação de que cada participante se ocupa da função com a qual melhor se identifica, reafirma-se também a normalização do discurso machista que localiza a mulher na cozinha. Evocando a divisão dos encargos de patrulha para justificar a preferência pela patrulha mista, o discurso se apresenta quando se ouve dizer que “*tem alguns cargos de patrulha que às vezes as meninas se dão melhores. Por exemplo, [...] em cargo de campo... Por exemplo, cozinheira*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Os argumentos utilizados para fundamentar essa posição ensinam que “*As meninas com certeza são melhores cozinheiras que os meninos*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), reiterando o discurso machista que sustenta que esse lugar é das mulheres. Vale lembrar que a cozinha é lugar de mulher desde que seja no ambiente doméstico, pois se sabe que, na profissão reconhecida como *chef* de cozinha, os homens são maioria.

Na explicação para que as meninas assumam a posição de menina-escoteira-cozinheira, argumentações como a que segue são comumente utilizadas: “*Eu acho que é mais a parte [...] da delicadeza, assim, sabe? E também do treinamento que tem com a mãe, essas coisas... Que... todas as minhas amigas gostam muito de cozinhar, então elas têm... elas sempre levam um jeito... em termos de cozinha*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). A lição evidenciada no currículo a partir do discurso machista, “*reforça o pressuposto de que cozinhar em casa! – é um trabalho de mulher*” (MEYER, 2007, p. 23).

Tanto o discurso biológico como o discurso machista encontrados no currículo escoteiro, evocam a delicadeza como uma característica feminina, ignorando o poder ali empreendido, ao reforçar que delicadeza e sutileza são naturais às mulheres (RIBEIRO; FONSECA, 2018). Outra justificativa utilizada é um suposto treinamento recebido em casa, treinamento esse ministrado pela mãe, reforçando, também, o espaço da cozinha como feminino.

A utilização da palavra “delicadeza” mostra como “as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história” (SCOTT, 1995, p. 71). Uma construção discursiva que produz a mulher como personagem fundante da casa, responsável

pelo cuidado e administração do lar, atravessa a história e perdura durante o tempo. Esse lugar destinado às mulheres é o resultado de uma ampla estruturação e imposição de significados, símbolos, conhecimento e normas de uma sociedade, “atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino” (MEYER, 2007, p. 16), produzindo, significando e ressignificando tais representações (MEYER, 2004, 2007).

Como os discursos não são homogêneos, posições contraditórias podem ser encontradas no currículo investigado, mostrando pistas que indicam sentidos diferentes um do outro. Mesmo que o currículo apresente lições que ensinam e reiteram que o espaço doméstico, bem como o que está vinculado a ele, é destinado às mulheres, pistas de rupturas com instituído podem ser vistas quando se ouve de uma menina: “*foi só nesse acampamento que eu fui cozinheira, porque eu cozinho bem mal*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Logo, a generalização de que “*as meninas com certeza são melhores cozinheiras que os meninos*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), configura em um conflito com a afirmação anterior.

A posição contrária põe em xeque e pode ressignificar essa afirmação fixa de que as meninas têm mais habilidades culinárias que os meninos, já que não é o sexo que faz com que uma pessoa tenha mais competência ou facilidade em uma tarefa que outra do sexo oposto. Ainda assim, comumente o sexo biológico é acionando para fundamentar posições conservadoras (MEYER, 2007). A organização social, o suposto lugar de cada uma, não pode, pois, ser justificado pela diferença sexual (SCOTT, 1994), já que ela é tanto uma construção cultural como discursiva (BUTLER, 2019), e manipulada por estruturas de poder.

Uma outra atividade de sede também mobilizou divisão de tarefas entre as escoteiras nas patrulhas para a confecção de um pão de caçador<sup>67</sup> assado em uma fogueira. Mais uma vez, as meninas-escoteiras eram maioria na preparação do alimento (em três das quatro patrulhas observadas), mas também estavam na organização, acendimento e manutenção da fogueira, enquanto os meninos, em sua maioria, buscavam lenha nas imediações (DIÁRIO DE CAMPO, 2020). Saliento que a tarefa de busca por madeira para a fogueira não demandava corte das mesmas ou transportar peso, já que eram fogueiras pequenas e a área arborizada oferecia facilmente o combustível para o fogo. Assim, as meninas estavam se ocupando, se analisando nesse sentido, de praticamente todas as fases da atividade ativamente. Contudo, com foco nas escoteiras que estavam na função do preparo o alimento, observei nesta atividade que “*Em uma das patrulhas, que estava com uma menina e dois meninos, um deles*

---

<sup>67</sup> Um preparado simples de farinha de trigo, sal e água. Com a massa pronta, tiras são dispostas ao redor de um graveto e postas para assar no calor da brasa.

*tomou a frente do pão de caçador, inclusive levando achocolatado em pó para diversificar a receita. E ficou muito bom*” (Fragmento de diário de campo, 2020). Essa ruptura na regra (uma entre quatro patrulhas) demonstrou que os meninos também podem ter habilidade e criatividade no cozinhar.

Tanto no bivaque quanto na atividade de preparação do pão de caçador, as meninas se colocaram naquelas funções de forma espontânea, pelo que disseram. E, além de exercer sua função de cozinheira, orientavam, ensinavam e/ou ajudavam as demais. Porém, a análise pode ir por outro caminho: o que pode ser dito como uma ocupação consciente das meninas da posição de sujeito menina-escoteira-cozinheira, pode, ao contrário, ser visto como resultado de um processo de subjetivação engendrado, sobretudo, pelo discurso machista presente na sociedade. Certamente o currículo escoteiro recebe sentidos e significados sobre o que já circula na cultura (SILVA, 2001) e nas relações sociais. Nesse caso, a cultura e o currículo investigado, estabelecem/ensinam que da mulher é esperada a habilidade na cozinha.

A subjetividade é tecida por dimensões inconscientes do eu e por contradições, de forma racional e não racional, seguindo os significados construídos pelos discursos, assujeitando as que por eles são interpeladas, de forma que forças externas incidem no controle que se pensa ter (WOODWARD, 2014). Trata-se de uma produção de nós mesmas como resultado de uma série de variadas práticas educativas (no sentido amplo) que moldam a forma como vemos a nós e ao mundo, em relação a diversos aspectos da vida, dentre eles a feminilidade e a masculinidade, conduta, disciplina etc. (ROSE, 2001a). Nesse sentido, talvez a ocupação da função de cozinheira, vista pelas meninas-escoteiras como racional, seja, na verdade, uma construção implementada por práticas educativas e discursivas, que as moldaram, como um certo tipo de sujeito. Embora seja repetido que existe uma escolha por ocupar essa função pelas meninas, mais que pelos meninos, elas podem estar assumindo uma posição normalizada, assim como acontece com os meninos ao ocuparem funções com tarefas “mais pesadas”. Desse modo, o currículo ensina que os padrões estabelecidos devem ser mantidos, não havendo reflexão ou investimentos para alterar esse quadro.

Mantendo cada uma em sua devida atividade, conforme tradicionalmente os discursos já mencionados e que circulam na sociedade têm ensinado, as práticas pedagógicas do currículo escoteiro deixam de ser vistas como mote para levantar questões para um debate, não se questionando conjuntamente, predicados como a delicadeza e a força citados nas entrevistas, dentre outros aspectos. Nesse sentido, somente a convivência de meninas e meninos em atividades conjuntas não garante o que se espera da coeducação no que tange à igualdade entre os gêneros. Para alcançar um aprendizado que promova essa igualdade, é

necessário que essas separações e hierarquizações do que é dito feminino e masculino sejam combatidas (AUAD, 2018).

Ouvi, durante a pesquisa, algumas vezes, que a divisão das tarefas na patrulha se dava por escolha própria de cada uma. Contudo, essas supostas escolhas parecem fazer parte de um processo de subjetivação que as normaliza. Entretanto, outras situações se apresentaram, em que determinada função é demandada para alguém que foi identificada como tendo maior aptidão para tal, como evidenciado na fala: “*nós tínhamos uma pessoa que era animada na patrulha, e nós percebemos [que] era sempre aquela que quer fazer qualquer atividade, então ele já foi escolhido como animador*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). A experiência para determinada função também foi elencada nos seguintes trechos: “*a gente vai por experiência ou com o que a pessoa tem mais afinidade; os [encargos] de sede, a gente dava mais por experiência e pelo fato da responsabilidade*” (Escoteiro, Fragmentos de entrevistas, 2020).

Ao mesmo tempo que a afinidade com determinada função é tida como sendo o motivo para que uma pessoa, ela própria, escolha sua função na patrulha, também existe a indicação para que alguém exerça algum encargo sob o argumento da experiência, deixando ambíguo o que se diz sobre a divisão das tarefas. As falas contraditórias podem levantar uma questão sobre o real desejo das meninas em ocuparem essa ou aquela função, e se esse desejo é dela ou do grupo, como é possível observar na fala: “*Aí a gente sugere: ‘Ah, Fulano é mais animado’. Então vamos... ‘Fulano, você quer [ser]animador da Patrulha?’. Ai ele pensa: ‘Ah! Não quero’. Ai [a gente] vê outra pessoa. Ou, se não, a gente insiste um pouquinho mais. Mas, se não, vê outra pessoa*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020).

No caso da função na cozinha, pode ser ainda que essa dita experiência e ocupação da função pelas meninas parta da replicação dos papéis de gênero, uma vez que, no caso dos afazeres na cozinha, práticas dos currículos familiares também ensinam que as meninas, devem ter tais prendas. Nesse sentido, quando, nas entrevistas, se especifica que meninas ocupam a função de cozinheira, normalmente segue uma justificativa, como a exemplo desta: “*eram elas duas que estavam na cozinha, mas porque elas cozinham bem*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

As práticas que ensinam afazeres domésticos às meninas são encontradas também em escolas para elas em que, além das disciplinas comuns aos currículos escolares (aprendizados da língua materna e da matemática, por exemplo), também ensinam prendas domésticas. A

Escola Doméstica de Natal<sup>68</sup> é uma dessas instituições em que, além de técnicas culinárias, já teve em seu currículo disciplinas como “Etiqueta Social e Profissional, [...], Organização do Lar, Casa de Prática e Puericultura” (COMPLEXO DE ENSINO NOILDE RAMALHO, 2019, n.p.).

Voltada apenas para meninas, a escola tinha como objetivo “preparar a aluna para atuação em sua vida familiar, social e no mercado de trabalho” (COMPLEXO DE ENSINO NOILDE RAMALHO, 2019, n.p.). A escola, diz, em sua página na internet, ser o orgulho do estado do Rio Grande do Norte, sendo ele “protagonista e pioneiro na emancipação da mulher na sociedade” (COMPLEXO DE ENSINO NOILDE RAMALHO, 2019, n.p.), e afirma ter se atualizado, mantendo a “tradição de valorizar aspectos especiais à condição feminina” (COMPLEXO DE ENSINO NOILDE RAMALHO, 2019, n.p.). Porém, ao afirmar uma condição especial às mulheres, acaba por negar a tal emancipação.

Embora se diga, nas atividades escoteiras, haver uma possível ocupação de funções propositais por parte das meninas, ainda há, por parte das adultas, um tratamento diferente para com as escoteiras, de forma que o currículo analisado “significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa” (CORAZZA, 2001, p. 12). Reforçar as representações do que se entende por feminino e masculino e suas características, ajuda a favorecer situações que implicam em desigualdade (AUAD, 2018). Isso pode ser constatado nas práticas que instruem sobre diferenças de atividades para meninas-escoteiras e meninos-escoteiros, a exemplo de quando há “*algum tipo de trabalho, tipo capinar ou cortar um bambu, os chefes sempre pegavam os meninos, nunca pegavam as meninas pra fazer*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Essa indicação mostra que tem se reforçado ensinamentos segundo os quais os meninos-escoteiros têm (ou devem ter) mais força física, já que “[*os chefes*] *selecionam as pessoas que têm um pouco mais de braço*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), ou seja, pessoas com mais força para executar as tarefas mencionadas.

Apesar dessas afirmações, durante as observações pude acompanhar situações em que meninas tomaram a frente de tarefas como carregar e montar barracas, sem que fosse necessário que outra pessoa fizesse para/por elas. Uma dessas cenas ocorreu na sede do Grupo Escoteiro, quando se organizavam para o acampamento. É de praxe montar as barracas para conferir seu estado de conservação antes de ir para o campo. Na ocasião, três barracas foram montadas e pude observar que “*Uma escoteira, foi, buscou a barraca<sup>69</sup> e a levou ao local de montar sozinha. Não pediu a ninguém que levasse para ela. Outros dois meninos trouxeram*

---

<sup>68</sup> Disponível em: <https://noilderamalho.com.br/historia-2/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

<sup>69</sup> As barracas em questão pesam em média de 6 a 8 kg.



*juntos outras duas barracas*” (Fragmento de diário de campo, 2020).

A observação demonstra que meninas também podem (e fazem) atividades que demandam força física, não sendo uma exclusividade de meninos. Também não houve, nessa cena, por parte das escotistas presentes, a indicação de quem deveria carregar as barracas, de forma que a divisão das tarefas foi feita pelas próprias integrantes da patrulha. Entretanto, para o entrevistado, meninas fazendo trabalhos que demandem força não são tidas como algo comum. Para ele, ao que parece, significa que a força é algo inerente aos meninos e que os chefes também assim entendem.

Isso se dá em razão dos discursos machista e biológico presentes no currículo pesquisado, que salientam, por meio de mais pistas deixadas no trajeto das instruções, as diferenças sexuais e reiteram tais distinções biológicas. Tanto nas práticas entre as escoteiras, quanto nas práticas das escotistas para com as jovens, educa-se de forma a repetir o estabelecido discursivamente. Toma-se por referência para isso, as relações de poder e “as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como ‘sujeitos de gênero’” (MEYER, 2004, p. 15).

O caminho tomado, seguindo as pistas que repetem a tendência a caracterizar que um menino “naturalmente” tem mais força física que uma menina, se faz por uma prática social que elenca alguns atributos biológicos como femininos ou masculinos. Nesse sentido, dos meninos se esperam “os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas” (LOURO, 1994, p. 38). A direção do ensino é a mesma que indica que o homem deve ser forte e por esse motivo se mostra no “exemplo que é lugar comum – homem não chora” (LOURO, 1994, p. 38).

“Quem nasce no sexo masculino é condicionado, na maioria das vezes, a fazer o estilo machão: não pode chorar, não pode ter sentimentos. Tem que ser duro na queda” (CATRACA LIVRE, 2016, s.p.), diz uma reportagem<sup>70</sup> sobre uma peça publicitária de prevenção ao suicídio de homens. Outra reportagem<sup>71</sup> questiona: “Afim, ser homem é ser forte, competente, inteligente e resistente. Mas será?” (VIANA, 2019, s/p), e alerta para a falta de atenção dada pelos homens à sua saúde, por esse motivo, muitas vezes, descobrem problemas de saúde em estágios avançados.

No discurso machista presente no currículo pesquisado e em outros currículos que o compõem, como o familiar e o midiático, ensinam aos meninos uma lição que pode vir a ser

<sup>70</sup> Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/homem-que-e-homem-nao-chora/>. Acesso em: 09 jan. 2021.

<sup>71</sup> Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/especiais/blogs/18-11-2019/homem-que-e-homem-nao-chora-quem-nunca-ouviu-essa-frase.html>. Acesso em: 09 jan. 2021.

tóxica, que pode repercutir em sua saúde física e mental. De forma oposta, às meninas são ensinadas a serem delicadas, emotivas, discretas. Por fim, “há sem dúvida várias outras manifestações físicas decorrentes de imposições sociais diferenciadas para homens e mulheres” (LOURO, 1994, p. 38) que assim produzem meninas e meninos de forma distintas.

Ainda que haja, no currículo pesquisado, uma tentativa de ruptura, sobretudo partindo das meninas ao estarem sempre encontrando obstáculos e saltando-os, as disputas são mais amplas e não apenas nas patrulhas mistas, nas tropas mistas ou nos Grupos Escoteiros coeducativos. O instituído como padrão, como norma de gênero, é, desde muito cedo, aprendido nos diversos currículos: na família, na escola, na igreja, nas relações (MEYER, 2007). O currículo, enquanto linguagem, carrega consigo significados e significantes, posições discursivas e conceitos, falas e representações que têm por objetivo construir algo (ou alguém) (CORAZZA, 2001). Ensina-se, então, no currículo investigado, por meio dessas ferramentas, quais são os lugares, quais as habilidades e quais espaços são possíveis para cada uma. São estratégias sutis essas utilizadas e muito difíceis de reconhecer por serem muitas vezes naturalizadas (MEYER, 2007).

A ação do poder, de forma micro, conta com um suave arranjo, imperceptível, visto como inocente, mas que pretende grandes coerções (FOUCAULT, 2014). Ainda antes de nascer, o feto já é alvo desse poder que age sobre ele ao nomeá-lo menina ou menino. A partir de então, diversos discursos atuam impondo normas por meio da linguagem que interpela, objetivando transformá-lo em menina ou menino.

São acessórios, brinquedos e brincadeiras distintos: para elas, brincos, laços e brinquedos que reproduzem o ambiente do lar e um ideário de mulher (minicozinha, bonecas bebês, bonecas princesas etc.); para eles, bonés e brinquedos que são utilizados em ambientes públicos (bolas, carros, skates etc.). Quando os grupos de brincantes são formados apenas de meninas ou de meninos na utilização desses brinquedos e acessórios, ou em outras situações de grupos separados, como em escolas exclusivas de uma ou de outro, promove-se relação de gênero e aciona-se uma prática na qual o feminino e o masculino são valorizados (AUAD, 2018).

As representações do feminino e do masculino estão nas mais diversas práticas, de modo que uma educação de meninas e meninos separadamente, não minimiza a desigualdade entre os gêneros, visto que os arranjos de gênero estão dispersos nas práticas sociais (AUAD, 2018). Nessa repartição, é reprovável, por exemplo, que um menino utilize um acessório usado por uma menina, como observado em um sábado de atividade escoteira quando

*uma tiara rosa com um laço, de uma das escoteiras, ficou passando nas cabeças dos meninos. Uma das meninas levava o adereço e colocava nas cabeças deles, rindo e pedindo para tirar fotos. Os meninos não queriam que os fotografassem, tirando a tiara da cabeça e se escondendo (Fragmento de entrevista, 2020).*

Logo, desde a infância, práticas e “brincadeiras fixam no corpo o comportamento feminino esperado das meninas e das mulheres” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 305), assim como nos corpos dos meninos. Esses investimentos podem permanecer sem serem percebidos por terem sido naturalizados por toda a vida, “desprezando os jogos de poder aí inscritos” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 305). Sobre os corpos, então, na vida cotidiana, se inscrevem coerções, privações, obrigações, interdições (FOUCAULT, 1979, 2014).

Conteúdos do currículo ensinam

que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, [que] há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc., para as mulheres ou para os homens (LOURO, 1994, p. 38).

Esse investimento é constante e sutil, para reforçar a norma, o natural (BUTLER, 2019). Contudo, esse “natural” é construído, e nessa produção em que, oposições são evidenciadas, ao contrário das características ditas masculinas, as mulheres devem ser submissas, governadas, reguladas. Essa normalização também as coloca na posição de lideradas.

Seguido as pistas deixadas por Michel Foucault, ficou claro que, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 1979, p. 241), e nesse sentido, no currículo investigado, a resistência se dá nas tentativas de ultrapassar obstáculos pelas meninas. A indicação de que os espaços de liderança “normalmente devem” ser ocupados por homens, é questionada, uma vez que, nesse Grupo Escoteiro coeducativo, encontrei meninas líderes, monitoras, presidentes de Cortes de Honra. Seria um obstáculo vencido por elas?

#### **4.2 “Eu estava terrivelmente com medo”: ocupando a posição menina-escoteira-líder**

Diversos são os ensinamentos que dizem que os homens são melhores em muitas funções, e, em contrapartida, nessas mesmas ocupações as mulheres não são consideradas aptas. Pistas claras são deixadas e seguidas nos ditos populares e machistas que reforçam

essas afirmações: “Mulher no volante, perigo constante”, ou “A única coisa que mulher sabe pilotar bem é o fogão”<sup>72</sup>. Os ditos sugerem que dirigir ou pilotar carros ou outros meios de transporte, são habilidades dos homens e não das mulheres, o que, usualmente, também se diz sobre a competência para liderar.

Durante meu percurso de campo, na parada-observação, vi que a maioria das patrulhas tinha meninas nas posições de liderança, isso porque, no currículo pesquisado, ensina-se que “*qualquer um pode ocupar o cargo [de liderança]*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Ainda assim, considera-se que “*Não tem tanta diferença de ter monitor [ou monitora]*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), ou seja, há diferenças a serem pontuadas.

Ao se dizer que “*quando é monitora fica um pouco melhor porque tem a agilidade de falar rápido [comunicados, instruções etc.], essas coisas*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), as diferenças começam a ser elencadas e mais sinais mostram pistas que evidenciam o trajeto da distinção. A habilidade com a comunicação atribuída às meninas é tomada como sendo uma boa característica de uma monitora. No entanto, essa mesma característica, muitas vezes, faz associação o fato de a “mulher falar demais”, por exemplo, como uma forma de desqualificar as mulheres líderes, isso porque a imposição da palavra, comumente é relacionada aos homens e à capacidade de liderança (AUAD, 2018), e em nossa sociedade, este ainda é um lugar considerado masculino.

Além da habilidade relacionada à comunicação, outras são demandadas às meninas monitoras: altruístas, inteligentes, desenroladas e organizadas. O currículo, ao falar aos sujeitos das competências, saberes, sucesso (ou fracassos), produz àquelas às quais fala (SILVA, 2001). Logo, o currículo investigado, produz, a partir dessa construção de novas características, outra posição de sujeito demandada a elas, a posição de menina-escoteira-líder.

Monitora é a função de liderança na patrulha, delegada após uma eleição entre as escoteiras da equipe e nomeada pela chefe da tropa. A submonitora é a auxiliar, indicada pela própria monitora ou eleita pela patrulha. O tempo do mandato da monitoria, assim como para os demais encargos, pode ser estipulado pelo Conselho de Patrulha. O que se espera é que a experiência de liderar seja experimentada por todas, como parte de seu aprendizado e crescimento (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a)

Na construção desse “ser monitora”, uma série de investimentos é acionada para que

---

<sup>72</sup> Disponível em: <https://www.vix.com/pt/bdm/comportamento/17-frases-machistas-que-jamais-deveriamos-tolerar>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ela seja assim subjetivada. Discursos sobre liderança, disciplina e administração são ativados, ditos e reiterados no currículo escoteiro, através de cursos, instruções, livros e em conversas no dia a dia das atividades escoteiras. Ao incorporar tais ensinamentos, a monitora se sente responsável por aquele grupo, como se vê nesta fala: “*Não! Eu tenho que melhorar essa Patrulha’ e tal... E fiz [d]isso [...] minha meta, assim...*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Esse “ser monitora” é construído tendo também o investimento de repetições que falam do cuidado e do zelo, repetição essa acionada de forma reiterada por todas. São normas e palavras do vocabulário próprio do grupo que, como linguagem, produzem sentido e experiência a partir de técnicas inventadas em práticas diversas (ROSE, 2001a).

Ser monitora é, ainda, ajudar as companheiras, como se apresenta na seguinte fala, sobre a possibilidade de “[...]passar as atividades para os seus patrulheiros, ser a pessoa que ajuda eles a conseguir fazer aquilo, ter essa responsabilidade de ajudar as pessoas” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). O currículo escoteiro traz consigo a lição sobre o altruísmo ao afirmar, na Promessa Escoteira, que a escoteira deve “ajudar ao próximo em toda e qualquer ocasião” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 12). Nas patrulhas, então, a monitora é a mais chamada a ajudar as escoteiras sob sua liderança, o que se reflete nas falas: “*Eu gosto de ajudar as pessoas; [ajudar como se faz isso] era uma coisa muito boa, uma coisa que eu gostava muito quando era monitora; uns querem dar o passo maior que a perna, aí e tenho que ajudar, outros querem fazer aquilo, aí eu ajudo*” (Fragmentos de entrevistas, 2020).

Em ambas as tropas observadas, as meninas têm se mostrado líderes e ocupado as monitorias e, nessas funções, são elogiadas pelas escotistas. Em uma das tropas, das quatro patrulhas, apenas uma tinha monitora. Em contrapartida, durante as observações, o número de monitoras aumentou na outra tropa observada: “*Quando as patrulhas se formaram para a atividade, percebi que havia tido troca de monitoria. Agora, das quatro patrulhas, três tinham monitoras. Antes eram apenas duas*” (Fragmento do diário de campo, 2020). Essa foi a formação das patrulhas durante a maior parte do tempo em que pude observar as atividades na sede do Grupo Escoteiro.

Na tropa em que o número de monitoras aumentou durante a parada-observação, tinha, segundo algumas entrevistadas, uma resolução de Corte de Honra que estabelecia que as funções de monitoria deveriam ser divididas entre meninas e meninos. Dessa forma, se houvesse uma monitora, deveria haver um submonitor, ou o contrário, monitor e submonitora. Ainda em informações colhidas nas entrevistas, essa regra foi definida “*porque geralmente era só menino e menino, menino e menino*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020) nas

funções de monitor e submonitor.

Nenhuma das atuais participantes estava na tropa quando foi elaborada dessa resolução, de forma que não souberam precisar há quanto tempo a regra existia internamente. Uma das participantes disse ter achado que *“era destino ter um menino e uma menina. Só que aí chegou uma época que tinha patrulha que a galera mais experiente era duas meninas ou dois meninos”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020) e a regra era lembrada pelas chefes sob a justificativa de que havia sido uma decisão de Corte de Honra.

Não achando mais imprescindível a resolução, as componentes da atual Corte declararam: *“Tá bom, então a gente decide agora em CH [Corte de Honra] que vai poder”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020) e então *“a gente foi e mudou essa regra. A gente fez uma CH [Corte de Honra] e pediu para não ser uma obrigação assim”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Dessa forma, não há mais a imposição de as funções de liderança na patrulha serem ocupadas especificamente por uma menina e um menino, apesar de essa formação ter sido corriqueira, como se mostrou nas entrevistas. A mudança da regra sugere que a lição de que a liderança pode e deve ser exercida por meninas e meninos, e não apenas por meninos, foi apreendida.

Em caso de atividades como acampamentos, por exemplo, pode acontecer de nem todas as integrantes da patrulha participarem. Assim, uma nova patrulha se forma para aquele evento específico, demandando também uma nova eleição de monitoria pontual para aquela situação. Isso ocorreu durante as observações. Em um acampamento distrital, das oito patrulhas observadas (quatro de cada tropa), acamparam cinco, nesse esquema de mesclar as participantes. *“Para o acampamento foram cinco patrulhas [...]. Todas com monitoras”* (Fragmentos do diário de campo, 2020), registrei no diário de campo, por ter chamado a minha atenção. A olhos nus, eu via, eram meninas tomando à frente das patrulhas e nenhuma pista de enfrentamentos com os meninos visando à monitoria. As pistas claras diziam para seguir nessa direção. E as pistas que eu não via? O que estava fora do meu campo de visão?

No P.O.R. - Princípios, organização e regras (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a), o termo “monitora” aparece nos títulos de duas regras, ao lado do termo “monitor” e “submonitora” e de “submonitor”. Porém nos textos que descrevem a função e suas atribuições, só é possível ler o termo “monitor” e “submonitor”, sempre no masculino, como acontece com os demais encargos. Nos livros *Tropa escoteira em ação!* (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015a) e *Ramo sênior em ação!* (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a), a primeira constatação é a inexistência do termo “monitora”, sempre fazendo referência ao encargo da monitoria como “o monitor”, ou no plural, “os monitores”.

A utilização unicamente do masculino pode ser decorrente da língua portuguesa e suas regras de generalização. Segui buscando mais evidências.

A única indicação “Monitor(a)/Submonitor(a)” aparece nas seções dos livros que mostram os locais em que devem ser afixados os vários distintivos na camisa do vestuário. Ao apontar a localização desse distintivo específico, as edições se referem a ele como “Distintivo de Monitor(a)/Submonitor(a)” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014, 2015a), nesse momento considerando as meninas. Nas outras partes dos livros, que trazem diversas explicações, ensinamentos e tarefas a serem cumpridas, as meninas não são citadas, nem o artigo “a” utilizado (como para identificar o distintivo), dessa forma, em certa medida, as excluem. Essas publicações, enquanto textos curriculares, utilizam um vocabulário próprio desse grupo, dentro de uma cultura escoteira (NASCIMENTO, 2008) e, como cultura, como atividade, tem efeito de criação, de ação, de experiência, produzindo sujeitos (SILVA, 2001). Nesse sentido, a não utilização do termo “monitora” vem a gerar questionamento: quer-se significar que na liderança devem permanecer os meninos?

O chamado masculino genérico, enquanto regra gramatical, é recomendado para dirigir-se a grupos mistos (AUAD, 2018). Dessa forma, geralmente, a escrita no masculino é utilizada para generalizar mulheres e homens ou para indicar uma maioria de pessoas do sexo masculino. Ainda como forma de generalizar, termos que indicam o todo podem ser utilizados, o que tem acontecido em muitas pesquisas nas mais diversas áreas, talvez para “‘dar conta’ do coletivo, de fazer uma leitura mais geral” (LOURO, 1994, p. 41). Por outro lado, a não especificação dos termos no feminino, pode ensinar, no currículo investigado, que o Escotismo ainda é espaço masculino.

Para além do masculino genérico utilizado nas publicações, nas práticas, também observei a utilização do masculino, mesmo se referindo a meninas, como em uma atividade com bússola<sup>73</sup> na sede do Grupo Escoteiro. A certa altura, as patrulhas tinham seguido azimutes errados na ânsia de chegar primeiro ao ponto-final e “ganhar” jogo. Na tentativa de alertar as escoteiras, o escotista responsável pela aplicação do jogo alertou: “*Pessoal, lembrem: homem bússola, homem passo, homem baliza*” (Fala do escotista, Fragmento de diário de campo, 2020). O alerta visava lembrar às escoteiras que “*uma pessoa utiliza a bússola, outra se fixa na direção em que o azimute aponta (a baliza), e uma terceira pessoa*

---

<sup>73</sup> Comumente, essas atividades são compostas de um ponto de saída conhecido e outro de chegada, desconhecido. Entre a saída e a chegada, vários pontos vão sendo indicados, um a um, a partir de um azimute e uma quantidade de passos. Por exemplo: Siga a 35°, 100 passos. Durante o percurso, por vezes, tarefas são cumpridas, como foi o caso dessa atividade em que teve quebra-cabeças e um código para ser desvendado, entre outras.

*conta os passos entre a pessoa da bússola e a pessoa baliza*” (Fragmento de diário de campo, 2020), concluí em minhas anotações. As meninas escoteiras presentes concordaram com a explicação, sem questionamentos, mesmo que elas estivessem na bússola, na baliza ou nos passos.

Outro achado nas entrevistas evidenciou que, algumas vezes, *“até quando se trata de meninas, você não se refere a ela como a escoteira. Você se refere como o escoteiro”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). O entrevistado salientou que *“escoteiro é uma palavra que tem gênero, você consegue mudar no português o gênero do escoteiro. [...] Aí, eu fico ‘Mas por que [então] você não se refere à escoteira quando você está falando com a escoteira?’”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). As meninas pareceram não se importar tanto com essa generalização, o que mostra, nessa conformação, o quanto o masculino genérico está enraizado na linguagem e nas práticas cotidianas. A partir dessa constatação, mesmo sabendo se tratar de uma regra gramatical, numa tentativa de subversão à regra, algumas professoras pesquisadoras e feministas, passaram a adotar em seus escritos o feminino genérico, sobretudo, quando se fala de uma maioria de mulheres, ou a escrita generificada, utilizando na escrita os dois gêneros (AUAD, 2018), por exemplo, escoteiras e escoteiros.

Se observado o Escotismo como um espaço ainda majoritariamente masculino, talvez não se ache necessário especificar outro gênero em suas publicações, especialmente quando se fala de liderança. Apesar de nas edições serem encontradas essas lacunas, o currículo ensina que *“qualquer um pode ocupar o cargo”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020) de monitoria. Nas observações constatei, efetivamente, as meninas ocupando a posição de menina-escoteira-líder, mas também ouvi relato de embates. Dificuldades são encontradas e descritas como em uma conversa informal com uma monitora que *“relatou que, em uma outra ocasião, um menino da sua patrulha provocou momentos stress e, em um deles, soltou um: – Você não sabe ser monitora!”* (Fragmento de diário de campo, 2020). O relato dizia respeito a uma situação em que o escoteiro, que já havia sido monitor, não concordava com a orientação da monitora, o que gerou o *“estresse”* (Fragmento de diário de campo, 2020).

Ao mesmo tempo em que a situação é tida como um incômodo, a monitora justifica a atitude do menino ao dizer que *“esse é o jeito dele”* (Fala da escoteira, Fragmento de diário de campo, 2020). Então, por ser uma característica do jovem em questão, o inconveniente foi relevado. Pelo que a monitora expôs, o escoteiro teria uma característica diferente das demais colegas, e os episódios de irritação eram corriqueiros. Ainda assim, o mal comportamento foi considerado como algo comum, e dessa forma, validado (WALKERDINE, 1995), sob a



justificativa de ele ser assim.

A agressividade é um atributo considerado “natural” aos homens, ao passo que a passividade é, opostamente, atribuída como inerente às mulheres, pressupondo oposição e polaridade (AUAD, 2018). Essas peculiaridades nomeadas e ensinadas a partir do discurso machista, produzem pessoas que consideram tais características aceitáveis, sem questioná-las. Por esse motivo, a validação da explosão intempestiva do menino se dá por se considerar que os garotos podem ter tal comportamento, e que essas são ações compreendidas como características “em torno da diferença sexual” (WALKERDINE, 1995, p. 217).

Existe no currículo investigado, então, uma luta por valores e significados, resistência e oposição. Na vida, na pedagogia, no currículo, “Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão” (SILVA, 2015, p. 53), e os espaços de luta podem se tornar “lugares de resistência e de exercício de poder” (LOURO, 1997, p. 33). Ao mesmo tempo que o currículo propõe que todas podem ocupar os cargos de liderança, embates entre escoteiras e escoteiros são travados, com o propósito de demarcar quem é mais apta para essa função.

Nessa seara, os estudos de gênero têm se debruçado sobre a inquietação motivada pelas determinações sociais, que partiram de explicações de aporte biológico, que posicionam (ainda) homens em situações hierárquicas superiores às mulheres (LOURO, 1994). A partir deles, observou-se “o gênero [como] uma forma primária de dar significado às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p. 88).

Essas relações de poder impõem determinações que refletem, ainda na atualidade, diversas aprendizagens assimiladas por todas as pessoas, nos mais diversos espaços, por vezes ensinando “a supremacia social masculina e a subordinação feminina [...] como sendo de algum modo inevitáveis” (LOURO, 1994, p. 36). Dessa forma, quando no currículo existe o imperativo “*Você não sabe ser monitora!*” (Fragmento de diário de campo, 2020), especialmente partindo de um menino se direcionando a uma menina, se evidenciam as relações de poder que estão dispostas nas lições ensinadas. O espaço ocupado por meninas é questionado, uma vez que a supremacia masculina é evocada.

O embate onde mulheres são desqualificadas em suas posições de poder, também é visto na política, mostrando como o discurso circula. A série documental “Eleitas”<sup>74</sup> mostra

---

<sup>74</sup> Eleitas é uma coprodução entre Instituto Update, Maria Farinha Filmes, Quebrando o Tabu e *Spray Content*. A série é composta por três episódios – Mudança Cultural, Violência de Gênero e Paridade – e é baseada no estudo “Eleitas: um projeto sobre mulheres na política”, realizado pelo Instituto Update. Para saber mais:

diversas dessas lutas travadas por mulheres na política e traz diversos depoimentos<sup>75</sup> de mulheres eleitas no Brasil e em outros países da América Latina. Os relatos mostram indiferenças, censura e assédio sofridos por elas, e quais desafios atravessam para se manter no poder. O documentário traz questionamentos como: “O que acontece com a política quando mulheres são eleitas? O que muda na política quando muitas mulheres ocupam o poder? Por que as mulheres enfrentam uma guerra desigual na política?” e estimula muitas reflexões além de expor claramente como se dão as relações de gênero na política e as diferenças impostas entre mulheres e homens.

Em episódio que trata da paridade de gênero na política, o documentário mostra que, no Senado brasileiro, prédio que data de 1960, apenas em 2016 um banheiro feminino foi construído. Uma das codeputadas estaduais<sup>76</sup> entrevistadas, ao contar esse episódio político, sintetiza: “Ou seja, aquilo não é um espaço para mulheres. O recado está dado” (ELEITAS, 2017, n.p.). Ainda nessa série documental, outra codeputada afirma: “São os homens que dizem o tempo todo pra gente, que a gente não é capaz de ocupar este espaço” (ELEITAS, 2017, n.p.). A reportagem narra o posicionamento feminino formando coalizões de mulheres para a mudança da realidade política. No Brasil, há, ainda, uma escassez de mulheres na política, cujo número é menor que de países como Argentina, Bolívia, Chile, México e Moçambique (CORRÊA, 2006).

A instituição de regras, pela Corte de Honra, para garantir o espaço feminino nas posições de liderança, mostra a dispersão dos discursos quando relacionada com a política nacional. Na política brasileira não só se conseguiu cotas para os cargos eletivos municipais, estaduais e federais, como outras instâncias têm se procurado garantir paridade de gênero, como no caso do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). Com a manchete “Comissão da Mulher Advogada faz defesa da paridade de gênero nas eleições da OAB”<sup>77</sup> (COMISSÃO..., 2020, n.p.), a reportagem aponta o movimento da comissão para conseguir reserva de vagas para mulheres e diz que “A proposta aprovada em votação apertada no Colégio de Presidentes, formado por 27 homens em sua maioria brancos, prevê a reserva de 50% das vagas a mulheres e 15% a negros e pardos” (COMISSÃO..., 2020, n.p.). Percebe-se que as disputas por espaços de poder não são simples e muito menos naturais. Tem

---

www.eleitas.org. Acesso em: 28 nov. 2020. Para a série: <https://www.institutoupdate.org.br/eleitas/#serie> Acesso em: 28 nov. 2020.

<sup>75</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gA4Sm1a01Q&list=PLrYwybIG9hArtB\\_eG9r6qsjXWlcwStnS&index=3&t=30s](https://www.youtube.com/watch?v=_gA4Sm1a01Q&list=PLrYwybIG9hArtB_eG9r6qsjXWlcwStnS&index=3&t=30s). Acesso em: 15 jan. 2020.

<sup>76</sup> Faz parte da chapa coletiva Juntas.

<sup>77</sup> Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/14/interna\\_politica,1220332/comissao-da-mulher-advogada-faz-defesa-da-paridade-de-genero-nas-eleicoes-da-oab.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/14/interna_politica,1220332/comissao-da-mulher-advogada-faz-defesa-da-paridade-de-genero-nas-eleicoes-da-oab.shtml). Acesso em: 21 dez. 2020.

sido necessário lutar por esses espaços, muitas vezes se deparando com situações como essa, em que todo um quórum é formado por homens, o que dificulta a aprovação de medidas que tentam incluir mulheres.

Da mesma forma, tem sido no Escotismo, que, como a política, é ainda um espaço majoritariamente masculino. Tanto um quanto o outro, foram espaços pensados pelos e para os homens. Ações que visam abrir espaços para que mulheres ocupem espaços de liderança local, regional e nacional têm sido propostas desde a implantação da coeducação na década de 1980, sem tantos resultados. Mais recentemente, no “Planejamento Estratégico: 2016-2021” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b) novas metas foram propostas, visando um efetivo aumento na participação de mulheres nas esferas administrativas nacionais da instituição.

O fato é que em espaços feitos por homens, pensados para homens e por eles ocupados, com a entrada das mulheres, muito precisa ser revisto, adaptado, alterado, e tais mudanças esbarram em resistências e lutas por aqueles lugares. É o que tem se visto no Escotismo, na política e no que ficou claro na reportagem sobre a paridade de gênero na OAB, em que precisou de uma “votação apertada” para seguir com a proposta. A questão a levantar aqui é a mesma levantada na série documental “Eleitas”: “O que muda quando elas ocupam o poder?” (ELEITAS, 2020, s/p).

No caso das tropas escoteira e sênior observadas nesta aventura investigativa, um contrapondo a esses aspectos de embates foi observado. Há resistências, mas as meninas ultrapassam essas barreiras, ocupando não só as monitorias, como também as presidências das Cortes de Honra. Ainda que estejam à frente de patrulhas e de Cortes de Honra, as experiências na monitoria, são relatadas como algo não muito agradável. Vários motivos foram elencados: não gostar muito de ocupar essa posição por não gostar das reuniões de Corte de Honra (por outras várias razões), não ficar confortável em ter as responsabilidades de liderar, por exemplo. Escoteiras e escoteiros experimentam a monitoria com algum desses desconfortos, contudo, as meninas evidenciaram, além dessas justificativas, medo e insegurança ao se referirem à sensação inicial de ocupar a monitoria e a presidência da Corte de Honra, deixando claras outras pistas a seguir.

Embora os relatos sigam na direção de uma adaptação, crescimento e aprendizado por ocuparem essas funções, o início do percurso foi apontado por elas como marcado pelo medo e insegurança, como indicado nas falas: “*Foi uma sensação terrível; estava terrivelmente com medo de como seria; no início foi complicado; foi meio puxado, digamos assim; eu tava meio insegura quando me escolheram*” (Escoteiras, Fragmentos das entrevistas, 2020). Também

houve a comparação delas próprias com os meninos que ali estavam há mais tempo e o receio de serem apontadas como as que não sabiam o que fazer. Esse receio fazia parecer que eles tivessem um amplo conhecimento sobre liderança, como se eles fossem de um outro planeta (WALKERDINE, 1995).

O medo inicial expresso pelas escoteiras frente ao início de uma experiência como líderes, pode ser o sentimento oriundo do desconhecido, do novo. Entretanto, também parece ter rastros de práticas que instruem meninas e meninos de forma diferenciada na sociedade e deixam marcas nas construções de cada uma. Ter medo de assumir um cargo de liderança, sentir “*uma sensação terrível*” (Escoteira, Fragmento das entrevistas, 2020), sentir-se “*insegura*” (Escoteira, Fragmento das entrevistas, 2020), pode fazer parte de uma construção social e cultural em que o homem comumente tem ocupado funções hierárquicas mais importantes e as mulheres figuram em ocupações secundárias, de apoio (MEYER, 2007). E, elas não estando em funções de poder, comumente são foco do governo e do controle (WALKERDINE, 1995), aprendendo então essas lições nos mais variados currículos aos quais estão expostas (família, mídia, igreja etc.), o que pode ter refletido na inquietação sentida ao ocuparem uma posição diferente das que havia sido apreendida como sendo preferível para elas.

Dessa forma, marcas de poder têm direcionado os corpos de mulheres e homens a diferentes posições de sujeito, por meio de práticas de controle e vigilância e outros processos heterogêneos que ensinam modos de vestir, de falar, de se comportar. Um controle cuidadoso sobre esses corpos é empreendido (FOUCAULT, 1979), e por meio desses processos e práticas “os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001a, p. 36). Essas práticas resultam na produção de mulheres e homens, classificando-as e hierarquizando-as, dentro de um sistema de significação (MEYER; SILVA, 2020), e as lições disponibilizadas levam a um processo de subjetivação em que é considerado normal que eles exerçam o poder e não elas.

Entretanto, os tempos mudam e com eles resistências e novos ensinamentos são aprendidos. A cada tempo, mulheres e homens nascem em um “mundo histórico e social diverso das gerações anteriores” (LOURO, 1994, p. 41), o que influencia na construção de novas mulheres e novos homens, ainda que alguns aspectos se mantenham. Como construção, é um processo (BUTLER, 2019), e, como tal, pode ser redesenhado desde a composição pessoal de cada uma, suas “crises ou modificações, mas também porque as sociedades transformam-se, revolucionam-se, podem assumir outros modos de produção e de reprodução de vida, podem admitir outros valores, novos símbolos, outras normas, outras representações”

(LOURO, 1994, p. 43). Ou seja, novos e diferentes modos de relações entre mulheres e homens podem e são construídos, transformando as relações de gênero (AUAD, 2018).

O desconforto inicial, a não segurança em exercer as funções de liderança, foram obstáculos ultrapassados pelas meninas-escoteiras, ainda que com incertezas, pois elas ocuparam os cargos, mudando, no currículo investigado, a lição que dizia ser a liderança, espaço masculino e que elas não sabem liderar. Ali estando, diante de todos os investimentos direcionados para “serem monitoras”, a posição de sujeito menina-escoteira-líder é ocupada por elas, e após a apreensão inicial, sentem-se confortáveis e ali permanecem, algumas delas, por vários mandatos. No caso das Cortes de Hora, ambas as tropas investigadas possuem meninas-presidentes a alguns mandatos, algumas vezes repetindo a mesma escoteira, outras vezes sendo o cargo ocupado por outra menina.

Mesmo não sendo mais monitoras, algumas delas ainda se mantêm ocupando a posição de menina-escoteira-líder, como já citado anteriormente, tomando a frente das tarefas. Observei em atividades situações em que “*A única menina da patrulha é bem ativa e escutada pelos meninos, inclusive tomando a frente do monitor*” (Fragmento de diário de campo, 2020), o que poderia ter sido tomado como uma intromissão. Ao contrário, ela “*não foi, em nenhum momento, desacreditada ou questionada pelo monitor, ou pelos demais meninos da patrulha*” (Fragmento de diário de campo, 2020). Em caso de dúvidas do grupo ou embates de opiniões, “*As dúvidas eram discutidas por todos e algumas vezes a opinião da maioria vencia. Nem sempre ela figurava na maioria, mas nenhuma vez ela era única na minoria*” (Fragmento de diário de campo, 2020).

Para que mais espaços, como no Movimento Escoteiro, por exemplo, sejam ocupados hoje por essas meninas, para que elas possam se mostrar ativas e questionadoras frente aos meninos, uma extensa pista de obstáculos foi ultrapassada por outras mulheres que vieram antes delas, no Escotismo e fora dele. Desde as sufragistas que, no Brasil, reivindicaram o direito a também escolher seus governantes através do voto, outras mulheres lutaram (e lutam) por outras pautas como os direitos civis (à educação, a melhores condições de trabalho) e ao direito sobre seus corpos, entre outros (MEYER, 2004; 2007). Esses avanços seguiram e, outros processos demandaram/demandam disputas e negociações mobilizadas pelos feminismos, movimentos de mulheres, movimentos sociais e políticos.

Sobretudo na segunda metade do século XX, essa coalizão propôs transformações relacionadas a uma maior visibilidade das mulheres, visando borrar a regra e a hegemonia masculina (MEYER, 2004). A luta das e em favor das mulheres movimentou importantes discussões, como a educação e instrução de mulheres, por meio das quais esperava-se

“reduzir abismos sociais e econômicos entre os sexos” (AUAD; SALVADOR, 2015, p. 38). Por volta dos anos 1970, as discussões caminharam para serem lutas dos movimentos feministas e de mulheres, na busca pelo acesso igualitário à educação para/pelas mulheres, como luta (AUAD; SALVADOR, 2015).

O que se viu e se vê na contemporaneidade é um grande investimento do discurso feminista, no qual se reitera a necessidade de ampliar os espaços de atuação das mulheres, com foco nos lugares que elas queiram ocupar e não os que lhe digam que ocupem. Na mídia, muitos são os exemplos de histórias contadas de e por personagens mulheres que não aceitam a imposição do que devem ser e criam seus próprios caminhos. A animação “Mulan” (MULAN, 1998) é uma dessas histórias que mostra a dispersão do discurso feminista. Uma moça que tem dificuldades para se encaixar na sociedade chinesa, esperava-se que ela se tornasse uma boa esposa, dentro dos costumes do seu povo, foge desse destino preestabelecido. Disfarçando-se de homem, apresenta-se para lutar junto ao exército chinês no lugar do seu pai, que estava doente. Ela se junta ao grupo de militares, se destaca dentre os soldados e transforma-se em uma guerreira reconhecida.

Na mídia nacional de massa, o discurso feminista também se dissemina, a exemplo da série de reportagens em um jornal dominical, em que mulheres denominadas de “fantásticas” são apresentadas. As mulheres que, segundo o quadro, “são símbolos de luta e transformação” (MULHERES, 2020, n.p.), são personagens de vários tempos históricos e têm suas histórias contadas e entrelaçadas. Tem-se, por exemplo, a história de Dandara<sup>78</sup>, filha de negros escravizados, que embora tenha nascido livre, se empenhou em libertar outras pessoas do cárcere, e a da médica negra que atende a população carcerária na Bahia. Ou ainda a história de Malala<sup>79</sup>, jovem paquistanesa que, após um atentado de extremistas que achavam que a escola não era lugar de meninas, passou a lutar pela educação para todas e tornou-se a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz.

A mídia mostra representações que sugerem possibilidades de “como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular” (WOODWARD, 2014, p. 18), nesse caso, o de mulheres ativas, que buscam fazer diferente do que é dito comum a elas. A música é outro meio pelo qual novas representações de mulheres são mostradas, como nas canções “Desconstruindo Amélia” (2009) e “Triste, Louca ou má” (2016), já citadas nesta dissertação. As

---

<sup>78</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2020/11/22/na-semana-na-consciencia-negra-mulheres-fantasticas-homenageia-duas-mulheres-inspiradoras.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020.

<sup>79</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2019/03/10/mulheres-fantasticas-a-historia-da-aquistanesa-malala.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020.

representações produzem novos significados em meio aos processos de significação (SILVA, 2001). Contar histórias de outras mulheres, sejam elas fictícias ou reais, só é possível por uma mudança de discurso sobre elas. Novas verdades (FOUCAULT, 1979) acerca da mulher estão sendo criadas a todo tempo, em uma constante luta por novos significados que se quer “que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos” (SILVA, 2001, p. 21, grifo do autor).

Se antes os espaços e as posições delegadas a elas eram restritos e preestabelecidos, hoje têm-se outras possibilidades, o que não quer dizer que seja mais fácil ocupá-los ou permanecer neles. De qualquer modo, por meio de animações, da mídia em geral, das músicas, a partir do discurso feminista, lições são ensinadas e as meninas vão aprendendo, por meio desses e outros artefatos culturais, que elas podem fazer o que quiserem e ser quem quiserem ser, mesmo que as digam o contrário, mesmo que as imponham obstáculos. O investimento em reiterar esse discurso, tem se apresentado em diversos currículos como o dos filmes, das músicas, possibilitando aprendizados tanto sobre as lutas específicas das mulheres pelas mulheres, quanto convocando a sociedade a aderir essa corrida para derrubar barreiras. São pistas que mostram o caminho a seguir em frente, e que incentivam a pensar e fazer mais, a transformar (CORRÊA, 2006).

No Movimento Escoteiro brasileiro, desde a década de 1980, com o advento da coeducação, a questão de dar às meninas as mesmas condições já dadas aos meninos foi levantada. Contudo, ainda se mantêm algumas diferenças evidenciadas pela fala de uma menina (ou quantas outras), demonstrando ter ficado apreensiva com o que os meninos mais experientes nos assuntos escoteiros podiam dizer dela. Assim, vale questionar quais as reais condições que são dadas a elas para se alcançar uma maior igualdade entre escoteiras e escoteiros.

No currículo escoteiro, conflitos em busca de novos significados (SILVA, 2001), em busca de novas verdades, são travados. Em meio a esses embates, as monitoras tornam-se referência para outras meninas escoteiras, inspirando-as e, juntas, elas vão vencendo mais um obstáculo: o da não representatividade feminina no Escotismo.

#### **4.3 “Eu me inspirei muito, para ser monitora, nas minhas antigas duas monitoras”: construído representatividade e significados**

Meninos e homens. Eles são a maioria no Escotismo. Gramaticalmente, o masculino é comumente utilizado, tanto para abarcar o coletivo quanto para indicar a maioria. Via de

regra, a tendência é que eles sejam vistos, citados, tomados como referência. Práticas sociais deixam pistas indicando que alguns espaços físicos e/ou simbólicos são caminhos que as meninas devem evitar. Esses mesmos espaços são ocupados por homens, tornando “lugar comum” tê-los como modelo.

Em diversos meios sociais é possível constatar essa realidade. No Escotismo não é diferente e já ao ingressarem, as jovens se deparam com essa construção. Existem algumas etapas que precisam ser cumpridas no período chamado introdutório, que culmina na realização da Promessa Escoteira. Um dos conhecimentos solicitados é ter as noções principais sobre a história do Escotismo e sobre Baden Powell, o fundador do Movimento Escoteiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, 2015a).

Ensina-se, de modo geral, sobre como o Escotismo surgiu, como chegou ao Brasil, mas não como as meninas se agregaram ao Movimento. Uma única frase nos manuais se refere a isso ao citar que, em 1909, meninas pediram para participar como escoteiras. O currículo então ensina, de forma simplista, que *“começou a ter um grupo de meninas indo para o escoteiro<sup>80</sup> e elas começaram a participar separada dos meninos. E aí eles pulam para a parte que elas se juntam, as coisas mistas”* (Escoteira, Fragmento de entrevistas, 2020). Assim, também no Movimento Escoteiro, o foco se firma na história dos meninos e homens.

Durante a parada-observação pude assistir a uma apresentação para a conquista da especialidade de grafite. Especialidades são atividades complementares que a jovem faz de forma voluntária e, via de regra, individualmente. São dezenas as possibilidades divididas em cinco áreas, a saber: ciência e tecnologia, cultura, desportos, habilidades escoteiras e serviços. Ao cumprir as tarefas solicitadas, espera-se *“motivar a exploração de novos interesses [e] melhorar sua autoestima [...]”* (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 175) das escoteiras. A especialidade de grafite faz parte da área de cultura.

A apresentação foi realizada por uma menina, sob a orientação de uma escotista e, dentre os itens<sup>81</sup> apresentados, um deles era: *“Demonstrar conhecimento sobre o conceito e história do Grafite, citando alguns grafiteiros de renome, seus estilos e suas obras”* (ESCOTEIROS, 2021, n.p.). Ao final da apresentação, que só mostrou homens grafiteiros (brasileiros e estrangeiros), sem questionamento das assistentes, *“perguntei se não haviam mulheres grafiteiras, isso porque semanas antes eu havia conhecido um coletivo de mulheres grafiteiras em Recife. Só então ela comentou que sim. Há mulheres grafiteiras e que até tinha*

---

<sup>80</sup> É comum que escoteiras, tanto meninas quanto meninos, se refiram às reuniões escoteiras e ao Grupo escoteiro como “o escoteiro”. Assim, rotineiramente, é possível ouvir: “nos vemos no sábado, lá no escoteiro” ou: “quando eu entrei no escoteiro”.

<sup>81</sup> Para saber mais: <https://www.escoteiros.org.br/especialidades/grafite/>. Acesso em: 22 dez. 2020.



*uma na versão anterior da apresentação, mas retirou*” (Fragmentos do diário de campo, 2020). Foi dada, pela escoteira e pela escotista que acompanhou o trabalho de pesquisa e apresentação, maior importância aos representantes homens. Elas, enquanto mulheres, não se preocuparam em trazer expressões femininas na arte, mostrando como a produção discursiva institui verdades acerca de homens serem mais importantes nos mais diversos espaços, práticas, profissões.

O mesmo mapa que mostra rotas do grafite como uma arte mais exercida por homens, indica ainda a ciência e o cinema como outras áreas em que os homens são mais mencionados. As mulheres que produzem nesses espaços precisam ser vistas e conhecidas para serem referência, o que tem gerado discussões que questionam por que, por exemplo, as mulheres diretoras são sub-representadas na maior premiação do cinema mundial, o Oscar. A categoria de filmes estrangeiros reflete essa grande diferença quando se constata que “mulheres dirigiram apenas 25 dos 320 longas-metragens indicados ao troféu entre 1957 e 2020, o equivalente a apenas 7,8%”<sup>82</sup> (WENCESLAU, 2018, n.p.).

A questão parece ter começado a gerar frutos, quando se vê que no Oscar 2020 duas mulheres estão concorrendo ao Oscar na categoria de melhor direção, pela primeira vez em uma única edição, sendo elas as sexta e sétima mulheres a concorrer à estatueta nessa categoria desde o início da premiação<sup>83</sup> (MORISAWA, 2021, n.p.). Parece ainda que a mudança em relação às mulheres no cinema está se configurando, quando uma delas aponta como a ganhadora da estatueta nessa edição (OSCAR 2021, 2021, n.p.)<sup>84</sup>. Já se for considerada toda a história da premiação, ela foi a segunda mulher agraciada com a honraria, ou seja, uma ainda ínfima porcentagem.

A ciência é outro espaço no qual as mulheres lutam constantemente por reconhecimento, o que ficou latente durante a pandemia do coronavírus, ocorrência importante durante esta pesquisa. Uma movimentação sem precedentes na ciência, em busca de conhecer o agente pandêmico, produzir imunizantes e formatar tratamentos, mobilizou cientistas de todo o mundo. E, “Embora o início do desenvolvimento das vacinas seja marcado por nomes de pesquisadores homens, é a força feminina que vem liderando os recentes resultados que impressionam o mundo nesse campo científico durante a pandemia da

---

<sup>82</sup> Disponível em: <http://mulhernocinema.com/oscar/veja-os-longas-dirigidos-por-mulheres-que-concorreram-ao-oscar-de-filme-estrangeiro/>. Acesso em: 12 jan.2021.

<sup>83</sup> Disponível em: [http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/oscar-2021-a-o-mais-diverso-ata- agora/505753?utm\\_campaign=shareaholic-inpage%20utm\\_medium=%20whatsapp%20utm\\_source=im](http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/oscar-2021-a-o-mais-diverso-ata- agora/505753?utm_campaign=shareaholic-inpage%20utm_medium=%20whatsapp%20utm_source=im) Acesso em: 21 mar. 2021.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/oscar/2021/noticia/2021/04/25/oscar-2021-veja-vencedores.ghtml>. Acesso em: 08 maio 2021.

Covid-19”<sup>85</sup> (PARA MULHERES NA CIÊNCIA, 2020, n.p.), diz a reportagem.

“Ainda há uma grande disparidade entre homens e mulheres nas áreas das ciências exatas. Mesmo que muitas grandes descobertas nessas carreiras tenham sido feitas por mulheres, não conseguimos nomear mais de cinco cientistas mulheres de cabeça!” (SANTOS, 2020, n.p.). A constatação de uma das organizadoras do Projeto Astrominas<sup>86</sup>, direcionado às meninas do ensino básico e promovido pela USP, reforça que há uma “omissão dos nomes das mulheres ou simplesmente [que os] créditos [são] direcionados aos participantes masculinos da pesquisa” (SANTOS, 2020, n.p.).

A sub-representação e as dificuldades de se dar o crédito às mulheres no cinema, na ciência, nos diversos espaços sociais, são alguns dos exemplos dos obstáculos diários encontrados por nós mulheres para sermos vistas, e então sermos tidas como referência por outras mulheres, sobretudo as mais jovens. Nesse sentido, investimentos que subvertem a ordem vigente têm sido feitos para educar as meninas a entender que esses e outros tantos espaços, também são espaços possíveis para elas. Outras mulheres, a exemplo do Projeto Astrominas, têm se mobilizado para “compartilhar suas trajetórias e mostrar que as ciências, especialmente as ciências naturais e exatas, são áreas possíveis de serem exploradas por todas as meninas. Astronomia, Matemática, Física, Geociência e Astrobiologia são alguns dos temas abordados” (SANTOS, 2020, n.p.). A iniciativa tem por objetivo educar e “superar uma desigualdade de gênero na área de ciências” (SANTOS, 2020, n.p.), na tentativa de transpor o baixo incentivo às mulheres nessas áreas, que

gera dificuldades na escolha do curso, pela menina se achar incapaz ou com muita dificuldade dentro das exatas, apesar do interesse. Mas quando se é feita a escolha, o problema permanece, devido a uma sensação de não pertencimento dentro da carreira escolhida (SANTOS, 2020, n.p.).

A apresentação da especialidade de grafite e a não indicação de mulheres como representantes da arte, observada durante esta aventura investigativa, é reflexo do que se ensina no social. Assim como no cinema e na ciência, diversos obstáculos relacionados à omissão dos nomes de mulheres produtoras de saberes e arte são vistos com frequência. O discurso machista, em seu caráter produtivo, cria diversos entraves às mulheres ao privilegiar os homens nessas (e em outras) profissões, e produz verdades sobre estas serem ocupações masculinas. Em uma sociedade machista, como a que vivemos, muitas seguem os caminhos

---

<sup>85</sup> Disponível em: <https://www.paramulheresnaciencia.com.br/noticias/vacinas-para-covid-19-conheca-mulheres-que-lideram-pesquisas-das-imunizacoes/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

<sup>86</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/curso-da-usp-pela-internet-vai-ensinar-ciencia-para-garotas-do-ensino-basico%E2%80%8B/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

que dizem sobre tais verdades acerca das mulheres e dos homens. São trajetos que “produz[em] e faz[em] circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos” (FOUCAULT, 1979, p. 231).

Como o currículo produz e reproduz os ensinamentos da vida social, como prática de significação (SILVA, 2001), no currículo investigado, tal lição foi reforçada ao ter sido retirada da apresentação a única mulher grafiteira que poderia ter sido mencionada pela jovem, bem como o não questionamento das jovens que assistiam a exposição ou das avaliadoras sobre a possibilidade de uma representante mulher nessa arte. A prática observada fortalece a compreensão de que existe uma lacuna de representação feminina em diversos espaços, da arte à política, o que também foi observado no Movimento Escoteiro.

A pista que mostraria os caminhos de meninas e mulheres no Escotismo foi retirada do currículo, ou deixada apenas como vestígio. É comum, então, ouvir de escoteiras e escoteiros, sobre a chegada delas ao movimento, que *“eu sei que parece que a irmã dele, do Baden Powell, criou a ideia de botar as meninas no Escotismo. Mas tirando isso, não sei em detalhe”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020); ou ainda: *“E aí tinham meninas que se interessavam de participar, e aí Baden Powell chegou lá com a irmã dele e aí, enfim...”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). O pouco que se sabe sobre a entrada das meninas no Escotismo também é entendido, pontualmente, como algo romantizado, ao se ouvir de uma escoteira que *“[...]aquela historinha toda que contaram. Só que aí eu acho que tem uma super-romantização dessa história”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

A romantização se refere a como a história é contada: *“Porque falam como se fosse tudo flores e mil maravilhas. Só que se a gente for catar mais a fundo, a gente vê que a galera não foi totalmente a favor e que julgavam por meninas estarem participando de uma coisa que é... que era masculina, né, na época”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Essa é uma reflexão interessante, porém pontual, que não reflete o todo, que, na maioria, apenas sabe o que lhe é contado, fragmentos da história.

No período da pesquisa foi possível observar que no Escotismo, em nível nacional, se tem procurado, sobretudo entre 2019 e 2020, uma movimentação (ainda sutil) para levantar a questão da representatividade de mulheres. No JOTI 2019 (*Jamboree on the Internet*), gincana virtual anualmente realizada com participação de escoteiras de vários países, na qual em um intervalo de 24 horas, 24 tarefas são lançadas para serem realizadas, uma delas mostrou um sinal, uma pista que propunha uma reflexão a esse respeito. A tarefa trazia o seguinte texto:

Tarefa 11 - Representatividade de Mulheres nos grupos Escoteiros.

Os jovens deverão trazer um breve levantamento sobre os adultos (escotistas e dirigentes) dentro do seu grupo escoteiro.

Para tanto, deverão ver quantos adultos há na diretoria e em cada seção<sup>87</sup> e, dentre eles, quantos são homens e quantos são mulheres. É válido também identificar o gênero dos chefes de seção.

Deverá ser feito um levantamento para cada seção e um para a diretoria, para que fique mais evidente a distribuição das tarefas.

Depois de avaliar, os jovens deverão representar essa divisão de [cada] uma com comparações de proporção, vale tudo que estiver à disposição com a equipe. Depois de finalizar essa etapa da atividade, propor uma reflexão acerca da distribuição de gêneros dentro do GE<sup>88</sup> (SCOUT CHALLENGE, 2019, n.p.).

Em uma tentativa de chamar a atenção das jovens para o número de mulheres nos Grupos Escoteiros, a tarefa pedia para ver, separadamente, a quantidade de adultas na diretoria e nas tropas, além de especificar a quantidade de mulheres e a de homens. Também se pedia para identificar quem dessas adultas era a responsável por cada tropa. Ainda propunha um olhar crítico, sugerindo que fosse “feito um levantamento para cada seção e um para a diretoria, para que fique mais evidente a distribuição das tarefas” (SCOUT CHALLENGE, 2019, n.p.).

Na execução da tarefa, a conclusão das jovens foi que o Grupo Escoteiro de que fazem parte (o investigado nesta pesquisa), tem seções que se encontram bastante equânimes, ou seja, tem mulheres e homens escotistas em números equivalentes. Mas, a tarefa que pedia que ficasse “mais evidente a distribuição das tarefas” (SCOUT CHALLENGE, 2019, n.p.) foi cumprida em parte, uma vez que viu-se apenas a quantidade total de mulheres e homens escotistas em cada uma das faixas etárias, assim como na direção do Grupo Escoteiro. Também não foi contemplado pelas jovens o enunciado da tarefa segundo o qual era “válido também identificar o gênero dos chefes de seção” (SCOUT CHALLENGE, 2019, n.p.).

Essa pista clara não foi visualizada no percurso da tarefa, talvez pela ânsia de apenas cumprir a prova. Não foi contemplada, pelas participantes da gincana, uma direção mais crítica como a avaliação das responsáveis por cada faixa etária. Uma análise mais cuidadosa (mas não tão difícil), evidenciaria que as pessoas responsáveis pelas Alcateias são mulheres, assim como onde está a maior quantidade das escotistas mulheres, enquanto para as tropas escoteiras e sênior, os responsáveis são homens.

A justificativa para essa “preferência” por mulheres na menor faixa etária, a das lobinhas, tem eco no discurso biológico segundo o qual o entendimento de que as mulheres

---

<sup>87</sup> Pode ser entendido como tropa.

<sup>88</sup> Significa Grupo Escoteiro.

representam a maternidade, e com isso a relação mãe-filho (nesse caso escotista-lobinha) é “normal” e “natural”. Ainda que na tarefa 11 do JOTI 2019 essa reflexão não tenha sido feita, pontualmente nas entrevistas, foi possível ouvir falas como: “*A gente vê muita mulher no cargo de principal [...] na Alcateia. Porque tem aquele pensamento de ‘Ah! É mãe, e lobinhos são crianças’ e tal. Ai quando vai para tropa escoteira e sênior, aí geralmente o homem que é o chefe de Tropa...*” (Escoteira, Fragmento de entrevista 2020).

O discurso biológico, encontrado no currículo analisado, que relaciona a maternidade ao cuidado na Alcateia, ainda soma-se a um discurso educacional, para o qual esse cuidado da mulher para com a criança é imperativo para o desenvolvimento físico e emocional dela (MEYER, 2004). Nesse sentido, a preferência “se vale da definição biológica do sexo e reitera a existência de algo natural, incontestável e irreversível, [e] utiliza de uma lógica quase causal” (RIBEIRO; FONSECA, 2018, p. 305), como se fosse uma determinação fixa, imutável, biologicamente determinada e, por esse motivo, verdadeira.

Sendo assim, somente o fato de ter números aproximadamente iguais de escotistas mulheres e homens no montante do Grupo, não diminui ou exclui as desigualdades encontradas nas práticas. Os discursos biológico e pedagógico presentes nas práticas desse Grupo Escoteiro, carregam consigo marcas de uma cultura que naturaliza atividades cotidianas e relações de poder desiguais. No currículo investigado, alguns elementos da cultura são utilizados (e não são questionados) para ensinar quais os domínios delegados a mulheres e homens, o que vem a repercutir no que se caracteriza como masculinidades e feminilidades (MEYER; SILVA, 2020). O conjunto dessas representações constitui as relações de gênero em cada sociedade, configurando, através do tempo, significados e símbolos que promovem diferenças para cada um dos sexos (AUAD, 2018).

A falta de representatividade feminina no Escotismo foi uma pista claramente evidenciada na pesquisa. Na tropa escoteira, no início das observações, não havia nenhuma mulher escotista. Um pouco depois, uma mãe se agregou, mas logo se afastou. Somente meses mais tarde uma escotista se juntou à tropa, também mãe de jovem. Nesse caso, uma escotista da Alcateia, que agora integrava o grupo de escotistas da tropa escoteira e lá ficou durante o restante da pesquisa. Na tropa sênior, eram quatro homens e duas mulheres, configuração que teve alteração durante a pesquisa, porém mantendo-se as mulheres em minoria. Geralmente, apenas uma se fazia realmente presente e ativa, enquanto a outra se ocupava de atividades administrativas (tomar a frequência das escoteiras, por exemplo)<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Por ser uma atividade voluntária, mesmo que o Grupo Escoteiro tenha registrado um número de escotistas, como mostrado anteriormente no (re)conhecimento do terreno a pesquisar e durante a jornada metodológica, na

Diferenças entre as escotistas foram perceptíveis desde o início da pesquisa, logo no primeiro dia de observação. Enquanto o adulto responsável por uma das tropas tinha uma postura autoritária e rígida, a adulta mais atuante foi identificada, por ele, como a “*mãezona*” da tropa (Fragmento do diário de campo, 2020). Outro aspecto que evidenciou a diferença partiu de uma avaliação coletiva que acompanhei. Na ocasião, o mesmo escotista foi destacado dentre as demais adultas, sendo por uma jovem “*identificado como ‘nossa rocha’*. *Pareceu-me que sua postura um tanto firme é enxergada como positiva por todos*” (Fragmento do diário de campo, 2020).

Mais uma lição do currículo investigado, que parte de discursos embasados em verdades machistas, instrui que mulheres e homens têm diferentes características e atitudes, e a diferenciação é, de certa forma exaltada, o que faz os ensinamentos se afastarem de um pressuposto esperado da coeducação: a igualdade entre os gêneros (AUAD, 2018). No currículo escoteiro, tais aprendizados são entendidos e aprendidos através das práticas educativas que caracterizam uma escotista como uma “*mãezona*” (Fragmento do diário de campo, 2020) e um escotista como “*nossa rocha*” (Fragmento do diário de campo, 2020), ensinando normas perpassadas por “representações e pressupostos de feminino e de masculino” (MEYER, 2004, p. 16). Enquanto à mulher atribui-se a maternidade como a sua característica mais evidente, ao homem, a fortaleza, o vigor e a firmeza foram exaltados.

A escolha pela personagem “mãe”, utilizada pelo adulto, traz consigo representações que indicam “a noção de indivíduo mulher-mãe [e], ainda supõe, ou supõe com força renovada, a existência de um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos” (MEYER, 2004, p. 16). Ela é a que cuida, que é responsável pelas filhas e sua criação, pela família, pressupostos criados na cultura. Apesar dessa associação mulher-mãe, mulher e mãe deveriam ser vistas como “posições de sujeito distintas, socialmente construídas, que não se sobrepõem e nem se configuram como extensão necessária uma da outra” (MEYER, 2004, p. 17). Nem toda mulher quer ser mãe, por exemplo.

Como reflexo da realidade, o currículo investigado tem educado aquelas a quem interpela, com ensinamentos postos nas relações sociais, na cultura, nas quais se realizam práticas de significação sobre modos de ser mulher e de ser homem. São marcas que produzem, com uma linguagem que significa. As verdades são criadas a partir de relações de poder, uma vez que não se pode pensar o currículo à parte dessas relações (SILVA, 2001), e acarretam “efeitos sobre o sujeito, com todos os tipos de variações possíveis” (FOUCAULT,

1979, p. 264). São efeitos produtivos que ensinam modos de ser a todas que aprendem as lições do currículo.

O olhar crítico sobre a representatividade de mulheres que se tentou instigar na gincana virtual já mencionada, não gerou ecos entre as jovens das tropas observadas, que disseram não ter mulheres escotistas como referência. Diante da falta de adultas para ser inspiração às meninas, evidenciada nas entrevistas, outras jovens foram lembradas, sobretudo pelas meninas, em falas como as que seguem: “*Como monitora em si, eu me inspirei muito para ser monitora, nas minhas antigas duas monitoras, [...] eu acredito que eu gostaria de ser uma monitora que nem elas; Eu acho que a pessoa que mais me inspira mesmo é Laura*<sup>90</sup>, *porque ela é aquela pessoa que chega e fala e faz e corre atrás, sabe?*” (Escoteiras, Fragmentos de entrevistas, 2020).

No currículo investigado, mesmo que com pouca representação feminina, ainda assim, se produz uma significação que “espirra, transborda, excede, revolta-se, rebela-se, espalha-se incontrolavelmente” (SILVA, 2001, p. 15). O currículo tem, então, ensinado às meninas a inspirar-se em suas companheiras, criando representatividade entre elas mesmas, já que não as encontram nas adultas. Assim, um movimento de reconstrução e remontagem é acionado na produção de uma nova cultura “num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociações, de conflito e de poder” (SILVA, 2001, p. 17), na busca por se ver (ou produzir-se) no currículo. Uma nova história é escrita pelas escoteiras. Passam de um obstáculo para uma prática, fugindo de uma suposta fatalidade (a de não se verem representadas), invertendo esses significados de negativo para positivo (FOUCAULT, 2008a).

A pista deixada na tarefa do JOTI 2019 acompanha a tentativa de avançar e dar mais visibilidade às mulheres no Escotismo e, principalmente, promover uma igualdade de gênero. A exemplo disso, o lançamento do Kit de ação *HeForShe*, uma ação conjunta da ONU Mulheres e da Organização Mundial do Movimento Escoteiro, em 2014, teve por objetivo que o “público global [pudesse] se engajar e se tornar agentes de mudança para alcançar a igualdade de gênero” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO MOVIMENTO ESCOTEIRO, [2014], n.p.). Com base nessa iniciativa, em 2020 foi lançada a insígnia do *HeForShe* nas redes sociais, resultado de um projeto da Equipe Nacional de Diversidades dos Escoteiros do Brasil.

A divulgação da insígnia<sup>91</sup> contou com meninas escoteiras de vários estados, que

---

<sup>90</sup> Nome fictício para uma das meninas escoteiras monitora.

<sup>91</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CD4cu\\_llRhT/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CD4cu_llRhT/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 16 dez. 2020. As meninas escoteiras que aparecem nesse vídeo se juntaram e se autodenominaram Influminas, em

mantêm perfis no Instagram onde falam de suas experiências no Escotismo. O vídeo de divulgação, que tem em sua descrição a observação “\*Este vídeo foi planejado, roteirizado, gravado e editado por mulheres” (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p.), apresenta a insígnia e mostra como é possível conquistá-la. A iniciativa repercutiu, nas tropas foco desta pesquisa, especialmente entre as meninas, com comentários como: *“Eu vi que várias mulheres fizeram tipo um videozinho, assim, falando sobre o projeto [...] e achei incrível, né? Fiquei: meu deus! Foda!; É uma coisa que a gente não vê muito, sabe?; [Conheci o projeto] nas redes sociais com as meninas, as Influminas; Caramba! Eu quero participar disso”* (Escoteiras, Fragmentos de entrevistas, 2020).

Existe, como já mencionado, uma sutil tentativa, em nível nacional, de mudança na apresentação e representação de mulheres, seguindo o aumento do número dentre as participantes do Escotismo brasileiro. Ainda assim, a mudança é tão pequena que gera surpresa ao se ver várias meninas escoteiras juntas, o que faz uma entrevistada achar a iniciativa “*Foda!*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Caso fosse algo comum e corriqueiro, os comentários provavelmente seriam outros. Essa mudança em andamento é visível nas redes sociais dos Escoteiros do Brasil, quando se percebe a tentativa de mostrar mais imagens de meninas e mulheres. No entanto, documentos e publicações aqui analisados, ainda vão em sentido contrário, ao excluírem elas em seus textos.

Mesmo que as meninas do Grupo Escoteiro pesquisado não tenham efetivamente se empenhado em conseguir a insígnia ElesporElas, a movimentação que viram acontecer gerou uma certa satisfação. Elas se viram representadas dentro do Movimento Escoteiro, por meio das “Influminas”, nome adotado pelo grupo de escoteiras que participou da divulgação da insígnia. O grupo de influenciadoras escoteiras as motivou, assim como as colegas escoteiras do grupo e ex-monitoras também inspiram/inspiraram.

A proposta das tarefas a cumprir em busca desse distintivo, tem aporte no discurso feminista que ensina que todos os espaços devem oferecer os mesmos direitos a mulheres e homens. Para tal, evoca-se a equidade com o propósito de que a desigualdade existente seja reconhecida e, a partir dela, os direitos desiguais, nesse caso, entre mulheres e homens, tenham o devido tratamento, para que se alcance a igualdade. Vale ressaltar que se espera um tratamento desigual, no sentido de ser empreendido maior empenho na promoção do avanço a quem tem tido menos oportunidades. Os ganhos esperados e alcançados através das lutas das/pelas mulheres são positivos, sem dúvida, mas é necessário olhar para frente, para além da



noção simples que fixa o foco nas mulheres como vítimas, e avançar para debates mais amplos e permanentes (CORRÊA, 2006).

A proposição da insígnia *HeForShe* pode ser compreendida como essa atividade de mudar o foco e seguir em frente. Nessa direção, novas pistas vão sendo deixadas com o objetivo de possibilitar que outras as sigam rumo a essa mudança. O documento que apresenta a insígnia *HeForShe*, para contextualizar esse novo caminho a seguir, traz um histórico inicial em que afirma que o Movimento Escoteiro “não foi sempre um espaço com oportunidades iguais na perspectiva de gênero” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020], p. 3), mesmo que tal igualdade de oportunidades ainda não seja encontrada na instituição.

O documento cita a coeducação no Escotismo brasileiro e aponta nessa direção ao falar que, em pleno ano de 2020, ainda são encontradas dificuldades em relação à igualdade de gênero, apesar do número crescente de mulheres. Como consequência desse aumento, diz que a tendência é que as diferenças entre mulheres e homens no Escotismo venham a diminuir (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020]). Para isso, a insígnia como ferramenta de mudança, pretende “oportunizar discussões saudáveis sobre igualdade de gênero, sobre a importância do movimento ElesPorElas – *HeForShe* e sobre a tomada de atitudes e ações necessárias para diminuir cada vez mais (acabar com) as desigualdades existentes” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020], p. 4). Ou seja, ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos.

Para conquistar a insígnia, que deverá ser individual, cada jovem deverá cumprir as etapas propostas para a sua faixa etária, seguindo três passos. A publicação, que traz uma escrita generificada, o que difere dos outros documentos já citados nesta dissertação, apresenta que a Etapa I tem por objetivo “que o ou a jovem entenda que existem desigualdades de gênero na sociedade brasileira e as formas como elas se manifestam” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020], p. 9). Na Etapa II, intenciona-se conscientizar “dos benefícios promovidos pela igualdade de gênero” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020], p. 10). Já a Etapa III pede “atitudes para mobilizar pessoas e divulgar a campanha ElesPorElas – *HeForShe*” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, [2020], p. 11).

As três etapas propostas para a insígnia fazem pensar que

Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2003, p. 138).

Com a insígnia, o discurso feminista presente no currículo investigado, ensina às suas participantes sobre a realidade da não igualdade entre mulheres e homens na sociedade e, de alguma forma, convoca todas a agir para uma mudança. Esse discurso presente no currículo pretende enfatizar a importância de compreender as diferentes formas, aspectos e “processos educativos pelos quais os seres humanos se constituem como mulheres ou homens” (MEYER, 2004, p. 16) e, a partir de então, seguir em busca da transformação. Embora tais lições sejam disponibilizadas pelo currículo investigado, nem todas as escoteiras rumaram no sentido apontado pelas pistas da proposta.

Especialmente os meninos não se interessaram pela atividade, como evidenciado nas entrevistas: *“Eu acho que a proposta do HeForShe, na verdade, é os homens [...] estarem com a gente. Então eu acho que, na verdade, essa insígnia deveria ser pros dois e a gente só viu meninas fazendo; os meninos deveriam ter se engajado muito mais”* (Escoteiras, Fragmentos de entrevistas, 2020). A reflexão a partir da movimentação gerada no currículo em torno dos ensinamentos disponibilizados pela proposta da insígnia, causou questionamentos em razão do baixo interesse dos escoteiros das tropas observadas em relação à conquista do distintivo.

Ao mesmo tempo que a proposta gerou um deslocamento em relação a uma representatividade quando as escoteiras se enxergaram nas “Influminas”, também evidenciou que, pelo menos em nível local, o projeto não logrou sucesso, sobretudo com os meninos. No currículo onde circula o discurso machista, propostas advindas de um discurso questionador, como o feminista, tendem a gerar conflitos. Em diferentes práticas sociais, mulheres e homens organizam relações que demandam “negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (LOURO, 1997, p. 39-40), e, ao que parece, se esperava com o projeto *HeForShe mais avanços e alianças*. Entretanto, ao se indicar que *“os meninos deveriam ter se engajado muito mais”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020), a expectativa que poderia ter sido alcançada, em caso de maior adesão dos meninos, pareceu, pelo menos aos olhos das escoteiras, ter sido frustrada.

Considerando as dificuldades e obstáculos encontrados pelas meninas escoteiras, seja na luta por ultrapassar imposições culturais que ditam o que devem ser, o que devem fazer e que posições podem ocupar; seja nos embates para reafirmar sua capacidade de liderar; seja na falta de representação ou na falta de interesse dos meninos em comprar sua luta, elas, ainda assim, têm seguindo as pistas de “salte obstáculo” e saltando barreiras impostas. No trajeto, têm inspirado outras e têm ensinado que é possível sim, ocupar qualquer posição que queiram

ocupar.

#### **4.4 Obstáculos ultrapassados e obstáculos a ultrapassar**

Não há dúvidas que a configuração mista de patrulha educa as escoteiras que dela fazem parte, sobretudo em relação ao trabalho em equipes mistas. As relações de poder encontradas em uma patrulha mista produzem, por si só, lutas por significados. É o resultado das relações de poder, próprias do processo de significação, que buscam validar determinados significados particulares de um grupo específico. As relações de poder fazem parte da convivência em patrulha e são, então, não só a consequência, mas onde o processo de significação se inicia.

Observa-se que também nas patrulhas circulam poderes de umas sobre as outras, num controle mútuo sobre os corpos, gerando uma relação de forças. Observa-se ainda a ação dos micropoderes (FOUCAULT, 1979), a partir da constante vigilância de todas por todas a fim de certificar-se que as pistas deixadas no percurso curricular sejam seguidas. Nesse trajeto, o discurso escoteiro presente no currículo pesquisado, mobiliza em meio a processos de significação, conteúdos e ensinamentos, no percurso de produção do sujeito escoteira. Uma vez trilhados os caminhos do currículo, as posições de sujeito menina-escoteira e menino-escoteiro são disponibilizadas e ocupadas por elas e eles, posições essas que têm por características as esperadas de um modelo de escoteira.

O currículo investigado disponibiliza, ainda, pistas que, se forem seguidas, rapidamente, sobretudo pelas meninas, na direção que se entende por emancipação, liberdade de escolha dos encargos de patrulha, podem ser, a um primeiro olhar, entendidas como lições que ensinam que cada uma pode ser o que quiser e ocupar qualquer função. Porém, olhando mais de perto, outras pistas mostram outras direções. Numa melhor análise, colocando em dúvida tais práticas, pode-se observar que elas estão mantendo cada uma “em seu lugar devido, isto é, na posição de ‘diferentes’” (LOURO, 2007a, p. 205).

Essa lição aprendi seguindo as trilhas dos estudos de gênero, com os quais compreendi que, histórica e socialmente, foram construídas representações diferentes no que diz respeito à produção de mulheres e homens, determinando também “posições sociais hierarquicamente diferentes” (LOURO, 1994, p. 36) para elas e eles. As posições diferentes e oposicionais instruem que, enquanto a eles se delegam atividades públicas e políticas, por exemplo, às mulheres, se demanda as “atividades privadas, do cuidado e educação das crianças, dos serviços domésticos e de manutenção familiar” (LOURO, 1994, p. 36). Essas seriam posições,

por vezes, consideradas inevitáveis ou preferíveis a elas.

Assim, os discursos biológico e machista presentes no currículo investigado ensinam essas mesmas lições, produzindo diferenças nos modos de ser menina-escoteira e menino-escoteiro, especificando que elas têm habilidades diferentes das deles. Por meio de uma representação cultural, funções diferenciadas são atribuídas, ensinadas e reiteradas, na tentativa de normalização de tarefas, atribuindo comumente a função da cozinha para elas e tarefas de força para eles. São esses os rumos que disponibilizam a posição de sujeito menina-escoteira-cozinheira, a qual elas dizem ocupar de forma consciente e não por imposição que remonta os imperativos sociais reflexo de discursos machista e biológico.

Apesar desse obstáculo em que as meninas tropeçam, outras elas saltam quando observado que, no currículo pesquisado, se aprende que a liderança também é espaço para as meninas. Contudo, elas precisam reafirmar sua competência para tal, em meio a relações de poder que impõem determinações que refletem, ainda na atualidade, diversas aprendizagens assimiladas por todas também em espaços como na política, por exemplo. Esses ensinamentos, por vezes, evidenciam a supremacia conferida aos homens, enquanto às mulheres é típico a subordinação. Tais posições estão postas nos discursos como sendo algo que não pode ser mudado (LOURO, 1994). Dessa forma, mesmo que elas ocupem, nas práticas do currículo, posições de liderança, existe ainda o imperativo “*Você não sabe ser monitora!*” (Fragmento de diário de campo, 2020), proferido por um escoteiro direcionando-se a uma escoteira, evidenciando que esse lugar ocupado não garante tranquilidade, ao contrário, demonstra as relações de poder que estão dispostas nas lições ensinadas.

A representação feminina ou a falta dela, como pistas deixadas pelo currículo ou suprimidas por ele, “estão ali como um signo, como um significante” (SILVA, 2001, p. 11). Ter representações femininas é ter uma produção de novos significados sobre os espaços. E, em razão de novos sentidos, novas práticas de significação são possíveis, potencializando novas formas de ser e de vir a ser (WOODWARD, 2014). Constroem-se outros “lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2014, p. 18). Essa construção de representação foi evidenciada na pesquisa.

A ocupação das meninas nos cargos de liderança, ou a aparição nas redes sociais dos Escoteiros do Brasil com mais imagens de meninas, as coloca sob holofotes, favorecem lutas pela construção de novos significados sociais e políticos (SILVA, 2001). Quando elas estão sendo vistas, abrem caminhos para outras escoteiras. Quando o instituído é, de alguma forma abalado, polêmicas e discussões sobre temas antes não debatidos são levantados e isso também é visto nas patrulhas mistas. O resultado é a promoção de “modificações nas

convenções e regras” (LOURO, 2007b, p. 237), construção de novos conhecimentos.

Numa tentativa de combate às verdades instituídas pelo discurso machista, o discurso feminista também se apresenta no currículo investigado, e levanta a possibilidade de uma construção de novas verdades sobre as meninas-escoteiras. Tenta-se olhar adiante e não aceitar passivamente as coisas como eram ou são, e antigos significados são sujeitados a uma nova atividade de significação (SILVA, 2001).

Além do sinal de “salte obstáculo”, outros sinais de pista foram encontrados durante o percurso desta pesquisa-aventura. As pistas que indicam “Perigo!” e “Caminho a evitar”, foram claramente deixadas no currículo investigado, seguidas ainda da pista “siga nesta direção”. São sinais deixados em relação à dificuldade de discussões e debates sobre gênero e sexualidade entre as adultas e as jovens. Silenciar sobre determinado assunto é também ensinar sobre ele. Esse é a próxima pista a seguir: os ensinamentos proporcionados pela homofobia recreativa e silêncios sobre gênero e sexualidade no currículo escoteiro.



## 5. PERIGO! CAMINHO A EVITAR<sup>92</sup>

São muitas as travessias possíveis na vida dos sujeitos. Porém, uma em especial, é repleta de pistas claras que dizem “siga nesta direção”: a travessia da construção social da mulher e do homem, que inicia ainda na gestação. Ao nascer, seguimos ouvindo, vendo e aprendendo que devemos gostar disso ou daquilo, que devemos ter estes ou aqueles atributos, que devemos nos comportar desta ou daquela maneira, sempre com diferenciações do que deve ser entendido como de mulher ou de homem.

Marcas biológicas são reforçadas para justificar que aquele corpo deve seguir, sem hesitação ou instabilidade, determinados percursos, como, por exemplo, o da sexualidade, não considerando que os corpos e a própria sexualidade “são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados” (LOURO, 2019, p. 16). O corpo, como compreendido nesta pesquisa-aventura, é construído em meio a significados culturais que nele firmam tanto o gênero quanto os traços específicos provenientes desse ou daquele gênero (BUTLER, 2020). Dessa forma, o corpo não é um produto unicamente biológico, porém, educado para não discutir o gênero nem tão pouco a sexualidade, como se ambos fossem fixos e de relação estável. Ainda assim, há pessoas agêneras que, apesar dos investimentos sociais, não se encaixam nos rótulos insistentes e binários, e pessoas assexuais, que são aquelas que destoam do “pressuposto do interesse sexual, amoroso, universal e compulsório” (OLIVEIRA; VIANNA, 2018, p. 3). Trata-se de uma sexualidade que tem por característica o desinteresse sexual, acompanhado ou não pelo desinteresse por relações amorosas (OLIVEIRA; VIANNA, 2018).

Para sermos forjados como mulheres e homens, aprendemos desde cedo em currículos como os da família e da escola, lições que dizem como ser menina ou menino e tudo o que se entende como sendo inerente a uma e outro. Os corpos são produzidos a partir de diversos investimentos, inclusive na diferenciação de brincadeiras para meninas e meninos, visando uma intenção educacional na expectativa de moldar comportamentos e esquemas motores (FONSECA; RIBEIRO, 2018). As indicações nos caminhos que levam a essas construções,

---

<sup>92</sup> Os símbolos no cabeçalho deste capítulo são, respectivamente, os sinais de pista “Perigo!” e “Caminho a evitar”, utilizados nas atividades escoteiras.

são reiteradas a todo momento, ao mesmo tempo que os caminhos opostos são constantemente alertados como caminhos a não seguir. Alguns ensinamentos, nesse sentido, foram observados durante esta pesquisa-aventura.

Na tentativa de manter todas na estrada tida como certa e única, ensina-se, também no currículo investigado, como as escoteiras devem ser. Apesar de não se falar abertamente e não haver debates acerca dos assuntos relativos a gêneros e sexualidades no currículo escoteiro, as práticas observadas demonstram imposição, repressão ou silêncio que dizem muito. Esta é a discussão direcionada pelas pistas vistas e seguidas a esta altura desta aventura investigativa.

O argumento deste capítulo é que o currículo investigado (re)produz discursos machista, homofóbico, heteronormativo e religioso ao não falar abertamente a respeito de gênero e sexualidade, porém deixando claro que a heterossexualidade é o rumo “ideal”, fomentado uma heterossexualidade compulsória. Vários episódios de homofobia recreativa foram presenciados durante a aventura investigativa, sem que houvesse intervenção contrária aos gracejos maldosos. Ações nesse sentido ou a falta delas, ensinam quais são os caminhos entendidos como corretos. Em meio a silêncios e gozações, pode-se contribuir para a produção de um tipo de sujeito: o sujeito homofóbico.

Ressalto que, apesar de me referir em alguns momentos a brincadeiras e piadas, não faço no sentido de serem situações divertidas, mas é a forma como muitas pessoas tentam justificar o ato. Ao contrário, são inconvenientes e conferem discriminação. A homofobia e a transfobia são crimes, conforme decisão do Superior Tribunal Federal em junho de 2019, que determinou que a conduta discriminatória pode ser punida pela chamada Lei do Racismo (Lei nº 7716/89), que prevê ser crime discriminar em razão de “raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional” (BRASIL, 1989). Com a resolução, a lei passou a também a considerar crime a discriminação pela orientação sexual e identidade de gênero.

Apesar de algumas transformações que visam diminuir tal discriminação, de forma preponderante, os caminhos que levam a discutir sobre gêneros e sexualidades são caminhos onde pistas de “perigo” são alertadas quando vistas e tidas como “caminhos a evitar”. Considerados conteúdos tabus, no currículo em análise, observa-se a repetição do que se ensina socialmente desde muito cedo – que é comum utilizar-se de supostas piadas, gozações, gestos e apelidos, para se direcionar às pessoas que não seguem os padrões impostos culturalmente em relação aos gêneros e às sexualidades (LOURO, 2019).

No currículo escoteiro, evidências mostram conteúdos que podem produzir a posição de sujeito homofóbico, a partir da resistência das adultas para conversas em relação a gêneros e sexualidades, enquanto as jovens têm conversado entre si e solicitado às escotistas que haja

atividades sobre o conteúdo. Na progressão das escoteiras<sup>93</sup>, oportunidade que poderia contribuir com novos discursos, não há tarefas propostas, para as faixas etárias das tropas escoteiras e sênior, que trazem o debate. Considero essas faltas um silêncio, e este, pode ser uma busca por garantir a “norma” (LOURO, 1997), sendo ela a cis-heterossexualidade.

Nesse sentido, de forma geral, as lições que são ensinadas sobre a sexualidade, comumente têm a direção que leva a demonstrar, por meio dos discursos religioso e biológico, especialmente, que ela tem a função da reprodução da espécie humana. Tende-se a ver uma única configuração de casal considerado legítimo – o que possa procriar –, impondo um modelo, uma norma, uma verdade (FOUCAULT, 1988). Os casais que fogem à regra da reprodução são considerados anormais, sendo eles nomeados a partir da norma, com a qual cria-se uma escala que vai do normal ao anormal. A fim de obter um controle permanente ao se estabelecer aptos e inaptos, normais e anormais, elenca-se um modelo a partir do qual espera-se determinado resultado (FOUCAULT, 2008b): o casal heterossexual que terá como resultado a procriação. Para isso, tenta-se conformar as pessoas, seus comportamentos, seus gestos “conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008b, p. 75). A partir dessa fixação, elenca-se o que é mais ou menos favorável, buscando-se uma normalização (FOUCAULT, 2008b).

Seguindo as direções apontadas pela bússola teórica que utilizei nessa jornada de pesquisa, considero que: “O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais” (LOURO, 2019, p. 36). As sexualidades não legitimadas ou a não conformação com o gênero indicado no nascimento, se tornam constantemente mira de julgamentos e objeto de repulsa (LOURO, 2019). Isso faz com que, pessoas que se sentem no foco desses julgamentos, na maioria das vezes, se escondam.

Nesse sentido, os discursos biológico e religioso contribuem como “um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder” (SILVA, 2001, p. 11), e buscam normalizar verdades relacionadas a feminilidades, masculinidades e sexualidades. Assim, hierarquias são impostas por meio de redes de poder “através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...” (LOURO, 1997, p. 24). Esses são ensinamentos claros dos discursos machista, homofóbico, religioso e heteronormativo existentes fortemente dispersos na sociedade e encontrados no currículo em análise.

---

<sup>93</sup> Chama-se de progressão pessoal da escoteira um programa que oportuniza atividades a serem cumpridas visando o desenvolvimento nas áreas física, intelectual, social, afetiva, espiritual e caráter, tendo por objetivo o desenvolvimento integral da jovem (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a).



Avançando nos caminhos desta aventura investigativa, este capítulo rastreou, então, mais duas pistas a fim de identificar e analisar os ensinamentos acerca das questões de gênero e sexualidade na prática das atividades escoteiras. Analisei também alguns documentos que regulamentam o Escotismo brasileiro, além da literatura escoteira, especialmente os títulos disponibilizados às meninas participantes da pesquisa. A primeira pista me mostrou vestígios deixados pelo currículo que me levaram a questões relativas à homofobia nas práticas educativas cotidianas. A pista seguinte indicou que o currículo escoteiro tem ensinado lições que fomentam a heterossexualidade compulsória, além de questionamentos das jovens em relação ao silêncio acerca desse assunto no currículo por parte das adultas, silêncio esse que diz e ensina muito.

### **5.1 “Você é o maior gay!”: homofobia recreativa no cotidiano escoteiro**

Em uma sociedade que toma por padrão a heteronormatividade como caminho desejável, ser chamada de gay pode ser uma ofensa ou uma provocação, visto que ser gay é sinônimo de ser alguém ruim. Para enfatizar determinadas características, gestos femininos são encenados de forma estereotipada para se referir a homens que gostam de homens, ou trejeitos masculinos para mulheres que gostam de mulheres, por exemplo. A homofobia recreativa se faz por supostas “brincadeiras e piadas”, nas quais características corporais, vozes ou gestos são os componentes a serem evidenciados visando humor em detrimento da dor do outro.

Apesar de a homofobia recreativa ser uma prática comum, na qual o chamamento gay é ouvido com frequência, no caminho inverso evita-se falar de outros rumos trilhados por mulheres e homens na busca por viver sua sexualidade, seus desejos, sendo essas conversas consideradas tabus. Os silêncios indicam que passar por essas trilhas é algo perigoso. Entretanto, não falar sobre o assunto não o elimina. A sociedade é composta de pessoas reais, e essas pessoas são heterossexuais, homossexuais, travestis, transexuais, bissexuais, assexuais, pansexuais<sup>94</sup> etc. São muitas as possibilidades de ser e se ver no mundo e todas essas pessoas são personagens concretas na sociedade, comprovando a inconstância e a fluidez dos gêneros e das sexualidades (LOURO, 2019). Tanto nos gêneros quanto nas sexualidades, “as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. [...] [e] estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de

---

<sup>94</sup> Pansexuais são pessoas que se relacionam sexualmente com qualquer ser humano: mulher, homem, intersexuais, gênero fluido, travesti etc..

transformação” (LOURO, 1997, p. 27).

Porém, dentro de um contexto em que a norma heterossexual prevalece, as pessoas que não se adequam são, por vezes, compreendidas como “meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2020, p. 44). Em contrapartida, ao persistirem em existir e buscar visibilidade, fomentam a criticidade em torno dos limites impostos na regulação dos corpos, promovendo subversões e rupturas (BUTLER, 2020), apenas sendo quem são. É essa constatação que desestabiliza a norma e, por esse motivo, é considerada perigosa (LOURO, 2019), o que gera investimentos constantes para evitar desvios de rota ou trazer as desviantes de volta para o caminho considerado correto. Sendo assim, é possível questionar se a norma, neste caso a heterossexualidade, é realmente o “natural” e a homossexualidade o anormal, o não natural, o ilegítimo. Se o fosse, não seria necessário haver tanto empenho para preservar essa dita norma (LOURO, 1997).

Existe, pois, uma tentativa de manter todas no caminho que se diz normal e natural, e pistas são deixadas bem claras e visíveis, quase como letreiros luminosos em vermelho, indicando “perigo” ou “caminho a evitar” nas trilhas consideradas erradas/perigosas, enquanto os caminhos aceitos socialmente têm alertas verdes de “siga nesta direção”. No currículo do Grupo Escoteiro investigado, pistas nítidas são deixadas nas rotas em que as jovens passam. São vestígios que mostram que direção se quer que elas trilhem, ensinando-as como devem ser e se portar, como ser escoteiras com todos os atributos que se espera delas, dentre os quais honra, cortesia, lealdade, amizade, respeito. Mas quais ensinamentos a respeito das pautas gênero e sexualidade estão presentes no currículo escoteiro? Como são vistas e tratadas as pessoas que optam por não seguir as trilhas preestabelecidas na construção do que se entende ser mulher e homem e tudo o que se diz sobre cada uma socialmente?

Nas entrevistas ouvi as escoteiras dizerem que não há preconceito ou brincadeiras maldosas entre elas. A justificativa dizia que “*a gente é bem de boa. A gente... a gente é bem tipo unidinho e tal*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020), ao responder se existe algum preconceito entre elas. Ainda nesse sentido, ouvi falas como: “*o meu Grupo [Escoteiro] é... é aberto, tipo... a minha tropa não faria uma piada com **alguém que é**, e... mas eu não sei como seria nos outros Grupos [Escoteiros]*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Contudo, ao contrário das afirmativas, não foi difícil observar, nas atividades cotidianas, situações em que “brincadeiras e piadas” foram proferidas, por jovens (meninas e meninos) e por adultos (homens).

Em uma atividade de rapel, um menino demorou um pouco mais para descer da altura.

Enquanto aguardavam no pé do paredão, colegas “o incentivaram”: “*Você é gay, mano? Desce logo!*” (Fragmento do diário de campo, 2020). Um pouco antes, havia começado, dentre as que aguardavam sua vez de descer pela corda, “*uma brincadeira com um dos meninos: ‘Você é o maior gay!’*, dizia um grupo de meninas e meninos. Isso só porque ele não queria mostrar algo em um celular” (Fragmento do diário de campo, 2020), registrei.

Percebi que essa “brincadeira”, de chamar meninos de “gay”, parecia ser corriqueira entre as escoteiras presentes, o que se confirmou nas entrevistas. Uma das falas evidenciou a prática ao dizer: “[O único] tipo de brincadeira desse tipo que eu vi foi entre eles, daquela forma que eles acham que tá ok brincar. Sendo que continua sendo errado, se **uma pessoa daquele estilo estivesse ali ouvindo**” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Assim como as “brincadeiras” descritas, essa fala mostra que o currículo investigado traz consigo um discurso homofóbico, ao ensinar que existe uma forma que se pode brincar, e que só não seria possível ou seria errado se alguém que pudesse se ofender estivesse presente.

A questão a levantar é que a suposta “brincadeira”, que chamo de homofobia recreativa, por si só, já é equivocada, ilegal e pautada em um discurso que menospreza, reduz e rebaixa pessoas que vivem sua sexualidade conforme seus desejos e não seguindo trilhas predeterminadas socialmente. Ainda é possível verificar que, segundo as colegas, ao que pareceu, o fato de o menino demorar mais tempo para descer no rapel, configura a ele, uma posição de medo ou dificuldade não esperada de um homem. Logo, chamá-lo de “gay” identifica-o como alguém menos “macho”, fazendo uma relação medo-gay, a mesma que configura a relação fragilidade-mulher.

A associação empreendida, parte do discurso biológico que faz circular verdades a partir da identificação do gênero conferido ao nascer, carregando diversos pressupostos que elencam características diferentes para mulheres e homens. Dentre esses atributos, está a valentia do macho, como se fosse “um padrão geral e natural, [...] que é usado para discernir a adequação ou não de outros” (REIS, 2011, p. 60). Assim, se um menino não apresenta as características do rol conferido aos homens, ele está mais próximo ao das mulheres, já que esse discurso só lista a existência desses dois polos, identificando-os como opacionais.

Gênero é compreendido neste estudo “como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe *em relação* a outro significado oposto” (BUTLER, 2020, p. 31, grifo da autora). São esses significados que produzem social, cultural e discursivamente as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens, de modo que essas diferenças não são biologicamente determinadas (MEYER, 2004). Existe um forte caráter relacional dessas construções, uma vez que o significado dado

ao que se entende ser natural às mulheres só é possível a partir dos significados dados ao que se entende ser “normal” aos homens.

A partir dos discursos biológicos ou os que instituem comportamentos específicos para cada uma, se constroem papéis específicos (e diferentes) para mulheres e homens, e essas representações pressupostas de femininos e de masculino estão por toda parte (MEYER, 2007). Ao operar com o conceito de gênero, pretende-se, dentre outros objetivos, subverter com as supostas homogeneidades, essencialização e a universalidade dos termos mulher, homem, bem como “explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade, nos seus diferentes segmentos culturais e sociais” (MEYER, 2004, p. 15).

É por causa dessas trilhas predeterminadas que devemos seguir, que adjetivações como fraco, frouxo e medroso dadas aos meninos, são comumente usadas para classificá-los como “menininha”, “bicha”, “gay”, entre outras. E, em situações em que alguém presente possa se sentir ofendida com os chamamentos, a brincadeira será, provavelmente, justificada com um “‘nós só estávamos brincando’!” (LOURO, 1997, p. 79), tentando assim, fugir da responsabilidade do preconceito impresso. O que se apresenta nessa trama é um apelo que diz o que se esperar de características fixas e duradouras para mulheres e homens, características essas tidas como normais, ou seja, o que se espera de “Um homem ou uma mulher ‘de verdade’” (LOURO, 2019, p. 31).

E o que significa ser “de verdade”? Seria, segundo os discursos biológico e machista, ter qualidades, marcas e atributos específicos, sendo alguns deles traços e gestos suaves, comportamentos comedidos, fraqueza e medo para as mulheres, e para os homens, ao contrário, traços e gestos fortes, comportamentos firmes, força e coragem, entre outros. Logo, dentro dessa dicotomia, “*Homens e mulheres* são considerados seres diferentes e com características excludentes” (REIS, 2011, p. 51, grifo da autora). Este é um caminho que visa, a partir do sexo biológico, manter a norma, mas também “uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla” (BUTLER, 2019, p. 194). De acordo com esses discursos, ensina-se ser “natural” que mulheres e homens tenham determinadas características, e ao fugir delas, o sujeito é alertado, o que explicaria o chamamento de “gay” para o escoteiro que parecia ter medo da descida no paredão.

Interessante notar que, antes da efetiva descida pela corda e no momento da colocação dos equipamentos necessários à prática do rapel, as “*instruções para meninas e meninos, não*

*tinham diferenças que indicassem mais cuidado com meninas ou menções por parte dos adultos que mostrassem que elas eram incapazes*” (Fragmento de diário de campo, 2020), nem para os meninos. Nesse ponto, ambos, escoteiras e escoteiros, tiveram o mesmo tratamento e instrução. No entanto, eles demonstraram mais dificuldades que elas e *“Alguns ficaram com medo, tremeram. Teve os que preferiram não descer*” (Fragmento de diário de campo, 2020), enquanto, ao contrário, todas as meninas presentes fizeram a descida, algumas delas tendo aquela experiência pela primeira vez. Para as meninas, nenhuma adjetivação foi empreendida, mesmo que tenham rompido com o que se esperava delas, ao mostrar coragem, e não medo, o que se esperava dos meninos.

No currículo investigado, observa-se outra particularidade. Apesar de se falar aberta e claramente a palavra “gay” durante as “brincadeiras”, quando a questão é levantada diretamente, existe um certo receio na utilização do termo, preferindo referir-se, como grifei antes, a pessoas não heterossexuais como *“com alguém que é”* (Fragmento de entrevista, 2020) ou *“uma pessoa daquele estilo”* (Fragmento de entrevista, 2020). Há ainda um modo de nomear essas pessoas dizendo que elas têm *“um estilo mais-para-lá-do-que-para-cá”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). É uma contradição que, em alguns momentos pode-se falar abertamente que alguém é gay (sendo ela ou não), mas quando o assunto é direcionado, há uma censura, uma proibição na utilização das palavras. Observa-se, então, um controle da linguagem, uma exclusão do dizer sobre, medo de usar os nomes como forma de pudor, o que emudece e, *“de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura”* (FOUCAULT, 1988, p. 21).

De fato, falar de gêneros e sexualidades como pauta a ser discutida é algo que não se vê com frequência no currículo investigado. Como instituição educacional, o Escotismo brasileiro tende a repetir o que se vê nas escolas onde o conteúdo é considerado tabu, entendido como um assunto privado, de cunho familiar (mesmo que também nas famílias não se tenha, muitas vezes, o debate). Para além dessa compreensão de delegar a sexualidade à pauta familiar, negá-la, silenciá-la e ignorá-la no rol de conhecimentos ensinados em espaços educativos, promove o *“desconhecimento e [a] ignorância”* (LOURO, 2019, p. 38), além de colaborar com a produção do sujeito preconceituoso e homofóbico.

O não falar também é uma forma de regulação. Afastar, negar ou silenciar, faz pensar que as sexualidades não existem e, se não existem, desaparecem (FOUCAULT, 1988), ou assim espera-se. Essa é uma estratégia utilizada com as crianças, em todos os ambientes em que se socializam. Seus sexos são interditos, *“razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um*

silêncio geral” (FOUCAULT, 1988, p. 10). Numa encruzilhada onde o corpo, a alma, a saúde, a moral e a educação se encontram, o sexo das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder (FOUCAULT, 1988).

Assim, foi constituída uma “sexualidade das crianças” (FOUCAULT, 1979, p. 232), com características que a colocam em uma vigilância constante, e sob uma rede de poder (FOUCAULT, 1979), em funcionamento, sobretudo, na família e nas instituições educativas. A mesma direção da vigilância e da interdição é tomada em relação às adolescentes, como se a sexualidade fosse atributo apenas da vida adulta. Por meio das relações de poder, isolam-se sexualidades periféricas, medem-se corpos e penetra-se em condutas, a fim de fixar e rotular sexualidades, assim como aos gêneros.

Determina-se ainda a idade e o lugar, entre outros aspectos, onde o prazer pode ou não acontecer. Dessa forma, “Prazer e poder não se anulam; não se voltam um contra o outro; seguem-se, entrelaçam-se e se relançam” (FOUCAULT, 1988, p. 48). Não falar sobre sexualidades com adolescentes, é também questão de poder, sobretudo se o caminho tomado for o que leva à homossexualidade.

Apesar de, na prática, no currículo investigado, observar tais dificuldades aqui analisadas, existe um posicionamento oficial da União dos Escoteiros do Brasil em relação à homoafetividade no Escotismo<sup>95</sup>. Datado de 2015, estabelece que “as relações homoafetivas e heteroafetivas são respeitadas no Movimento Escoteiro, tanto para membros juvenis, quanto para os voluntários adultos” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015b, p. 2). O documento ainda afirma que,

A homofobia, bem como qualquer outro tipo de discriminação, é contrária aos princípios escoteiros de tolerância e respeito às diferentes formas de pensar, sendo portanto, um comportamento que exige medidas educativas por estar em desacordo com os princípios e os valores do Movimento Escoteiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015b, p. 2).

Embora o acontecido entre as jovens, na utilização pejorativa da palavra “gay”, tenha sido uma atitude preconceituosa e de desrespeito, o comportamento da tropa não foi questionado pelos adultos presentes<sup>96</sup>. A oportunidade também não foi aproveitada para levantar a questão em uma conversa, com um foco educativo, trazendo à pauta os princípios, os valores e o respeito, pontuados no posicionamento institucional sobre a homoafetividade.

---

<sup>95</sup> Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Posicionamento\\_oficial\\_sobre\\_homoafetividade.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Posicionamento_oficial_sobre_homoafetividade.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

<sup>96</sup> Nessa atividade só havia escotistas homens presentes.

De maneira oposta, “*apesar de ter três escotistas próximos a esta movimentação e diálogo das escoteiras (que não era sussurrado, ao contrário, estavam bem animadas), nenhum escotista questionou, interrompeu ou se colocou de alguma forma a problematizar o acontecido*” (Fragmento de diário de campo, 2020).

O não posicionamento sugere que a cena pode ter sido entendida como algo que não precisava de intervenção. Outras leituras são, ainda, possíveis para a falta de atitude dos escotistas presentes: a desinformação ou o simples esquivo do assunto. Afinal, nesse caso, é melhor desviar o caminho, evitar a intervenção e manter o assunto em mata fechada e espinhosa.

Contudo, manter esse conteúdo do currículo por trás de altos arbustos, não o faz inexistente. Ao contrário, o que não está sendo dito, também está sendo ensinado. A perspectiva tomada nesta pesquisa-aventura, a pós-crítica, é que não há nada oculto nos currículos, de forma que a falta de determinado conteúdo diz muito sobre que tipo de sujeito se quer formar. Isso porque o currículo é produtor e organizador de

identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...]. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2001, p. 27).

Como ferramenta, o currículo escoteiro utiliza-se de jogos e de palavras de ordem para ensinar determinadas lições. As atividades propostas pretendem, comumente, promover algum tipo de aprendizado, como a atividade do rapel, que proporciona um desafio físico, ou a gincana JOTI, já mencionada, que propicia o trabalho em equipe, pesquisa, desenvoltura e criatividade para cumprir as tarefas. Já as palavras de ordem utilizadas, como os já citados comandos firmes e descansar, ou o próprio lema escoteiro “Sempre Alerta”, ou ainda os diversos artigos da lei escoteira que afirmam que a escoteira é isso e aquilo, impõem a elas determinados comportamentos. Mas também e principalmente, por meio do exemplo das adultas e das próprias jovens, conteúdos escoteiros impõem aos corpos polimento dos gestos e comportamentos, entre outros (SANTOS, 2017). Como conteúdo do currículo escoteiro, o não dito também educa tanto quanto as palavras ditas, de forma que o não posicionamento das adultas diante da homofobia recreativa também ensina.

Além da oportunidade em que o acontecimento se deu entre as jovens, houve situação em que o autor da homofobia recreativa foi um adulto e o foco um jovem. Registrei no diário de campo um momento de felicitações a dois escoteiros. Em meio às congratulações, um

menino se direcionava a outro, parabenizando-o e, para se referir ao colega, utilizou a expressão “esse homem”. Foi então interrompido por um adulto, em tom de brincadeira: “*Homem? – disse o escotista fazendo gestos estereotipadamente afeminados, como uma ‘brincadeira’ que indicava que o menino, foco da felicitação, seria gay*” (Fragmento de diário de campo, 2020).

Em outras situações onde só estavam presentes adultos, presenciei a ironização acerca da existência de um banheiro indicado como unissex. Um adulto disse: “*‘Oh!, Eu quero o banheiro plural’*” (Fala de um escotista, Fragmento de diário de campo, 2020), e de forma estereotipada fez gestos afeminados. Noutro momento, em um acampamento registrei: “*Os chefes estavam conversando entre eles, e ouço mais brincadeiras sobre ‘ser plural’ quando falaram de possíveis animais em campo: ‘raposa, jararaca, veado...’*” (Fragmento de diário de campo, 2020). O autor da fala é o mesmo de outras cenas descritas no diário de campo, e termina a “brincadeira” indicando o nome de um amigo escotista, relacionando-o ao último animal mencionado, seguido de risos dos presentes, todos homens.

Vale salientar que os animais, especialmente o veado, foram propositalmente utilizados de forma anedótica, já que esta não é uma espécie encontrada na área onde o acampamento foi realizado. As três menções do adulto se aportam no discurso homofóbico que é produzido, no currículo analisado, por meio de uma clara homofobia recreativa. A utilização da expressão “*plural*” (Fragmento de diário de campo, 2020) é pinçada do discurso da diversidade, também presente no currículo escoteiro, porém utilizada de forma irônica e desviada do real objetivo.

O discurso da diversidade, mais recente no Escotismo, tende a instaurar que a diversidade é construtiva e não um perigo à instituição. As diferenças, das mais diversas, são pontuadas e definidas como diversidade, porém essa simples relação pode “mascarar a questão política da diferença; [pois,] nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade” (SKLIAR, 1999, p. 21). Assim, pode ser foco de uma distorcida compreensão, ainda pretendendo que aqueles corpos sigam as normas e os valores que os disciplinam com práticas e discursos, de forma sutil e quase invisível, por esse motivo inquestionáveis (SKLIAR, 1999).

O que pode, para algumas, parecer inocente e corriqueira recreação com a utilização de gestos estereotipados, juntamente com a referência ao banheiro unissex ou ao se referir ao animal veado relacionando-o a como popularmente, chama-se homens homossexuais, também educa, também ensina. Ensina que existe uma sexualidade hegemônica e considerada normal



em detrimento das outras possibilidades de vivências. Ensina que mulheres e homens devem seguir as verdades determinadas sobre “suas formas de ser ou ‘jeitos de viver’ sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2019, p. 31), ou serão foco de gracejos preconceituosos.

Ensina, ainda, que homens não devem ter intimidades uns com os outros, como observei numa brincadeira, quando “*Um escoteiro passou por trás do outro, assustando-o e causando o comentário: – Vacilo! Olha a intimidade!*” (Fragmento de diário de campo, 2020). O espanto provocado e exclamado indica o que se ensina socialmente: que homens não devem tocar seus corpos, abraçar-se afetivamente. A intimidade entre homens é considerada inapropriada, e essa aproximação, por vezes, levanta questionamentos sobre sua sexualidade. O discurso homofóbico encontrado no currículo em análise, ensina que é necessário cuidado com a intimidade entre homens, instituindo que existem limites para a camaradagem, “empregando apenas gestos e comportamentos autorizados para o ‘macho’” (LOURO, 2019, p. 34). Por outro lado, se homens têm amizades próximas com mulheres, sem que seja com intuito de algum tipo de relacionamento afetivo, eles também terão sua sexualidade questionada.

Porém, há rupturas nesses significados produzidos no currículo escoteiro. Contrariando a posição de que os meninos devem evitar maiores intimidades, há no currículo lições que educam sobre o afeto. Observei ainda um outro escoteiro que, “*ao contrário da cena “do vacilo”, recebeu um outro colega [...] com um abraço afetivo e um: – Estava com saudades de você*” (Fragmento de diário de campo, 2020), evidenciando que nem todos os ensinamentos vão na direção da homofobia.

Ainda assim, as insistentes lições de como se deve ser, por qual caminho se deve seguir, mostram uma aplicação disciplinar que controla e adentra corpos, produzindo eficientemente uma “normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (LOURO, 1997, p. 84). Dessa forma, são estabelecidas delimitações que concebem as pessoas aptas e as inaptas, as capazes ou incapazes (FOUCAULT, 2008b). As que nessas escalas são desqualificadas são excluídas de diversas formas no âmbito social, político, histórico, cultural, linguístico, comunitário entre outros, compondo os “Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos” (SKLIAR, 1999, p. 18). Estabelece-se, assim, a normalidade e as que ali não se enquadram; as que seguem as pistas e trilhas e as que desviam delas. Essas são lições que não consideram que a forma como aparentamos, nos portamos, pensamos, agimos como mulher ou como homem, é construída social e culturalmente, assim também como “as formas pelas quais vivemos nossa sexualidade” (SILVA, 2015, p. 106).

Em todas as cenas observadas, descritas e aqui analisadas, a homofobia recreativa reproduz gestos estereotipados que tentam se aproximar do que se considera feminino, ou seja, do que é esperado de uma mulher e, por isso, socialmente (in)adequado para um homem (LOURO, 1997). Nenhuma cena foi observada, ou descrita em entrevistas, em que meninas tenham recebido igual atenção pelos seus gestos, falas, jeito de ser e se portar. Talvez porque a homossexualidade masculina seja mais incômoda à sociedade, enquanto um casal de mulheres é, inclusive, utilizado comercialmente por ser desejado pelo público masculino, quando lhe convém. Porém, de fato, o que está inscrito no currículo é uma visão binária, que institui particularidades próprias e bem marcadas construindo mulheres e homens em uma rede de repressão e censura, além de “práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros [e as sexualidades] se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41).

Saliento que nas três cenas aqui descritas, registradas no diário de campo, um único adulto foi o autor da homofobia recreativa, não sendo generalizada a outras escotistas a oralização das zombarias. Entretanto, não houve, por parte dos seus pares, qualquer tipo de intervenção contrária. O observado no currículo investigado, são marcas do discurso homofóbico que ensina a adultas e jovens, reiteradas vezes, que é correto ser preconceituosa, assim como também visto no currículo da mídia, a exemplo de um *reality show* famoso.

Em uma ação publicitária de uma rede de cosméticos dentro do mesmo programa, a edição veiculada em TV aberta, mostrou que as mulheres utilizaram os produtos para maquiar os homens presentes, o que pareceu ser uma decisão do grupo de participantes<sup>97</sup>. Os produtos estavam disponíveis para uso em bancadas com espelho e luzes como em um camarim, em uma sala que ainda disponibilizava uma passarela para desfile. Essa não seria uma questão, ser homem modelo para maquiagem ou homem que usa maquiagem, até porque, homens também as usam, especialmente os que aparecem na TV, o que era o caso de alguns ali. Inclusive, após essa ação, a própria empresa de cosméticos, passou a veicular propaganda em que esses mesmos produtos são apresentados e um homem aparece maquiado<sup>98</sup>.

A questão é que alguns itens de maquiagem (batom, sombra, *blush*, delineador etc.) são produtos culturalmente usados por mulheres, portanto, considerados femininos. Logo, a

---

<sup>97</sup> Disponível em: [https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb21/ep/boas-vindas-avon/?utm\\_source=instagram&utm\\_medium=social&utm\\_term=comercial&utm\\_content=stories&utm\\_campaign=bbb](https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb21/ep/boas-vindas-avon/?utm_source=instagram&utm_medium=social&utm_term=comercial&utm_content=stories&utm_campaign=bbb). Acesso em: 31 jan. 2021.

<sup>98</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f1wg\\_mcPIvk&ab\\_channel=AvonBR](https://www.youtube.com/watch?v=f1wg_mcPIvk&ab_channel=AvonBR). Acesso em: 05 jul. 2021.

utilização deles por homens configura “marcas” femininas, ainda que transitórias. O que foi, conseqüentemente, utilizado com um “pouco” de deboche, quando, ao se apresentar às demais participantes do elenco, os homens encenaram gestos estereotipados femininos, tentaram alterar suas vestimentas para parecer com roupas femininas (miniblusas, shorts curtos) e foram apresentados com nomes femininos para um desfile.

A atração midiática, veiculada em TV aberta e por meio de plataforma de *streaming*<sup>99</sup>, alcança um sem-número de telespectadoras, ensinando que é comum esse tipo de estereotipagem. Isso porque a mídia é um espaço que divulga e faz circular discursos tidos como “verdadeiros” socialmente, além de instituir seus próprios discursos (FISCHER, 2001). Dessa forma, ao veicular tais imagens, educa suas telespectadoras.

A exemplo do currículo da mídia, no currículo escoteiro analisado, se consente e se educa em relação à homofobia recreativa. O mesmo também se vê no currículo escolar quando se reforça a exposição ao ridículo, promovendo, por vezes, o afastamento do alvo da homofobia (LOURO, 2019). A exclusão da pessoa homossexual se dá quase como uma tentativa de que ela não contage outras, o que vem a gerar “uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: [pois] a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade” (LOURO, 2019, p. 36).

Talvez a questão a se levantar seja a forma como se fala sobre a sexualidade. Os estudos foucaultianos consideram que a sexualidade é um construto social e discursivo. Nesse sentido, o que está em jogo não é a produção social das sexualidades e sim as verdades produzidas acerca das sexualidades (SILVA, 2001). São essas verdades que dizem o que é considerado aceitável, produzindo forma de ver, entender e viver a sexualidade. Existe, pois, uma relação entre sexo e poder, onde o sexo é reprimido, proibido, emudecido. Falar sobre ele é escapar do poder exercido, o que explica a dificuldade de se falar a esse respeito (FOUCAULT, 1988), mesmo com finalidade educacional.

Tratando-se de um espaço educativo, o Escotismo, por meio do seu currículo e de sua pedagogia, colabora com a construção dos sujeitos ali implicados e como estes veem e vivem no mundo. Ainda assim, há de se considerar que “A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente” (LOURO, 2019, p. 30), que se efetiva em diálogo com tantos outros currículos e pedagogias. Deve-se considerar também que esses sujeitos não estão implicados passivamente, mas participam ativamente dessa construção de si e do próprio

---

<sup>99</sup> *Streaming* é o nome dado à tecnologia que é capaz de transmitir dados através da internet sem a necessidade de baixar o conteúdo em um dispositivo. Para saber mais: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-streaming/>. Acesso em: 18 fev. 2021.

currículo. Foi possível observar, ainda que muito incipiente, e com dificuldades de expressar, que há uma não aceitação dos conteúdos ensinados acerca da homofobia recreativa no currículo analisado, o que pode ser um indício de uma possível nova lição a ser elencada no programa curricular escoteiro, partindo das participantes jovens.

Os ensinamentos preconceituosos do adulto são corriqueiros, como se mostra nesta fala: *“Inclusive acontece com muita gente desse tipo, esse tipo de brincadeira”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). O que se percebe é que, para as jovens, *“piadinhas são coisas de mau gosto”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020), uma vez que é um tipo de brincadeira que *“fica insinuando e tal. É chato”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). As insinuações são descritas nas entrevistas como *“tipo imitando a voz, ou então o jeito... Como se fosse insinuando tal coisa... tipo... tal coisa não é ruim”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Nesse caso, o foco da homofobia recreativa também é um menino com traços, voz e gestos considerados pelo escotista, ao que parece, afeminados.

Julgar que algumas características podem ser elementos de humor, é algo corriqueiro, que ensina que determinados atributos são errados para certas pessoas. Esse ensinamento que diz sobre gênero e sexualidade, gera situações como as vistas em uma entrevista com um Arcebispo do município de Espírito Santo, no interior do Rio Grande do Norte, que circulou nas redes sociais<sup>100</sup>. O clérigo se recusou a dar uma declaração ao jovem que o entrevistava, por achar que estava sendo alvo de deboche, isso porque o entrevistador mostrava trejeitos considerados afeminados. Logo após o jovem iniciar a entrevista, o padre, visivelmente incomodado com o rapaz, interrompe: *“Eu não estou gostando dessa entrevista, não. Estou achando que estão me usando para me ridicularizar, é?”* (ARCEBISPO..., 2021, n.p.). Diante do embaraço, o rapaz sugere que o Arcebispo fale apenas para a câmera, e a entrevista sobre o evento, assunto da filmagem, segue.

No caso da entrevista ao padre, ele, possivelmente, esperava do homem que o entrevistaria, uma voz grossa, gestos firmes e másculos, já que é isso que se espera dos meninos: *“características culturalmente tidas como masculinas”* (REIS, 2011, p. 61). Porém, outras marcas se mostraram no início da fala do rapaz, o que pareceu ao clérigo uma afronta, uma forma de colocá-lo em um lugar foco de um deboche. Após a disseminação das imagens e das críticas a elas, o padre foi a público se retratar, justificando ter sido mal interpretado e afirmou que não tinha sido sua intenção, apresentando um pedido de desculpas.

O espanto do padre e sua atitude homofóbica parte da relação que se faz entre

---

<sup>100</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/02/03/arcebispo-de-natal-se-recusa-a-dar-entrevista-e-video-viraliza-padre-pede-desculpas.ghtml>. Acesso em: 07 fev. 2021.

sexo/gênero/sexualidade, segundo a qual “a construção de ‘homens’ se apli[ca] exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos” (BUTLER, 2020, p. 26). O que se deseja com essas construções é o efeito produtivo do poder que impõe aos corpos fixidez, consolidando movimentos, contornos de forma material, normativa e regulatória (BUTLER, 2019), na tentativa de construir gêneros reconhecíveis para uma melhor compreensão, manutenção, controle e coerência da relação contínua entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

Espera-se com isso, evitar rupturas nesses aspectos e nas normas estabelecidas, sendo assim decretadas proibições “que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual” (BUTLER, 2020, p. 43-44). Sob o controle, pretende-se que cada um desses corpos deva apresentar determinados (e diferentes) jeitos, gestos e comportamentos. Essa mesma lição é ensinada no currículo escoteiro, diante da homofobia recreativa evidenciada nas atitudes descritas nas entrevistas que compõem a pesquisa, tendo como foco um escoteiro.

No sentido contrário, as jovens escoteiras consideram as atitudes homofóbicas inadequadas e que cada uma pode ter qualquer jeito, o que não deve ser visto como algo ruim. Isso mostra que algumas das escoteiras estão atentas às piadas homofóbicas e entendem que não ser heterossexual não é algo negativo, o que movimenta no currículo escoteiro o discurso da diversidade como algo positivo.

O mesmo discurso é encontrado em músicas infantis mais atuais, como a “Liberdeito”<sup>101</sup> (RAMOS; BITTENCOURT, 2019). O julgar sobre o jeito que esta ou aquela pessoa tem, bem como se porta ou se veste, é o mote para a música, numa tentativa de normalizar que cada uma tem o direito de ser como quiser ser: “Se cada um faz o que gosta / Todo mundo tem que ter respeito / Eu invento uma resposta / E a palavra vem de dentro do meu peito / Liberdeito é a liberdade e o direito de ser desse ou daquele jeito!” (RAMOS; BITTENCOURT, 2019, n.p.), diz a letra. A mesma tentativa é expressa no clipe da música “Indestrutível”<sup>102</sup>, da cantora Pablllo Vittar, adicionando outra importante faceta da homofobia: a da violência física vivenciada por pessoas LGBTQIA+. A cantora termina o clipe com a fala: “São milhares de adolescentes que, assim como eu, sofreram esse tipo de agressão. Está na hora de transformar o preconceito em respeito. De aceitar as pessoas como

---

<sup>101</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ro\\_Me-K986s&ab\\_channel=ViagensdaCaixaM%C3%A1gica](https://www.youtube.com/watch?v=ro_Me-K986s&ab_channel=ViagensdaCaixaM%C3%A1gica) Acesso em: 02 abr. 2021.

<sup>102</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww&ab\\_channel=PabllloVittar](https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww&ab_channel=PabllloVittar). Acesso em: 20 abr. 2021.

elas são e querem ser. De olhar para a cara da homofobia e dizer ‘eu sou assim, e daí?’” (INDESTRUTÍVEL, 2017, n.p.).

Os discursos sobre gêneros e sexualidades mostram sua dispersão em lições ensinadas nos currículos das músicas, que também estão presentes no currículo escoteiro e, que para algumas das escoteiras a lição que diz respeito à pluralidade das sexualidades e dos corpos, parece ter sido aprendida. Ainda assim, não há por parte delas o embate com o adulto citado como produtor das supostas brincadeiras, isso porque a hierarquia confere a ele, o escotista, o exercício do poder na relação estabelecida. O poder exercido pelo adulto sobre as jovens fica claro no cuidado delas com as palavras ao não afirmarem diretamente (apesar de saberem exatamente) o que ele insinua, mas amenizam a acusação dizendo que é “*Como se*” (Fragmento de entrevista, 2020) ele estivesse insinuando algo.

Talvez o posicionamento das escoteiras contrárias aos preconceitos, seja por serem mais abertas às mudanças sociais e terem acesso a outros currículos que ensinam outras lições a respeito das sexualidades. Talvez ainda porque, no currículo do Grupo Escoteiro analisado, já tenha havido uma tentativa de ruptura com alguns pressupostos machistas, especialmente, por um grupo de três jovens da tropa sênior (duas meninas e um menino) se propuseram a levantar questões que diziam respeito à valorização da mulher e à igualdade entre os sexos, para a conquista da Insígnia de Desafio Comunitário<sup>103</sup>.

O Programa Educativo proposto pela União dos Escoteiros do Brasil tem como um de seus elementos um sistema de progressão pessoal que “oferece aos jovens atividades a realizar e os estimula na assunção da responsabilidade por seu próprio desenvolvimento” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 43). O desenvolvimento ao qual o programa se refere é o

o desenvolvimento do ser humano [...] em todas as dimensões de sua personalidade, [para o qual] o Programa Educativo estabelece seis áreas de desenvolvimento: físico, intelectual, social, afetivo, espiritual, caráter, para propiciar o desenvolvimento integral (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 43).

No Ramo sênior, por exemplo, para conseguir o distintivo de “Escoteira da Pátria”, o último para esta faixa etária dos 14 aos 17 anos de idade, as escoteiras precisam concluir as 75 atividades de progressão distribuídas nas seis áreas de desenvolvimento e alcançar algumas especialidades e insígnias, dentre elas a do Desafio Comunitário (UNIÃO DOS

<sup>103</sup> Para saber mais: <https://escoteiros.org.br/insignias-do-ramo-senior/>. Acesso em: 05 jul. 2021.

ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a).

Para conseguir a Insígnia do Desafio Comunitário, os requisitos são participar de alguma atividade de ação comunitária escoteira, seja em patrulha, com a tropa ou com o Grupo Escoteiro; e fazer parte de um projeto que pode ser individual, com a patrulha ou com uma equipe de interesse. Ou seja, sem quantidade preestabelecida de escoteiras ou sem necessidade de serem da mesma patrulha. O projeto deve ser de autoria própria, a partir de uma necessidade da comunidade foco da ação, comunidade essa que deve ser diferente das que as jovens frequentam cotidianamente, incluindo ali a escola e o próprio Grupo Escoteiro. Seguindo as etapas de diagnóstico, organização, execução, avaliação e relatório com dados e resultados, o projeto deve ser acompanhado por uma adulta, por um período mínimo de quatro meses, e o conteúdo ter relação com uma das prioridades do milênio definidas pela Organização das Nações Unidas (ESCOTEIROS, 2019).

Para conquistar a Insígnia do Desafio Comunitário, então, o grupo formado por duas meninas e um menino, idealizou o projeto que foi lembrado pelas entrevistadas. As ações que tinham por objetivo, segundo elas, alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, e foi baseado no quinto dos dezessete objetivos do desenvolvimento sustentável<sup>104</sup>, encabeçado pela Organização das Nações Unidas, que diz respeito à igualdade de gênero. Dentre as atividades propostas por aquelas escoteiras, foram realizados jogos e brincadeiras nas alcateias, além de debates e palestras para os Ramos Escoteiro, Sênior, Pioneiro, alcançado também as escotistas, com temas que perpassaram a igualdade e equidade de gênero, a violência contra a mulher e padrões sociais de beleza, feminismo, machismo e homofobia.

As ações do projeto foram realizadas em 2017, em algumas escolas e alguns Grupos Escoteiros da cidade de Natal, além de em um acampamento distrital com os jogos e debates. Algumas jovens entrevistadas citaram esse projeto como a oportunidade na qual se falou, mesmo que rapidamente, acerca de gênero e sexualidade nas atividades cotidianas escoteiras. Mesmo que esse assunto tenha tido sucesso no currículo escoteiro pontualmente, não seguiu como um tópico permanente. As questões e os debates trazidos pelas jovens (e não pelas adultas) foi uma pista riscada muito levemente na areia do caminho utilizado por todas e que, com o tempo, foi apagada.

Nas pistas deixadas por Louro (2004b), as quais sigo como direção teórica, compreendo que é importante adotar uma pedagogia e um currículo que abordem essas pautas

---

<sup>104</sup> Para saber mais: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 04 mar. 2021.

não de forma recreativa e pontual, mas que estejam impregnados delas. Nesse sentido, “não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados” (LOURO, 2004b, p. 49) por meio do currículo e da pedagogia.

O posicionamento oficial da União dos Escoteiros do Brasil em relação à homoafetividade, parece ser um pequeno passo nessa direção. O documento retoma o Programa Educativo ao lembrar que este deve adaptar-se às muitas diversidades, bem como cita que as práticas educativas devem aproximar-se à realidade das jovens e às mudanças da sociedade. O texto diz que “O tema faz parte da ampla temática dos Direitos Humanos, sendo abordado no Programa dos Ramos Lobinho, Escoteiro, Sênior e Pioneiro, de forma diferenciada, própria para cada faixa etária e com material de apoio adequado” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015b, p. 2).

O assunto é também tocado no Planejamento Estratégico 2016-2021 da instituição, que tem em um de seus objetivos a pretensão de “desenvolver as ferramentas, os recursos e as melhores práticas relacionadas à diversidade e aos direitos humanos no Programa Educativo” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b, p. 40). Para isso, pretendia-se “Elaborar materiais educativos de boas práticas em direitos humanos, diversidade e inclusão” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b, p. 40) que abarcassem várias dimensões, dentre elas as de orientação sexual e gêneros. Entretanto, nas situações presenciadas e registradas no diário de campo e nos depoimentos a que tive acesso via entrevistas com jovens, além da análise dos manuais investigados, não foi essa a realidade posta.

As poucas tarefas de progressão propostas nos manuais disponibilizados às jovens que tocam em um conteúdo mais próximo a gêneros e sexualidades, se resumem à sociabilidade, a uma possível discussão acerca de relacionamentos. Mas, quais tipos de relacionamentos? Quais outras pistas poderiam ser avistadas?

## **5.2 “É para falar sobre relacionamentos de [...] homens e mulheres”: a heteronormatividade como norma**

Nas atividades de progressão das faixas etárias acompanhadas nesta pesquisa, são raras as tarefas que toquem diretamente no conteúdo gêneros e/ou sexualidades. A insuficiência de debate é atendida por algumas escoteiras que enumeram o que lembram de atividades e/ou etapas de progressão que já tenham visto, realizado ou participado. Sobre essa questão, ouvi: “*Tem uma [tarefa] que é só para falar... é... fazer uma reunião que tenha*



*“pessoas de ambos os sexos e tem uma que é para falar sobre relacionamentos de homens e... sobre homens e mulheres. Têm só essas duas [...], que é da parte do afetiva”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Outra fala se refere a um debate do qual havia participado: *“foi [...] mais sobre relacionamento mesmo. Que tem lá: ‘debater com sua patrulha sobre relacionamentos’ e como cada um se comportava ou que achava de determinados comportamentos”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020).

As atividades citadas são especificamente os itens 54 e 56 do conjunto de tarefas propostas na área de desenvolvimento do campo afetivo, expostas em um dos manuais analisados. A de número 54 propõe: “Organizar sozinho ou em conjunto com a patrulha, uma reunião social com jovens de ambos os sexos” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 48). A tarefa faz menção a sexos e não gêneros, deixando claro a existência de apenas dois sexos, os biológicos.

A tarefa proposta toma por regra um sistema binário, não considera, por exemplo, as pessoas agêneras ou intersexuais. Considerar que existem apenas dois sexos é desconsiderar que, apesar de nascer com determinado sexo, a pessoa pode identificar-se como de outro gênero. Assim,

não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito (BUTLER, 2020, p. 26).

Por isso, os estudos de gênero descolam um do outro, de forma que

o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem e masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um corpo masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino (BUTLER, 2020, p. 26, grifo da autora).

Contudo, no estabelecimento de apenas dois sexos, se referindo à mulher e ao homem, se predetermina a diferença entre elas e se cria a “heterossexualidade compulsória, carregando a ideia de que os corpos sexuais são determinantes do papel e status no social e de que a ‘natureza’ define a importância dos seres humanos de acordo com a sua biologia” (SWAIN, 2010, p. 47). O estipular fixo dessas diferenças e papéis é o reflexo de jogos de poder e de uma proposição política, fomentando, inclusive desigualdades sociais (SWAIN, 2010).

É por esse caminho que vai o item 56, também lembrado nas entrevistas. A tarefa solicita: “Organizar um debate com sua patrulha ou seção sobre um dos seguintes itens:

infidelidade, ciúmes, ficar ou namorar: eis a questão, relacionamentos emocionalmente desequilibrados” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 48). O texto não especifica relacionamentos heterossexuais, ainda assim, é entendido que “*é para falar sobre relacionamentos de [...] homens e mulheres*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), mostrando que já foram assimilados os conteúdos do discurso heteronormativo presente no currículo escoteiro. Tais ensinamentos não ventilam ou aceitam aberta e respeitosamente outros tipos de relacionamentos, se não os heterossexuais e monogâmicos.

A determinação das diferenças entre mulher e homem, iniciando-se pela morfologia dos seus corpos, é a justificativa fundante de uma suposta “heterossexualidade estável e oposicional” (BUTLER, 2020, p. 52), que não considera a diversidade de gênero e engessa todas as pessoas em sistema binário oposicional. Além de fixar, assim, a relação sexo/gênero/desejo, que “sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo” (BUTLER, 2020, p. 52). Assim, a heteronormatividade tem sido ensinada, como uma criação humana, produto histórico e cultural, já que “nada existe se não é reconhecido, pensado e nomeado”. (VIEIRA JÚNIOR, 2008, p. 179). Nesse mapa desenhado para um único destino, deixa-se de fora, à margem, as pessoas que não pretendem (por vários motivos) seguir as trilhas indicadas.

O ensino que leva ao casal heterossexual (e só ele) é aprendido também em diversos artefatos culturais, tais como músicas, filmes, novelas, desenhos animados, histórias infantis, ferramentas amplamente utilizadas para dispersar esse discurso heteronormativo. Basta pensar, por exemplo, nos diversos contos de fadas que têm seus finais felizes, sempre a partir de um casamento de um príncipe com uma camponesa que vira princesa, de uma princesa que ao beijar um sapo, o desencanta e casa-se com ele, ou de uma sereia que prefere virar humana para poder casar-se com aquele pelo qual se apaixona, entre outros exemplos. O arranjo mostrado nos contos é sempre único: o do casal heterossexual. Essas histórias são contadas e recontadas para as crianças, bonecas e roupas de princesas são comercializadas e as meninas, sobretudo, aprendem a desejar esses produtos e aquele tipo de relacionamento. Crescem esperando seu próprio príncipe, com o qual deverão se casar e viver felizes para sempre.

A lição acerca da heteronormatividade também é encontrada no currículo investigado em uma canção antiga, muito cantada pelas escoteiras sujeitos da pesquisa. “Eu sou escoteiro, ela é bandeirante / Nós vamos casar nesse mesmo instante”<sup>105</sup>, diz a letra animada que conta

---

<sup>105</sup> Não encontrei registros que mostrem a autoria da letra da música ou quando ela foi escrita. O fato é que quando eu era membro juvenil, ainda nas décadas de 1980/1990, esta já era uma canção bastante popular entre as jovens escoteiras. Só o fato de o casal ser uma bandeirante e um escoteiro, e não uma escoteira e um escoteiro,

como se forma uma família escoteira, com elementos daquela cultura. Após o casamento, a lua de mel é em uma barraca, o casal sonha com filhas que já nascerão vestidas de lobinhas.

Com o ritmo marcado por palmas, cantada diversas vezes no acampamento no qual estive durante a pesquisa, *“Inclusive pelos meninos assumidamente gays de outros Grupos Escoteiros e que estavam no campo, a música reforça um relacionamento heteronormativo”* (Fragmento de diário de campo, 2020), e ainda apresenta outra regra: a do casal que tem o objetivo de gerar filhas. Entoada há várias gerações, a música não é exclusividade só do Grupo Escoteiro investigado, tanto que foi ouvida sendo cantada por dezenas de escoteiras naquele acampamento. A prática de cantar a música por tantos anos mostra-se como uma cultura, uma tradição, ao que parece, imutável, em que a letra da música é repetida, talvez sem refletir, sobre seu conteúdo, especialmente pelas adultas ali responsáveis pelas jovens.

Se as jovens cantam animadamente a música sem ponderar as palavras, as pessoas adultas não intervêm nem para uma possível reflexão sobre as normas impressas (casal heterossexual e que gera filhas). Para além de uma mediação educativa acerca da letra da música, trata-se de crianças e adolescentes, de idades entre 10 e 17 anos de idade, classificação essa dimensionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Segundo esse Estatuto, às crianças e adolescentes deve ser reservado o direito a atividades próprias da idade que visem seu desenvolvimento saudável, dentre os quais não se pretende casamento ou filhas.

O Estatuto é lembrado no capítulo que trata da Política de Proteção Infantojuvenil no documento regulamentador do Escotismo brasileiro. Lá, a orientação é de que as instruções preconizadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente sejam observadas e, caso sejam identificadas “conduta inadequada ou divergente dos princípios da organização e que possam levar a algum dano da integridade física ou emocional das crianças e dos jovens escoteiros, denunciem o ocorrido aos órgãos competentes” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013, p. 82), sendo essa ação possível a famílias, dirigentes voluntárias e às próprias jovens. Ainda é lembrado que a proteção das crianças e jovens é de responsabilidade de todas as adultas voluntárias, e que essas devem estar preparadas para evitar, reconhecer e intervir de forma apropriada e firme em situações nocivas às jovens (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a)

Contudo, duas questões podem ser pontuadas a partir da constatação na música cantada pelas escoteiras. Uma que passa por ensinar conteúdos inadequados para aquela

---

demonstra há quanto tempo essa canção é entoada.

idade, como se falar de casamento, lua de mel e filhas, o que pode ser visto também em outras músicas ditas infantis ou cantadas por crianças ou adolescentes. Exemplos são vistos na canção famosa cantada por Sandy e Júnior (1990), ainda bem crianças, “Maria Chiquinha”<sup>106</sup>, que tem o agravante de descrever uma ameaça de feminicídio com tons de deboche, ou a cantiga popular “Atirei o pau no gato”. Outra questão é a que dá conta da própria lição do currículo investigado, sobre uma heteronormatividade compulsória.

A canção da dupla Sandy e Júnior e a cantiga popular ganharam novas versões de acordo com a mudança das leis e dos entendimentos sobre tais questões. Já no Escotismo, parece que a tradição se mantém sem mudanças, uma vez que há décadas a canção continua sendo cantada da mesma forma sem gerar nenhum incômodo seja para jovens, seja para adultas. Somando as atividades de progressão e as práticas cotidianas, observa-se ser esse o rumo dos ensinamentos relativos ao tipo de relacionamento tido como ideal.

O discurso heteronormativo presente no currículo escoteiro ensina que mulheres devem casar-se com homens, e só esse arranjo se justifica, pois essa união tem por objetivo a procriação. A geração de filhas no casamento é um ensinamento instaurado pelo discurso religioso, desde o judaísmo, quando atenção especial foi dada ao homem, seus atos, seu comportamento e à ordem divina para a multiplicação do seu povo (VIEIRA JÚNIOR, 2008). Em uma fina relação entre esses dois discursos, o heteronormativo e o religioso, vê-se um “feixe de forças pelo qual as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios” (RICH, 2010, p. 26). Da mesma forma, homens têm sido ensinados a seguir essa trilha, e mais, algumas vezes, aprendendo que a mulher é sua propriedade.

Os mesmos discursos circulam no currículo escolar e na maioria dos livros didáticos, ao se representar um modelo de família único, um “modelo ‘normal’ [...] tomad[o] como *natural*” (LOURO, 1997, p. 134, grifo da autora), formado por um casal heterossexual e filhas. Não se considera nessas representações “A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos” (LOURO, 1997, p. 70). Para além da imposição de uma “naturalidade” conferida ao casal heterossexual, e da não representação nos livros didáticos de casais homossexuais, desconsidera-se ainda famílias em que avós, tias ou mães são as únicas responsáveis pelo núcleo.

---

<sup>106</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SDe8pRuMLQY&ab\\_channel=Sandy%26Junior-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=SDe8pRuMLQY&ab_channel=Sandy%26Junior-Topic). Acesso em: 05 jul. 2021.

Essas configurações nas quais só há mulheres como as protagonistas da estrutura familiar já geraram (e geram) posições preconceituosas que as entendem como famílias desajustadas ou dissociadas, e, por isso, geram problemas sociais. Essa é a opinião do general da reserva Hamilton Mourão, vice-presidente da república, mostrada pela mídia. O militar afirmou que famílias as quais não contam com pai e avô são “realmente uma fábrica de elementos desajustados que tendem a ingressar nessas narco-quadrilhas”<sup>107</sup> (GIELOW, 2018, n.p.). Não diretamente, o general da reserva também se referiu à união homoafetiva, especificamente formada por mulheres. Para as famílias em que a criança tem dois pais, o argumento preconceituoso, comumente, é que esses pais irão criar crianças homossexuais, justificativa usada também para família com duas mães.

Dentro da gama de possibilidades de famílias, ainda há de se considerar a formada por uma mulher e um homem que pode não gerar filhos (por opção ou incapacidade biológica), ou mulheres e homens que podem simplesmente não querer constituir uma família nuclear. Independentemente dessa infinidade de possibilidades, o foco do discurso religioso é ensinar que existe um modelo de casal ideal permitido, e se utiliza de argumentos como o do General Mourão, para comprovar que uma mulher e um homem têm, cada um, um papel na criação e manutenção da família. Na instituição desses papéis, a procriação é a mais enfatizada, deixando claro como a sexualidade deve ser vivida, e assim regulada e normalizada.

No sentido contrário, a sexualidade das pessoas que não desejam o outro sexo é interrogada (FOUCAULT, 1988), isso porque se parte de um “discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (BUTLER, 2020, p. 30-31). Os caminhos que tentam regular as sexualidades a partir de estruturas binárias tentam anular “a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2020, p. 47). O que se tem, por fim, é um poder exercido sobre a sexualidade (FOUCAULT, 1979).

No currículo escoteiro, no que se refere a arranjos de casais, entende-se que tem “ *muito preconceito que envolve isso [arranjos de casais]*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), e por esse motivo, existe “*um desestímulo a isso. Meio que uma proibição*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Apesar da canção que fala de um casal heterossexual ser cantada livremente, quaisquer tipo de relacionamento deve ser evitado: “*Não só na questão de... é... relacionamento de pessoas do mesmo sexo, mas de sexos opostos também*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Ainda assim, observa-se que as

---

<sup>107</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-para-traffic-diz-mourao.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

interdições dos relacionamentos “*de pessoas do mesmo sexo é maior. Eu vejo que é maior*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), de modo que duas meninas juntas geram alertas das adultas do tipo: “*Ei, se afastem. Um pouco mais de distância entre vocês duas. Não quero vocês duas muito próximas*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020).

O discurso homofóbico produz verdades por meio de proposições, imposições e proibições (LOURO, 2019), e assim busca-se “a normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o ‘governo’ e o ‘autogoverno’ dos sujeitos...” (LOURO, 1997, p. 42). No preconceito da aproximação entre duas meninas, a lição da heteronormatividade se mostra, mais uma vez, como norma no currículo escoteiro, numa ação para o governo dos corpos, direcionando atitudes relacionadas a uma suposta moral, impondo uma forma de pensar e agir, a fim de obter corpos dóceis que serão melhor governados (FOUCAULT, 1979). Vê-se que há uma resistência, especialmente das adultas, em aceitar e lidar com determinadas situações. Será que a cena descrita pelo entrevistado se tratava de duas meninas que nutriam realmente atração uma pela outra? Sendo ou não, tratou-se de desfazer aquele cenário.

A atitude de separar as duas escoteiras é resultado de uma compreensão de que arranjos não heteronormativos e outras formas de viver a sexualidade são não naturais, anormais ou desviantes (LOURO, 1997). Ou seja, “a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, ‘normal’, isto é, a heterossexualidade” (SILVA, 2015, p. 106). Porém, é necessário lembrar que a sexualidade é

definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado está, fundamentalmente, sujeita ao poder. [...]. Não existe significação sem poder (SILVA, 2015, p. 106).

A falta do debate acerca da sexualidade no currículo escoteiro, se aproxima, também nesse aspecto, ao que se vê no ambiente escolar quando a discussão é reduzida a uma simples abordagem que trata a “questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos” (SILVA, 2015, p. 108). Uma das tarefas de progressão propõe à escoteira que ela seja capaz de “Identificar as doenças sexualmente transmissíveis (DST) comuns e respectivas formas de prevenção. Ser capaz de identificar comportamentos de risco e de tomar as devidas ações preventivas” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a, p. 38). A tarefa a ser cumprida faz parte do grupo de atividades de desenvolvimento físico e figura dentre outras tarefas que tratam conhecimentos sobre sinais vitais; primeiros socorros

em geral (fraturas, entorses e luxações, hemorragias, picada de animais peçonhentos, envenenamento, queimaduras, etc.); distúrbios como anorexia e o perigo utilização de anabolizantes, álcool e outras drogas. Logo, a questão da sexualidade é baseada no discurso biológico e médico, ignorando-se as discussões de gênero.

De fato, são raras as propostas de atividades que possam levar à discussão direta de outras possibilidades de relacionamentos afetivos ou existência de mais de dois gêneros<sup>108</sup>, nos manuais analisados. Não há questionamento desses polos, indagação sobre a naturalização da heteronormatividade compulsória. Não há, ainda, questionamentos sobre “os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal” (SILVA, 2015, p. 108).

Interessante notar que os três itens de progressão aqui analisados (dois que compõem as tarefas de desenvolvimento afetivo e este último para o desenvolvimento físico), são propostas para o Ramo Sênior (lembrando que são jovens dos 15 a 17 anos) e estão dispostas no manual “Ramo Sênior em ação!” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2014a). Evidencio essa particularidade, pois trata-se da faixa etária cuja ênfase educativa se concentra “no processo de autoconhecimento, aceitação e aprimoramento das características pessoais, auxiliando o jovem na formação de sua identidade e a superar os principais desafios com que se depara nessa etapa da vida” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a). Contudo, as tarefas se mostram não como uma ferramenta de autoconhecimento ou de aprimoramento, mas de molde, de determinada produção. Não auxilia as jovens, no que concerne a sexualidades ou gêneros, a superar os desafios postos socialmente. Ao contrário, impõe mais dificuldades a serem superadas, não questionando, mas reiterando “a naturalização e a superioridade da heterossexualidade” (LOURO, 2004b, p. 49).

Os ensinamentos claros no currículo escoteiro acerca da heterossexualidade compulsória são ainda observados nas posturas esquivas das adultas para debater questões acerca de gêneros e sexualidades. O fato entendido é pontuado pelas jovens com colocações como: “*Sim, mas a gente quer conversar sobre isso [questões de sexualidade, especialmente]*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Entretanto, as conversas não são realizadas porque “*a gente vai trazer para um debate com a chefia, [e] parece que não rola porque [é como se dissessem] ‘não gosto, não gosto disso, não vamos debater isso, me sinto desconfortável com isso’*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). Para as jovens, a

---

<sup>108</sup> Em nenhum dos dois manuais há referência a gênero ou sexualidade diretamente.

conversa não precisa ser incômoda, como mostra este argumento: “*A gente faz com que a conversa não seja desconfortável. Porque eu converso com minhas amigas e com meus amigos desse jeito normal e não chega a ser desconfortável. É como se fosse uma conversa como qualquer outra só que sobre este assunto*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020).

O poder impresso acerca das sexualidades, dos sexos e dos gêneros delimita o que pode ou o que não se pode falar a respeito, permitindo ou interditando sua prática, afirmando ou não sua importância e efeitos, regulando a linguagem e as palavras utilizadas. Para além disso, deve-se considerar que ao se falar de sexo, sexualidades e gêneros, quem fala, onde fala, de que forma e como se difunde o que se diz, faz parte de um importante meio para “chegar às mais tênues e mais individuais das condutas” (FOUCAULT, 1988, p. 16). Assim, molda-se como lidar com determinados costumes, molda-se como devemos existir, dentro de uma série de hábitos, de forma a produzir um sujeito que possa ser governado (FOUCAULT, 1979).

A sexualidade, motivo de tanto desconforto no seu trato, é uma invenção, uma criação (FOUCAULT, 1988), formada e delimitada por/nas relações sociais e moldada “pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2019, p. 12). O sexo e a sexualidade tanto foram produzidos socialmente quanto produziram-se “múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normalizam, que instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (LOURO, 1997, p. 26). Dentre essas verdades, está a que falar sobre sexualidade é algo proibido, ou ainda que evitar falar da homossexualidade, por exemplo, é melhor para evitar que se saiba mais acerca desse conteúdo.

Talvez seja essa a máxima no currículo escoteiro, como se mostrou na fala: “*em discussões que a gente tem que tirar progressões, a gente ia atrás da chefia para poder pedir para que eles dessem uma força para a gente no debate*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Nesse caso, os debates, como já mostrado anteriormente, se resumem a discussões que tratam de relações afetivas heterossexuais. Não sendo dessa forma, “*Eles [os escotistas] preferem nem falar, na real. Só quando é tipo um debate, que tem que tá na nossa progressão e a gente vai atrás*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

Durante o desenrolar da pesquisa, não presenciei a realização de nenhuma dessas tarefas de progressão, mas ficou claro durante as análises quais são os ensinamentos ali compreendidos. Podem não estar escritos nos manuais, mas na prática são gritantes. Aos olhos das escoteiras, esses conteúdos referentes a gêneros e sexualidades são raros, ao passo que o posicionamento oficial sobre a homoafetividade da instituição diz que: “O tema faz parte do conteúdo de cursos de formação de adultos, permanentemente revisto e adaptado às novas



realidades” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015b, p. 2). Como uma formação continuada, ela daria um mínimo de ferramentas para que a escotista pudesse discutir com as jovens acerca desses assuntos. Porém, no sentido contrário, as pistas encontradas e seguidas por esta pesquisa, levaram a práticas e silêncios que educam no caminho da homofobia recreativa e da heterossexualidade compulsória como norma.

Ao invés de ensinar como lidar respeitosamente com as pessoas, deixar jovens à vontade para se mostrar verdadeiramente ou demonstrar acolhimento, na direção contrária, as práticas geram discriminação por vezes velada, por vezes manifestada, causando sofrimento e violência. Discussões relacionadas a gêneros e sexualidades são consideradas tabus e, ao evitar atravessar essas veredas, deixa-se de educar sobre as várias possibilidades da vida. Essas, ao que parece, são consideradas matas fechadas.

É um assunto não facilmente debatido na maioria dos currículos, assim também não o é no currículo analisado. *“Eu acho que é tabu”* (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020), diz um escoteiro ao responder por que acha que a questão não é discutida. Outra entrevistada acha que *“como é um movimento que vem de uma forma militar e cristã, eles tratam isso como um tabu”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Nessa linha de raciocínio, as escoteiras entendem também que *“os chefes já são de uma geração passada e normalmente não têm uma cabeça muito aberta para este tipo de assunto”* (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Logo, estas seriam algumas justificativas para a não abertura das escotistas para falar sobre sexualidade nas atividades escoteiras.

De fato, o Escotismo ainda carrega características que remontam à proposta do fundador, como claros aspectos de cunho militar e cristão. Nascimento (2008), ao compor a ideia do Escotismo como cultura, diz que se estabeleceu um conjunto de normas e, a partir delas, valores, condutas e práticas, dentre os quais comportamentos religiosos, que juntos produziram o discurso escoteiro. Foram criados, a partir do projeto do general Baden- Powell, *“fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer, o espaço e o tempo das práticas, as práticas discursivas e as tecnologias que foram próprias ao fazer do Escotismo”* (NASCIMENTO, 2008, p. 10). Assim, no currículo escoteiro foi produzida uma *“tábua de valores”* (CORAZZA, 2003, p. 53), a partir da qual determinadas lições são ensinadas, a fim de que sejam aprendidos quais modos de ser e de se portar são considerados bons ou maus, desejáveis ou não desejáveis, o que é moral ou imoral (CORAZZA, 2003) na cultura escoteira.

O discurso religioso encontrado no currículo escoteiro oficial é utilizado para evocar a moralidade, assim como o nome do fundador, como foi possível ver em uma das redes sociais

dos Escoteiros do Brasil. Uma postagem em alusão ao Dia do Orgulho LGBTQIA+ dizia: “Mas, afinal, o que Movimento Escoteiro tem a ver com diversidade? Tudo! Somos, desde o início, plurais! [...] E você conhece a trilha da diversidade dentro do ME? [...]”<sup>109</sup> (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p.). Diversos comentários seguem à postagem, com posições tanto a favor do exposto, expressando orgulho e parabenizando pela iniciativa da administração nacional de levantar esta bandeira, quanto outras posturas inconformadas e preconceituosas como a que diz:

*[...] não tenho preconceito e sim um conceito formado. Cada um faz da sua vida o que quiser. É questão de escolha sim [ser homossexual/transsexual] e isso vai inclusive contra a promessa escoteira, pois se a primeira base da promessa é Deus, então ele errou em ter mandado um filho seu para o corpo errado? Se isso acontecesse ele deixaria de ser Deus. Deixei o escotismo quando percebi que ele levantava bandeiras não condizentes com suas raízes* (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p., grifo nosso).

O posicionamento do seguidor reforça as questões geracionais e religiosas citadas nas entrevistas e evoca o currículo oficial do Escotismo, que baseia-se em três pilares. A jovem compromete-se, ao realizar a Promessa Escoteira, com os princípios escoteiros, ou seja, com uma base moral que lista deveres para com Deus, para com o próximo e consigo mesma (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a).

No que concerne aos ditos deveres para com Deus, o que se espera é a “adesão a princípios espirituais e vivência ou busca da religião que os expresse, respeitando as demais” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 12). Ainda sobre tal questão, o P.O.R – Princípios, Organização e Regras do Escotismo brasileiro (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 22), diz que pessoas de qualquer credo podem ser participantes e que todas são estimuladas “a cumprir os preceitos de sua religião ou a buscar um sentido espiritual para sua vida”. No capítulo denominado “Orientação Espiritual”, não há nenhuma menção a pessoas ateias e as orientações gerais são explicitadas sempre no caminho que indica que as participantes tenham alguma fé.

No entanto, o discurso que prevalece é o religioso, segundo o qual existem “deveres para com Deus” a cumprir, especialmente ao dizer que pessoas de qualquer credo podem ser escoteiras. Mas, e as pessoas que têm outras crenças como as religiões de matriz africana, ou o budismo, por exemplo? E as pessoas que não possuem qualquer religião? Seriam excluídas?

Sobre esse aspecto, no currículo oficial do Escotismo, tem-se visto em curso uma

<sup>109</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB-kJ7TMi6U/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

proposta de atualização no texto do Projeto Educativo da instituição. A atualização pretende, pelo que se vê nas discussões, deixar mais abrangente, entre outros pontos, essa dimensão espiritual dos fundamentos do Escotismo. Contudo, vale destacar que ao falar de espiritualidade, parte-se do princípio da crença na existência desta. A proposta pretende atualizar, dentre outros trechos, o que especifica os “deveres para com Deus” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a), substituindo por “relacionamento com a vida espiritual”. O que pode ser visto como uma melhoria no texto, visando ampliar outras formas de compreender e viver a espiritualidade, está sendo palco de disputa por significados.

A proposta tem provocado discussões calorosas e algumas associadas mais tradicionais e conservadoras, entendem que dessa forma “querem excluir Deus do ‘convívio’ dos Escoteiros” (PRINCÍPIOS..., 2021, n.p.), como pode ser visto em um posicionamento de um padre escoteiro, contrário à atualização do texto<sup>110</sup>, em vários vídeos que tem feito sobre o assunto. A partir desses embates, o que se tem visto são ataques e ofensas às envolvidas nos grupos de estudos da proposta, especialmente às pessoas que não seguem crenças cristãs. Diante da intolerância religiosa vista nas redes sociais, a Diretoria Executiva Nacional se manifestou por meio de uma nota oficial, se colocando contra a intolerância religiosa e a favor da liberdade de crença<sup>111</sup> (ESCOTEIROS, 2021). A nota divulgada, mais uma vez, ao falar da liberdade de crença, reitera a existência de alguma crença.

O embate em torno da atualização dos fundamentos do Escotismo brasileiro evidencia como o discurso religioso posto no currículo escoteiro tem força e está bem marcado na base dos princípios escoteiros, que direcionam a caminhos de escolhas religiosas e morais. Porém, só o discurso religioso não daria conta de demarcar que uma postagem em alusão ao Dia do Orgulho LGBTQIA+ e um posicionamento informativo acerca da diversidade no Movimento Escoteiro vão “[...] inclusive contra a promessa escoteira” (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p.), sob a justificativa de que a “primeira base da promessa é Deus” (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p.), como escrito pelo seguidor do perfil.

O que se vê é a fala de um sujeito formado em meio a práticas discursivas que demarcaram modos de compreender, criar e se ver no mundo (VEIGA-NETO, 2007). Apesar de achar que essas formas de desenhar a vivência no mundo em que se vive constituem uma ação consciente de sua vontade (VEIGA-NETO, 2007), ela é, na verdade, uma produção social resultado de relações de poder (FISCHER, 2001, p. 199). A posição dele é resultado da

---

<sup>110</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XZXF32LKuYA&ab\\_channel=Pe.HugoGalv%C3%A3o-EscotismoCat%C3%B3lico](https://www.youtube.com/watch?v=XZXF32LKuYA&ab_channel=Pe.HugoGalv%C3%A3o-EscotismoCat%C3%B3lico). Acesso em: 10 ago. 2021.

<sup>111</sup> Disponível em: <https://escoteiros.org.br/noticias/nota-oficial-contr-a-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

conexão de outros discursos também encontrados no currículo investigado, a saber: os discursos da moral, religioso, heteronormativo, machista, biológico e homofóbico.

No que tange às sexualidades, se mostra no currículo escoteiro, o olhar para as pessoas que fogem ao modelo heteronormativo, como indesejáveis, não condizentes com os desígnios divinos. Há ainda uma relação com atividades indesejáveis e pecaminosas, ideia formada com a invenção da homossexualidade e do sujeito homossexual, quando se criou também um sujeito marcado, nomeado e reconhecido como desviante da norma, cujo “destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer” (LOURO, 2004b, p. 29). Para evitar viver nesse pecado, a reafirmação da heterossexualidade vem sendo recontada há séculos, tendo como argumento que a homossexualidade é um “delito porque atenta contra a natureza, ou seja, contra o modelo estabelecido por Deus para que as criaturas racionais participassem da Lei Eterna” (VIEIRA JÚNIOR, 2008, p. 178).

A construção em torno das vivências não heterossexuais tem gerado diversas nomenclaturas para se opor, julgar ou justificar um medo ou aversão ao que diferencia da norma. Na sede do Grupo Escoteiro, lócus desta investigação, um escoteiro apresentou uma pesquisa individual na qual falou para a tropa a respeito de uma “*pesquisa sobre fobias, entre elas: aracnofobia e claustrofobia, por exemplo. Entre as fobias apresentadas surgiram também: homofobia, transfobia e bifobia. A apresentação apenas dizia o que significava. Não houve debate sobre o assunto*” (Fragmento do diário de campo, 2020).

É útil notar que fobia é, segundo o *Dicionário Online de Português*, “Sentimento exagerado de medo ou aversão a: fobia de água, de escuro, de aranhas, de insetos etc.” (DICIO, 2021, n.p.). É ainda a “Sensação patológica de angústia intensa e persistente, caracterizada pela aversão a certos objetos, circunstâncias, sentimentos etc.; horror, pavor: fobia de baratas; fobia do mar; fobia de avião” (DICIO, 2021, n.p.). Esses medos, aversão, horror, pavor são utilizados como justificativa para crimes de ódio, e violência contra corpos LGBTQIA+, sendo o Brasil o país que mais mata essas pessoas no mundo, numa banalização do crime e da violência vividas por essas pessoas.

Na exposição do escoteiro sobre fobias, não houve uma explicação do objetivo daquela pesquisa, visto que não existe nenhuma tarefa de progressão, por exemplo, que tenha essa proposição. Pelo que pude apurar, o escoteiro estava fazendo uma pesquisa para si e pediu para apresentar à tropa. Também não foi esclarecido de onde surgiram os significados de cada fobia, nem quais os critérios para a escolha das fobias exemplificadas. Apenas foram mencionadas em apresentação que transcorreu como comunicação oral, tal qual um seminário escolar, com o apoio de um projetor.

De todos os termos mencionados, um referente à sexualidade chamou a atenção: “*Uma das escoteiras questionou, depois de ponderar com a colega sentada ao seu lado, a terminologia ‘bifobia’ usada pelo escoteiro que estava apresentando. Ela perguntou se não seria transfobia*” (Fragmento do diário de campo, 2020). A pergunta da escoteira demonstrou um equívoco ao confundir a bissexualidade com a transexualidade. O menino explicou corretamente o que é bifobia, no entanto, não se aprofundou nem neste nem no outro termo.

Várias escotistas (a maioria homens) estavam presentes durante a apresentação e não houve comentários, correções ou o início de um debate no que se refere a sexualidades e gêneros, a partir do questionamento da escoteira. Não houve nenhum movimento no sentido de alargar as trilhas na mata e abrir caminhos em uma primeira conversa, sobretudo aproveitando o interesse de mais de uma escoteira presente. A exposição se resumiu em trazer definições de forma simplista, resumindo a dizer sobre certa fobia e medo de determinado animal, situação ou pessoa. Mas não se falou sobre as nomenclaturas relativas aos gêneros e sexualidades.

Não se explicou, por exemplo, que a pessoa bissexual é aquela “se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de qualquer gênero” (JESUS, 2012, p. 26). Há ainda nessa escala de atração sexual, além da heterossexual, homossexual (lésbicas e gays) e bissexual, os termos panssexuais e polisssexuais, que passaram a ser reconhecidos com o avanço dos estudos de gêneros e sexualidades e da compreensão das pessoas sobre si. Em uma explicação simples, esses termos “surgem do entendimento que talvez não seja binário, talvez gênero seja um sistema complexo, difuso, um espectro. Então pessoas pan e polisssexuais são pessoas que se interessam por pessoas, independente do seu sexo/gênero”<sup>112</sup> (LGBTQIA+..., 2021, n.p.). Outro termo já citado nesta dissertação é o assexual, que identifica pessoas que não se enquadram nos modelos socialmente esperados como compulsórios de desejo sexual e amoroso. Essas são pessoas que, ou não se interessam por manter relações sexuais e amorosas ou interessam-se por relações amorosas sem necessariamente terem interesse em relações sexuais, por exemplo (OLIVEIRA; VIANNA, 2018).

Já a palavra transexual é um “Termo genérico que caracteriza a pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 27), sendo essa uma entre várias características elencadas para identificar a mulher ou o homem transexual. Ao se identificar com outro gênero, o homem transexual passa a reivindicar seu reconhecimento como homem, social e legalmente, o mesmo que ocorre com a

---

<sup>112</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU&t=427s&ab\\_channel=TemperoDrag](https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU&t=427s&ab_channel=TemperoDrag). Acesso em: 10 jun. 2021.

mulher transexual (JESUS, 2012), passando ou não por intervenções cirúrgicas. O fato é que, quando se fala de gênero e sexualidade, a diversidade é tanta que se mostra incoerente querer que todas as pessoas sigam tão restritas estradas como a da heterossexualidade e da cisgeneridade.

O fato é que, por mais que se evite falar sobre, “A sexualidade está [em todos os currículos] porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (LOURO, 1997, p. 81). Mas, se esses sujeitos lá estão e é algo do qual não se pode fugir, por que tentar invisibilizá-los? É esse o questionamento levantado a partir das pistas avistadas por mim no caminho dessa jornada de pesquisa.

Olhando para as jovens, não as vi ou ouvi se posicionarem abertamente sobre esta ou aquela identidade sexual (além da heterossexual), por mais que a observação tenha mostrado que algumas seguem outros caminhos. Ouvi falas que demonstravam uma posição que intencionava ser neutra, como: “*Eu não sei se tem uma certa diversidade [sexual] porque eu não acho que o Movimento fala sobre isso, entendeu?*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). Mas contrariando a primeira afirmação, diz-se que se sabe sim, mas evita-se falar abertamente, e o argumento é: “*eu acho que muitas das pessoas, elas não... não falam, se elas fossem, sabe? [...] por motivo de ser alvo de piadas, ou até mesmo os chefes, né?*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

Dessa forma, o currículo analisado ensina que as pessoas que não se enquadram na norma devem se esconder. Há uma barreira para que as escoteiras se nomeiem homossexuais ou bissexuais, por exemplo. A “revelação” é envolta em medo de represália, exclusão ou até que haja uma exposição, mudança de tratamento com as escotistas. Existe ainda o medo “*da chefia ir falar com os pais e tal... então tipo... no acampamento ‘Ah! Não vai dormir na mesma barraca porque vai...’. Tipo aquele pensamento superfechado...*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020).

Declarar-se lésbica, gay, bissexual, transexual ou de qualquer outra forma que foge ao heteronormativo cisgênero, em um espaço que se mostra não acolhedor, em um país extremamente homofóbico, é realmente assustador. Por outro lado, ninguém precisa se declarar heterossexual, então, por que se esperar que quem não é o faça? A resposta é simples: para se manter nas lições relativas à heterossexualidade como norma e, assim, manter-se obtendo os mesmos pontos de vista e os mesmos efeitos (FOUCAULT, 1988).

Sendo essa a lição preponderante, se ignora outros corpos LGBTQIA+ e assim, se “oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos” (LOURO, 2019, p. 38). Essa pouca (ou nenhuma) oportunidade

foi observada a julgar pela consideração: “*nem tem assuntos que façam com que eles se sintam à vontade [de se assumir no/para o grupo]*” (Escoteira, Fragmento de entrevista, 2020). O que é ensinado no currículo escoteiro é, pois, que quando os “desejos se dirigem para práticas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação” (LOURO, 1997, p. 83).

O assunto ainda apresenta a escala do que é normal ou anormal, a julgar por esta fala: “*lá no Escotismo tem gente que é bi e eu sou supertranquilo com essas pessoas que são bissexuais. Eu trato elas como pessoas normais. São pessoas normais*” (Escoteiro, Fragmento de entrevista, 2020). O entrevistado destoa das demais ao se referir à sexualidade de algumas colegas abertamente. Enquanto outras escoteiras estavam mais preocupadas em relação ao acolhimento das colegas, o entrevistado reproduz posições e falas preconceituosas, sobretudo ao se referir a uma dita normalidade. A menção utilizada pelo escoteiro é possível por haver um padrão entendido como central ou normal, e a partir dele fixa-se a regra e o que foge a ela (FOUCAULT, 2008b).

Como também ensinado no currículo escoteiro, “é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (FOUCAULT, 2008b, p. 75). Seria, pois, a norma a “heterossexualidade [o que] coloca a homossexualidade e o sujeito homossexual [ou bissexual] como desviantes” (LOURO, 1997, p. 137) e, por esse motivo a insistência do entrevistado em afirmar que considera aquela pessoa bissexual “normal”. Há aí uma imposição de uma compulsoriedade e naturalização da heterossexualidade que “exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual” (BUTLER, 2020, p. 53), numa tentativa de fazer uma relação fixa entre sexo, gênero e desejo.

Ou seja, ainda que as escoteiras se assumam, também terão de lidar com as significações em torno do que é entendido como ser gay, lésbica ou bissexual, entre outras possibilidades. São significados sociais e culturais, algumas vezes compreendidos como “desvios, patologias, formas não naturais e ilegais de sexualidade” (LOURO, 1997, p. 83). O que justifica o medo de ser “descoberta” pelas escotistas, mães e/ou responsáveis.

Em conversa informal com alguns dos adultos (todos homens), ouvi sobre um outro Grupo Escoteiro nomeado, naquele momento por um dos escotistas, como “*mais inclusivo*” (Fragmento de diário de campo, 2020). A classificação foi feita por aquele Grupo ter recebido um jovem declaradamente homossexual, vindo de outra Unidade Escoteira Local. O comentário foi seguido de outras considerações: “*O negócio é o jeito dele. Por mim tudo bem.*”

*Mas e os pais dos outros jovens?”* (Fala de um escotista, Fragmento de diário de campo, 2020), como se estivesse falando de algo contagioso, como uma doença.

A homossexualidade, por meio do discurso médico e religioso, já foi considerada uma perversão ligando a irregularidade sexual à doença mental para a qual “organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos” (FOUCAULT, 1988, p. 37) incentivados por moralistas e médicos. A pessoa homossexual era considerada doente até 1990, quando “a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde (CID)” (WELLE, 2020, n.p.), diz uma reportagem sobre esse marco. Idas a médicos visando cura, busca pelas mais diversas religiões para novenas, orações, oferendas, além de visitas a prostitutas para firmar o “ser macho”, são algumas das artimanhas utilizadas pela família do entrevistado da reportagem, o qual sentencia: “Tudo em vão: continuei sendo ‘gay’” (WELLE, 2020, n.p.).

As falas dos escotistas, homens, ao mencionar aquele jovem homossexual, mostram os reflexos desses discursos médico e religioso e o quão é complicado que as jovens assumam ter desejos diferentes do que institui a norma heterossexual. Fica claro que a própria “produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por declarada homofobia” (LOURO, 2019, p. 33) ou incompreensão em relação à pessoa bissexual, como visto nas falas analisadas.

Um dos escotistas que explicava sobre como as mães das escoteiras daquele Grupo nomeado como “mais inclusivo” encarariam o jovem homossexual, seguiu com outras considerações como: “*Tudo bem desde que não venha aliciar os outros jovens*” (Fala de um escotista, Fragmento de diário de campo, 2020). Ele reitera pressupostos que pessoas não heterossexuais, como regra, buscam seduzir, envolver, ser má influência a outras. Entretanto, essa é uma verdade divulgada pelo discurso homofóbico e que tem ampla repercussão. Esse discurso LGBTfóbico tem por consequência, ainda na segunda década dos anos 2000, ações políticas propondo projetos de lei que vão no contrafluxo da mudança, do respeito e da transformação.

Na Assembleia Legislativa de São Paulo, um projeto de lei pretendia proibir propagandas que utilizassem imagens de “pessoas ou famílias LGBTQIA+”<sup>113</sup> (PEREIRA, 2021, n.p.). Como argumento para a proposta, a deputada autora justifica que a intenção é a de “limitar a veiculação da publicidade que incentive o consumidor do nosso Estado a práticas danosas” (PEREIRA, 2021, n.p.). A proposta teve repercussão negativa entre empresas,

---

<sup>113</sup> Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/04/24/entenda-o-pl-504-que-pretende-proibir-publicidade-lgbtqia+-marcas-reagem-contra-projeto.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.



movimentos sociais e outras entidades, além de gerar uma movimentação nas redes sociais com hashtags como #LGBTNãóÉMáInfluência, e o projeto foi vetado, sendo retirado da pauta de votação, o que não quer dizer que foi esquecido.

Já na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte, em julho de 2020, se instaurou a obrigatoriedade de fixar cartazes, em órgãos públicos e privados, lembrando que a discriminação em virtude de orientação sexual e identidade de gênero é crime conforme Lei Lei nº 10.761/2020. Essa foi uma forma de dar publicidade à Lei Estadual nº 9.036/2007<sup>114</sup>. Naquele momento, o autor da proposta comemorou: “Felizmente nosso estado já tem uma lei que trata dessa situação, mas muita gente não tem conhecimento. Por isso precisamos garantir a publicidade de uma legislação que está em vigor desde 2007”<sup>115</sup> (ASSEMBLEIA..., 2020, n.p.).

No mesmo sentido de uma possível influência que ensinaria a homossexualidade, investimentos do discurso homofóbico, são encontrados na polêmica em torno de um kit educacional pensado no projeto do governo brasileiro, no ano de 2004, chamado “Escola sem homofobia”. A proposta, que era parte de um projeto maior, o “Brasil sem homofobia”, tinha por objetivo combater a violência e o preconceito contra o público LGBT, por meio de um material de apoio para educadoras trabalharem nas escolas questões relacionadas a gêneros e sexualidades. Após a campanha contra o projeto, endossada por setores conservadores, em 2011, o governo suspendeu o projeto em meio a uma grande polêmica em torno de um suposto “kit gay”, como ficou conhecido. As acusações eram que este “era responsável por ‘estimular o homossexualismo<sup>116</sup> e a promiscuidade’”<sup>117</sup> (NOVA ESCOLA, 2015, n.p.), se utilizando do termo “homossexualismo”, que remete a uma doença, ou seja, trazendo à baila o imbricamento dos discursos homofóbico e médico. Já a promiscuidade remete ao desordenamento das relações, a relações não monogâmicas ou fixas, à livre experimentação, alvo do discurso religioso.

A proposta da “Escola sem homofobia” pretendia falar sobre o assunto como uma

---

<sup>114</sup> A Lei Estadual nº 9.036/2007 proíbe e pune atos de discriminação em virtude de orientação sexual e identidade de gênero, e dá outras providências.

<sup>115</sup> Disponível em:

<http://www.al.rn.gov.br/buscar/noticia/Assembleia%20aprova%20publiciza%C3%A7%C3%A3o%20de%20lei%20contra%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20e%20de%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 05 jul. 2021.

<sup>116</sup> O sufixo “ismo”, nesse caso, faz referência à doença com característica comportamental. O mesmo acontece com bruxismo, alcoolismo, tabagismo, entre outras.

<sup>117</sup> Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011?&gclid=CjwKCAiAkJKCBhAyEiwAKQBCKhx52WJB\\_rlnMYONKbd8RmHPohE5b\\_OJ6PmrZDqsU\\_ch eWjKCv0tyRoC3-4QAvD\\_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011?&gclid=CjwKCAiAkJKCBhAyEiwAKQBCKhx52WJB_rlnMYONKbd8RmHPohE5b_OJ6PmrZDqsU_ch eWjKCv0tyRoC3-4QAvD_BwE). Acesso em: 07 mar. 2021.

possibilidade de educação sexual, o que movimentou o posicionamento contrário à ação, na tentativa de disputar significados produzidos nesse tipo de educação. Assim, “As políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente ‘sãos’” (LOURO, 1997, p. 130). O setor conservador da sociedade promoveu, pois, novos saberes relativos ao kit educativo. Ao nomeá-lo pejorativamente de “kit gay”, e com isso produzir novas verdades a serem divulgadas relativas à proposta, fez com que a ação fosse vista com maus olhos por parte da população. Isso demonstra que a produção de saber sobre a sexualidade pode ter a função de interditar e silenciar (FOUCAULT, 1988).

O discurso homofóbico e médico produzido no currículo investigado e visto nas falas dos escotistas (neste caso, homens), reforça instruções segundo as quais dizem pessoas homossexuais, possuem alguma patologia, podendo transmitir ou ensinar a homossexualidade. Considera-se ainda que as pessoas homossexuais não são mais “homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos/as’” (LOURO, 1997, p. 29), retornando às questões: o que é ser uma mulher e um homem de verdade? Quais os casais permitidos? Nessa seara, todas são alvo da vigília: crianças, jovens e adultas, numa tentativa de assegurar o controle dos costumes, modos de agir e pensar, a fim de garantir o governo e a gestão de todas (FOUCAULT, 1979).

O controle e o governo dos corpos (FOUCAULT, 1979, 2014) estão expressos no currículo escoteiro e evidenciados na preocupação da jovem com a proibição da sua colega não poder dormir na mesma barraca, o que pode acontecer se as escotistas souberem que uma delas é homossexual ou bissexual. O receio se dá por os acampamentos serem uma das atividades mais características do Escotismo, nas quais, durante os pernoites, meninas e meninos utilizam barracas separadas. Só essa configuração de barracas para meninas e barracas para meninos, assim como banheiros separados para meninas e banheiros para meninos, já remete às construções arquitetônicas que controlam e governam os corpos ao regular e disciplinar (FOUCAULT, 1988). Existe, desde sempre, um “estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas” (FOUCAULT, 1988, p. 30). Uma questão a ser levantada é: estaria o currículo incentivando a homossexualidade ao manter pessoas do mesmo sexo juntas em momentos e espaços como a barraca e no uso do mesmo espaço, como os banheiros, especialmente? Essas questões valem tanto para o currículo escoteiro quanto para o currículo escolar, por exemplo, quando corpos femininos e masculinos estão a todo tempo sendo aparados, mas dividindo salas de banho e dormitórios, situações em que esses corpos estão mais expostos para serem vistos. Isso não

incentiva o surgimento do interesse por esses corpos?

Todo esse controle dos corpos está também na escola no “espaço da sala, [n]a forma das mesas, [n]o arranjo dos pátios de recreio, [n]a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), [n]os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono” (FOUCAULT, 1988, p. 30). Enfim, todos esses aspectos dizem abundantemente da sexualidade (FOUCAULT, 1988). Fica evidente que se há tanta preocupação é porque a sexualidade existe, não só nas adultas, mas também nas crianças e nas adolescentes, sendo ela “precoce, ativa, permanente” (FOUCAULT, 1988, p. 30). A preocupação de que as escotistas não tomem conhecimento das jovens homossexuais e bissexuais, perpassa a tentativa de burlar a construção de separação dos corpos, visando o controle das sexualidades e, sobretudo, a interdição. Pode ser vista como uma forma de resistência.

Dentre as instruções do capítulo que dispõe sobre a Política de Proteção Infantojuvenil no documento que regula o Escotismo no Brasil, uma diz sobre como as jovens devem ser divididas nas barracas em acampamentos. A orientação é que as barracas “devem acomodar no mínimo três membros juvenis, recomendando-se que as barracas comportem toda uma Patrulha nos Ramos Escoteiro e Sênior. Nos casos de patrulhas mistas, observar a separação por sexo” (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2013a, p. 83).

Considerando a indicação de um mínimo de jovens por barraca, e ainda que poucas jovens têm se mostrado em sua sexualidade, como seria então a acomodação de uma única jovem bissexual ou homossexual? Haveria a exclusão ou segregação? Que outro arranjo seria proposto? O P.O.R – Princípio e Organização e Regras não prevê situações similares, talvez por não ser, ainda, um questionamento feito em nível de alteração de normativas. Entretanto, excluir e segregar, seria impor a jovem a uma situação vexatória, em desacordo, inclusive, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê que “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (BRASIL, 1990, n.p.).

A preocupação das escoteiras deve ter apoio em práticas vividas e/ou compartilhadas com outras escoteiras. Porém, não houve afirmações de que atos dessa natureza tenham sido presenciados por elas. Ainda assim ficou claro que há, por parte delas, receio e, por esse motivo, a precaução de não expor as colegas. O que se sabe é que a postura preconceituosa e esquiva em relação às questões que discutem as sexualidades tem sido a postura de muitas escotistas.

É preciso pontuar que, durante esta pesquisa, os escotistas homens foram os que mais

se mostraram em posturas preconceituosas, constatação registrada em diário de campo a partir das entrevistas com jovens, falas em conversas informais e ações como as de homofobia recreativa aqui analisadas. Já as escotistas mulheres, mostram o preconceito a partir da esquiva em trazer o debate sobre os conteúdos relativos a gêneros e sexualidades para o currículo escoteiro. Mesmo não tendo visto ou presenciado ações delas, nas entrevistas o desviar-se desses assuntos foi evidenciado.

Uma análise possível diante do material produzido é a que leva aos rumos que mostram que, possivelmente, durante sua formação (pessoal, profissional e talvez também como escotista), muitas das adultas que lidam com as jovens, não tiveram conversas abertas acerca do conteúdo. Comumente são pautas tratadas em segredo, em tom de confidência, com poucas pessoas (LOURO, 1997), onde “O silêncio, o segredo e a discrição eram [e são] os comportamentos adequados no trato com a sexualidade” (LOURO, 1997, p. 133). O tom da voz, a privacidade e a confidência demonstram que se trata de um assunto subversivo (FOUCAULT, 1988). Contudo, a opção por não falar sobre sexualidades pode partir da compreensão de que se trata de assunto sigiloso, e ao deixar de trazer o assunto para o debate, deixa-se “de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2019, p. 33).

A demarcação de ser esse um assunto privado tem como propagador o discurso religioso, desde a instituição da confissão como ritual. Na confissão há a pessoa que fala e a que escuta, mas não qualquer pessoa, uma interlocutora específica, instaurando uma relação de poder. Não é para qualquer pessoa que você pode falar, mas para aquela que vai impor algo, avaliar, intervir, julgar, punir ou perdoar (FOUCAULT, 1988). A confissão é “um ritual onde a verdade é autenticada” (FOUCAULT, 1988, p. 61). As relações entre os discursos fazem com que, quando se fala em sexualidades, se elenque “dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (LOURO, 1997, p. 133). É a vinculação de vários discursos que produz o comentário daquele seguidor da rede social dos Escoteiros do Brasil e ex-escotista na postagem sobre o dia do orgulho LGBTQIA+, dizendo que não faz mais parte do Escotismo porque este tem levantado “bandeiras não condizentes com suas raízes” (ESCOTEIROS DO BRASIL, 2020, n.p.). Permitem ainda as considerações dos escotistas homens, do Grupo Escoteiro lócus desta investigação, durante uma conversa informal, ao se referir a um jovem escoteiro homossexual de outra Unidade Escoteira Local em relação a uma possibilidade de aliciamento de outros jovens, incitações que reforçam a fala da entrevistada que afirma que as chefes não estão abertas para esses assuntos.

Independentemente de ser uma questão geracional que, possivelmente, as mais jovens

podem vir a acolher melhor as diferenças, o que está em jogo é a produção de sujeitos que acham que, se é dada a atenção a essa pauta, se afirma a afinidade com a causa. Logo, significa que, todas ali implicadas, aderem e ensinam sexualidades não heterossexuais (LOURO, 2019). Sendo assim, para esquivar-se dessa máxima, a decisão parece ter sido, por parte das escotistas e do currículo escoteiro analisado, silenciar para não aparentar proximidade. Com isso, delimita-se que esse é um caminho perigoso e, por isso, um “caminho a evitar”.

Para além de pensar que falar sobre o assunto e ser simpática às discussões, levantar a bandeira das diferenças pode promover uma mudança na estrutura do Escotismo ou de qualquer outra instituição. Contudo, aos olhos das participantes mais tradicionais (sobretudo as adultas), pode ser uma grande preocupação, como se mostra na tentativa atual de atualização do Projeto Educativo e do texto que fala dos fundamentos do Escotismo. Ainda assim, iniciativas como a das três escoteiras ao trazer, como Projeto para a Insígnia do Desafio Comunitário, questões ligadas à sexualidade e relações de gênero, e à própria indignação mostrada pelo seguidor ex-escotista na rede social da instituição é o reforço de que essa transformação já está em curso, mesmo que incipientemente. E essa transformação aparece como uma resistência em meio a embates por significados.

É possível ainda ver a movimentação nesse sentido nas redes sociais da instituição, no posicionamento oficial em relação à homoafetividade no Escotismo (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2015b), nas propostas do Planejamento Estratégico 2016-2021 (UNIÃO DOS ESCOTEIROS DO BRASIL, 2016b), e em outras ações que estão sendo implementadas pela Equipe de Diversidades Nacional. Resta saber como na prática essas implementações serão aplicadas, quais outras ações serão tomadas e se os ensinamentos sobre as sexualidades e os gêneros gerarão aprendizagens e reais mudanças no currículo escoteiro.

### **5.3 Siga esta pista. siga nesta direção**

Todas, em seus próprios caminhos, seguem ou não as pistas que lhe são indicadas pelo trajeto de vida. Algumas dessas pistas indicam apenas dois caminhos socialmente aceitos, diferentes e opostos: um para ser mulher e outro para ser homem. Essas trilhas são reiteradamente repetidas desde o momento em que se nomeia o feto durante a gestação, como menina ou menino, quando se “transforma uma criança, de um ser ‘neutro’ em um ‘ele’ ou em uma ‘ela’” (BUTLER, 2019, p. 205). A partir dali, faz-se uma íntima relação entre sexo-gênero-sexualidade, desconsiderando as inúmeras possibilidades de vivências.

Na tentativa de desqualificar outras formas de viver as sexualidades e gêneros, no currículo investigado ensina-se a homofobia recreativa, na maior parte das vezes por meninos e homens. Essa homofobia transporta os conteúdos a respeito das sexualidades e gêneros da mata fechada às clareiras, numa perspectiva machista, em que o mote é a gozação, a zombaria. Assim, ou se trata com o silêncio e o segredo, ou se substitui essa postura por outra na qual as sexualidades são faladas “Em voz alta, alardeadas ou proclamadas sem censura, [e] tais questões ganha[m] o caráter de gozação, deboche, malícia ou grosseria” (LOURO, 1997, p. 133).

Outra pista seguida na construção das escoteiras é a mostrada pelo discurso cis-heteronormativo, marcadamente encontrado no currículo escoteiro. Esse discurso está expresso em tarefas de progressão, em músicas, em ações nas atividades cotidianas que impõem a cis-heteronormatividade compulsórias às escoteiras. Dessa forma, ensina-se que, no que concerne às relações afetivas, as escoteiras devem seguir a direção da pista da cisgeneridade e heteronormatividade inequivocamente, sendo esse o caminho considerado “normal” ou “natural”. Ao se falar de outras possibilidades de vivência dos desejos, pensa-se ser necessário reafirmar que acha-se normal, já que, com base nesse discurso, não deveria haver outra possibilidade de casal que não seja uma mulher e um homem.

No currículo analisado há pistas que indicam certos caminhos e não outros, nos ensinamentos relativos a gêneros e sexualidades e silêncios que impedem que um debate seja realizado com as participantes. Assim, pretende-se talvez ocultar ou negar a existência de homossexuais ou bissexuais no grupo de jovens e evitar falar sobre elas, seja na intenção de eliminá-las ou ainda, evitar que as outras “‘normais’ os/as conheçam e possam desejá-los/as” (LOURO, 1997, p. 68). O que de fato acontece é que o silêncio e a negação desses sujeitos acabam “por confiná-los às ‘gozações’ e aos ‘insultos’” (LOURO, 1997, p. 68), ensinado a todas que as jovens não heterossexuais são indesejadas, ridículas, desviantes. Provoca ainda medo de serem descobertas e sofrerem tratamentos diferentes das demais, além de terem seu segredo entregue à suas famílias.

O não debate, o calar-se sobre as vidas LGBTQIA+, faz parte de estratégias de controle, de forma que é importante não ver separadamente o que se diz e o que não é dito. Ao contrário, “é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de descrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 1988, p. 30). Os silêncios fazem parte de táticas apoiadoras dos discursos e possibilitam e apoiam o desconhecimento “baseados nessa incitação permanente [do] discurso e [da] verdade” (FOUCAULT, 1988, p.

56) operando sobre ele.

Em suma, o currículo analisado produz e replica variados discursos – médico, biológico, religioso, homofóbico, heteronormativo – que, juntos, têm por objetivo instruir e produzir verdades que indicam uma única direção a seguir: a da heteronormatividade compulsória. Nos casos das jovens que se recusam a seguir esse rumo, a elas é direcionada uma homofobia recreativa. Ainda na tentativa de manter todas na trilha compreendida como normal e natural inequivocamente, ensinamentos vários são ministrados.

Contudo, possivelmente uma transformação desse currículo está em curso partindo das próprias jovens e das instâncias nacionais que passam a pensar outras possíveis pistas a serem marcadas nesse currículo. O Escotismo, enquanto um sistema de educação, pode modificar discursos e saberes, e com esses, os poderes ali encontrados (FOUCAULT, 1996). Resta saber se essas possíveis mudanças em curso serão pistas fixas e visíveis e se mostrarão outros caminhos diferentes dos que agora são possíveis avistar, e são discutidos nesta pesquisa.



## **CONSIDERANDO OS RUMOS TRILHADOS E NOVAS PISTAS**

A compreensão que tomei na utilização da bússola teórica com a qual busquei aporte nesta minha aventura investigativa, indica que não há perigo em se perder durante a pesquisa. Como diz Chico César (2008), que citei na epígrafe desta dissertação, talvez o perigo esteja não em se perder, mas em “permanecer perdido, não olhar e não ver”. Esse foi o intuito dessa aventura. Com algumas das direções elencadas, permiti-me perder os rumos e ajustar as coordenadas na travessia. Nesse achar-me e perder-me, vi pistas, algumas bem evidentes, outras suprimidas, mas claramente marcadas no local de onde foram retiradas. Olhei ainda umas que nem foram disponibilizadas, deixando com isso manifesto interesse nessa exclusão proposital.

A pretensão era conseguir desenhar um mapa que partisse das informações e dados produzidos em campo, analisá-los, e ir marcando novas possibilidades de caminhos a seguir. De fato, essa foi uma caminhada em que outras tantas pistas foram sendo avistadas no decorrer do percurso, mostrando diversas novas possibilidades de trilhas e rumos a serem investigados. Segui as pistas iniciais, uma a uma, mas não intencionando chegar ao sinal de “final de pista”. Pensei desde o início em, talvez, “retornar ao ponto de partida” para realizar uma nova aventura-pesquisa a partir desta. Ou ainda, “seguir à frente nessa direção” em que as demais pistas dessa aventura investigativa foram mostrando.

Iniciei a jornada (re)conhecendo o terreno a pesquisar, remontando os caminhos do Escotismo desde sua fundação, em 1907, passando pela provocação das meninas inglesas no ímpeto por participar do Movimento de Baden-Powell, até ali direcionado somente para meninos. A criação do Guidismo (ou Bandeirantismo), em 1909, foi a primeira possibilidade de participação delas, porém com currículo diferente do disponibilizado para os escoteiros. Em uma sociedade em que mulheres eram consideradas frágeis e, por isso, reguladas por seus pais e maridos, a participação delas em atividades consideradas culturalmente masculinas não foi recebida de forma tranquila. Por esse motivo, o currículo do Bandeirantismo, diferente do Escotismo, no primeiro momento, não priorizava atividades ao ar livre. Esses currículos mantiveram-se separados por décadas, sendo Movimentos diferentes para meninas e para meninos.



Apresentando o campo de investigação, o Escotismo brasileiro, prossegui mostrando como se deu, no final da década de 1970 e início de 1980, a implantação da coeducação, transformando-o em um Movimento que passou a receber meninas e meninos. A proposta inicial, pensava-se, dispunha de tentativas de promover uma orientação que rompesse com normas preestabelecidas socialmente, ao aconselhar, por exemplo, que se evitasse a divisão de tarefas que repetissem os papéis tradicionais de mulheres e homens. Entretanto, os documentos orientadores, eles mesmos não rompiam com essas indicações sociais, como ao sugerir que mulheres nas alcateias trariam benefícios educacionais às lobinhas e que deveria se ter cuidado com as meninas nas atividades noturnas. Indicavam ainda que as escoteiras deveriam ser educadas tendo por modelos as mães e os pais, apontando ainda para um futuro casamento cis-heterossexual.

Interessava saber, então, quais as condições dispostas na segunda década dos anos 2000, com olhos em um Grupo Escoteiro coeducativo, no tocante às relações de gênero ali estabelecidas. Reconhecido o terreno em estudo prévio, de posse de uma bússola que me indicou as coordenadas teóricas, segui uma jornada metodológica rumo a produzir material a ser analisado posteriormente. Observei, em um Grupo Escoteiro coeducativo na cidade de Natal, duas tropas mistas com jovens em idades entre 11 e 17 anos, durante suas atividades semanais, fazendo registros em diário de campo e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas com oito dessas escoteiras. Essas ferramentas de inspiração etnográfica ainda contaram com apoio da análise de documentos regulamentadores e orientadores, além de literatura escoteira.

Apoiando-me em um mapa desenhado para essa aventura, desenhei trilhas onde marquei conceitos e conhecimentos obtidos dos estudos do currículo, de gênero, além dos Estudos Culturais e das propostas teóricas do filósofo Michel Foucault. Organizando os dados produzidos em campo, debruçei-me sobre eles a fim de analisá-los, seguindo as pistas observadas e anotadas, refletindo sobre seu papel no currículo analisado. Deparei com contradições, com enfrentamentos e com avanços, mas também com permanência de atitudes e ensinamentos que reiteram antigas lições relativas às relações de gênero e sexualidade.

O instituído sobre o que entende ser verdade sobre mulheres e homens é reafirmado no currículo investigado. Embora escoteiras digam ocupar nas patrulhas as funções que desejam, suas próprias práticas, assim como as institucionais, refletem o contrário. Os discursos machista e biológico presentes no currículo escoteiro, reforçam modos de ser diferentes para meninas e meninos, disponibilizando lições que ensinam que algumas tarefas são melhor executadas por elas e outras por eles.

Existe sim uma movimentação para seguir novas pistas em caminhos que tentam criar outras verdades sobre a relação entre mulheres e homens na sociedade, evocando a equidade e a igualdade entre as participantes do Escotismo. Nesse sentido, as meninas têm ocupado a posição de menina-escoteira-líder, desempenhando o papel de liderança em vários encargos nas patrulhas, mesmo não estando em uma função específica: a monitoria. Dessa forma, ensinam às outras escoteiras que elas podem ser líderes, se quiserem, produzindo no currículo analisado, um discurso feminista.

Para ocupar a posição de sujeito menina-escoteira-líder, elas passam por momentos de medo e insegurança, questionando se sabem desempenhar determinadas funções. O que se mostrou evidente é que a posição de sujeito escoteira-líder é, em maioria, ocupada pelas meninas, tidas como exemplo. O que não significa uma missão livre de embates por significados. Pistas de conflitos foram avistadas, neste caso, de escoteiro questionando a monitora em sua capacidade de liderar, o que demanda delas constante posição de provar sua competência.

Ainda que de forma preliminar, essas pistas mostram que elas pularam alguns obstáculos, o que as estimula a avançar por esses rumos. Contudo, muito ainda se precisa fazer, outros obstáculos ainda precisam ser vencidos, a começar pelo número de meninas e mulheres no Escotismo Brasileiro. A organização do Movimento Escoteiro nacional ainda é majoritariamente direcionada por homens, realidade que se tem tentado mudar com planos estratégicos na instituição. Uma maior participação de mulheres poderia proporcionar novos direcionamentos, novas formas de ver as normas e regras, e vir a refletir nos Grupos Escoteiros do país, assim como no lócus desta pesquisa.

Além disso, documentos e publicações precisam ser revistos para melhor incluir as meninas, práticas questionadas, formação de adultas revistas. O entendimento de coeducação no currículo escoteiro demanda reflexão, pois demonstra lacunas no que se espera de uma instituição coeducativa, sobretudo, no que diz respeito a derrubar pressupostos de construções sociais, culturais e políticas do que se entende ser feminino e masculino e suas implicações. Manter-se no que é tradição não contempla novos tempos, avanços sociais, culturais e políticos. Pensando que toda ação educativa é política, ensina-se também com exemplos, atitudes e gestos que instruem sobre as mais diversas matérias.

Nessa direção, as pistas também mostraram que o currículo em análise indica existir trilhas consideradas “perigosas” e, por esse motivo, devem ser “caminhos a evitar”. São rumos que dizem ou silenciam sobre gêneros e sexualidades, expondo esse conteúdo do currículo em clareiras, com a homofobia recreativa, ou escondendo-o em mata fechada numa

tentativa de ocultá-lo para evitar debates a esse respeito. Nesse jogo de por vezes falar em meio à homofobia recreativa ou de silenciar evitando lidar com esse conteúdo, discursos machista, biológico, religioso, médico, moral, homofóbico e heteronormativo são produzidos no currículo escoteiro, replicando preconceitos e alimentando exclusões.

Como resultado, a pista “siga nesta direção” encontrada no currículo analisado, indica que todas devem seguir a direção da cis-heteronormatividade compulsória, desconsiderando as diversas diferenças. Lançando olhos para as tarefas de progressão, foi evidenciado o quão raras são as que tratam de gênero e sexualidade. As que tratam (ou poderiam tratar), seguem pelo caminho dos binarismos, da abordagem médica, dos relacionamentos monogâmico e fixos, já entendidos pelas escoteiras como heterossexuais, o que traz à pauta os discursos religioso e da moral na instituição de verdades.

Além das atividades de progressão, músicas e práticas indicam a mesma direção heteronormativa e cisgênera. Nessas trilhas, entender-se não heterossexual gera nas escoteiras e em suas colegas o medo de que sejam descobertas e sejam tratadas de forma diferente. A linguagem é cerceada quando se fala de pessoas homossexuais ou bissexuais, por exemplo, e, apesar de as escoteiras mostrarem interesse no conteúdo, falar de gênero e sexualidade parece ser tabu, e então, evita-se contemplar abertamente essas lições no currículo, mesmo elas estando lá.

Durante o percurso, ouvi adultos, sobretudo homens, demonstrando preconceitos relacionados às pessoas homossexuais, preocupando-se com um possível “aliciamento” de crianças e jovens. Esta é uma das direções que mostram o entendimento da sexualidade não hegemônica como desviante e próxima a uma patologia, mapa este desenhado pelos discursos médico, religioso e da moral. Assim, vai-se ensinando no currículo escoteiro que todas as pessoas devem seguir suas vidas como designado ao nascimento, para se consolidar a cisgeneridade a todas as pessoas; que devem ter sua sexualidade voltada para o sexo oposto, fixando a heterossexualidade; e que, esses são os casais viáveis, normais e naturais, pois são esses os que geram filhas. Qualquer outra configuração deve ser evitada.

Assim como a movimentação vista em que um discurso feminista tem promovido instruções acerca de novas verdades sobre as mulheres no currículo escoteiro, o discurso da diversidade também é ali encontrado. Apesar de o currículo ter as lições aqui expostas de forma preponderante, no sentido contrário, a instituição tem mostrado um singelo avanço que leva ao respeito das diferenças, assim como as próprias escoteiras têm construído o currículo como via de mão dupla, com ensinamentos desenquadrantes. Mesmo que tímidas, essas pistas podem vir a gerar grandes transformações, abrindo diversos caminhos a seguir.

Essas foram as evidências encontradas nesta pesquisa, que no seu decorrer mostrou um sem-número de outras pistas, o que pode vir a desencadear tantas outras investigações. Como diz na música de Chico César (2008), fui procurando e achei sem querer. Dentre os achados não esperados, algumas movimentações sugerem mudanças na instituição no que diz respeito aos conteúdos do currículo escoteiro aqui analisados. E, a partir daí, muitas novas perguntas.

No quadro atual das realidades locais, nos Grupos Escoteiros, as patrulhas mistas, as que aqui foram foco de análises, parecem ser consideradas algo “normal”, sem saber como e quando essa configuração foi instituída. As escoteiras parecem não conhecer as regras que dizem sobre essa configuração de patrulha e como se chegou a ela. Nesse sentido, por que não há, por parte das adultas, a preocupação em dividir essas informações com as jovens, a fim de construir um conhecimento a esse respeito? Poderia, por exemplo, mostrar que a tropa pode ser mista, mas com patrulhas femininas e masculinas, mas também argumentando que uma patrulha mista pode promover outros aprendizados. Pergunto-me ainda, por que não há a divulgação da história das meninas no Movimento Escoteiro? A análise dos manuais evidenciou que essa parte da história não está contemplada nas instruções ali encontradas. Mesmo não estando nas publicações, a divulgação ou não desse momento do Escotismo passa a ser opção das pessoas de ensinar ou não sobre o trajeto das meninas desde sua solicitação de participar do Escotismo até os dias atuais.

Já em relação às proposições nacionais, em maio de 2021, na Assembleia Nacional Escoteira, houve eleição para parte dos membros do Conselho de Administração Nacional e do Comitê de Ética e Disciplina. Pela primeira vez, as mulheres foram maioria dentre as eleitas. Dentre as oito cadeiras do Conselho, quatro tiveram mulheres eleitas e para o Comitê, as duas vagas foram ocupadas por elas, e ainda contando com uma suplente. Ou seja, as três vagas do Comitê de Ética e Disciplina disponíveis foram ocupadas por mulheres.

Seria esse o começo mais efetivo de uma mudança no sentido de uma equidade de gênero no Escotismo Brasileiro? Haverá transformação a partir desse quadro? Quais dificuldades elas encontrarão? Nas próximas eleições mais mulheres serão eleitas? Por quanto tempo se manterão nesses cargos? E por que ainda há poucos espaços ocupados por mulheres na organização nacional dos Escoteiros no Brasil? Será apenas reflexo do número reduzido delas? Ou será que também elas não se sentem capazes para isso, como acontece com as jovens nas patrulhas? Quais os conflitos vividos por elas? De fato, o que se pode ver é que elas têm, aos poucos, ocupado mais espaços.

Ainda com olhos na organização nacional, o Grupo de Trabalho de Diversidades e

Inclusão do Conselho de Administração Nacional divulgou, em junho de 2021, um questionário abrangente direcionado a adultas e jovens com objetivo de entender melhor o público atendido e propor melhorias acerca da diversidade e inclusão no Escotismo brasileiro. Como prioridade estratégica Organização Mundial do Movimento Escoteiro (WOSM), e do Planejamento Estratégico dos Escoteiros do Brasil, a pesquisa tem questões sobre como as associadas entendem a coeducação, sobre diversidade religiosa, igualdade e equidade de gênero, desigualdade socioeconômica, referências de identidade de gênero e orientação sexual, questões étnico-raciais, e questões relativas a pessoas com deficiência e acessibilidade. São questões que despertam interesse, sobretudo por se referirem a minorias. Tomando por exemplo o Grupo Escoteiro investigado, são poucas ou não estão representadas pessoas transexuais, negras, com deficiência, por exemplo.

Diante dessa ação de divulgar um questionário abrangente e assim ter um melhor panorama a respeito das associadas do Brasil, muitas questões me ocorrem. Quais serão os efeitos dos resultados dessa pesquisa? Efetivas transformações serão possíveis? E quais? Como essas mudanças chegarão nos Grupos Escoteiros e como serão efetivamente postas em prática? Possíveis alterações no currículo escoteiro terão importante reflexo na produção das jovens escoteiras, sendo elas o foco principal desses ensinamentos. Haverá uma transformação na ideia de sujeito a ser produzido? Ou a tradição ainda será a preponderante?

O que já se pode perceber, conforme apresentado no decorrer das análises acerca do discurso religioso presente no currículo, mudanças geram muitos conflitos e lutas por significados. A proposta de atualização do Projeto Educativo, sobretudo no que tange aos princípios do Movimento Escoteiro, tem mostrado como a tradição é forte no Escotismo. Enfim, são muitas as novas pistas avistadas e que podem ser seguidas para novas aventuras investigativas, especialmente observando como as possíveis mudanças e práticas podem influenciar na produção de novas escoteiras.

A aventura-pesquisa prossegue. Continuo avançando pelos rumos, trilhas, vias, estradas, uma vez que, como pesquisadora e como pedagoga, as questões e aprendizados provocados nesta aventura mobilizaram também diversas transformações internas. Por isso, como já mostrei antes, não pretendo aqui chegar ao “final de pista”, mas sim, talvez, me manter nesta jornada, seguir outras direções, ou ainda seguir mais à frente nas pistas que esta investigação já mostrou. Por agora, recolhi a bússola, o diário de campo, os aprendizados, os novos questionamentos na mochila e volto ao ponto de partida para, quem sabe, planejar uma nova aventura.



## REFERÊNCIAS

A MULHER. **A Cidade de Ytu**, Ytu, ano X, n. 738, 17 jan. 1904. Disponível em: [http://obrasraras.sibi.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5983/A\\_Cidade\\_de\\_Ytu\\_ano10\\_n738\\_1904.pdf?sequence=](http://obrasraras.sibi.usp.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/5983/A_Cidade_de_Ytu_ano10_n738_1904.pdf?sequence=). Acesso em: 4 jul. 2020.

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Lisboa: Edições ASA, 2005. p.97-99.

ALMEIDA, Jane Soares de. A co-educação dos sexos: apontamentos para uma interpretação histórica. **História da Educação: ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, n. 22, p. 61-86, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29288>. Acesso em: 23 abr. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educar em revista**, Curitiba, n. 35, p. 139-152, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 abr. 2021.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Estudos Avançados**, [s. l], v. 17, n. 49, p. 133-150, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18401.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ARCEBISPO de Natal se recusa a dar entrevista e vídeo viraliza: padre pede desculpas. **G1 Rio Grande do Norte**, 3 fev. 2021, Natal. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/02/03/arcebispo-de-natal-se-recusa-a-dar-entrevista-e-video-viraliza-padre-pede-desculpas.ghtml>. Acesso em: 07 fev. 2021.

ASSEMBLEIA Legislativa do Rio Grande do Norte. Assembleia aprova publicização de lei contra discriminação sexual e de gênero. **Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte**, Natal, 23 jul. 2020. Disponível em: <http://www.al.rn.gov.br/buscar/noticia/Assembleia%20aprova%20publiciza%C3%A7%C3%A3o%20de%20lei%20contra%20discrimina%C3%A7%C3%A3o%20sexual%20e%20de%20g%C3%AAnero>. Acesso em: 05 jul. 2021.

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>. Acesso em: 28 abr. 2021.

AUAD, Daniela; SALVADOR, Raquel Borges. Políticas públicas e coeducação: o desafio da democratização a partir das relações de gênero em uma perspectiva feminista. **Organizações e Democracia**, Marília, v. 16, p. 37-58, jul. 2015. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/5136>. Acesso em: 25 abr. 2021.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

AVON Conecta - #AvonTáOn [S.l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (30 seg). Publicado pelo canal AvonBR. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f1wg\\_mcPIvk&ab\\_channel=AvonBR](https://www.youtube.com/watch?v=f1wg_mcPIvk&ab_channel=AvonBR). Acesso em: 05 jul. 2021.

BALLESTEROS, Bernardo A. Documento I: Escotismo e Co-educação – (Presidente Da Comissão Interamericana de Programa). **Sempre Alerta: Informativo da União dos Escoteiros do Brasil**, Brasília, UEB, n. 6, nov./dez 1980.

BALTHAZAR, Gregory da Silva; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Feminismos para além dos feminismos: Êthos crítico e transformação do pensamento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100157&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100157&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 ago. 2019.

BANDEIRANTE. Movimento Bandeirante Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Movimento Bandeirante Brasil, 2019. O Bandeirantismo é um movimento educacional que desde 1919 trabalha para a formação de valores e a vivência cidadã de crianças e jovens no Brasil. Disponível em: <https://bandeirantes.org.br>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Escolas em Lençóis/BA: um currículo produzido para ser negro. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 10, n. 2, p.119-132, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/barzano.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BIG Brother Brasil: Boas vindas Avon. **GShow**, São Paulo, 27 jan. 2021. Disponível em: [https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb21/ep/boas-vindas-avon/?utm\\_source=instagram&utm\\_medium=social&utm\\_term=comercial&utm\\_content=stories&utm\\_campaign=bbb](https://gshow.globo.com/realities/bbb/bbb21/ep/boas-vindas-avon/?utm_source=instagram&utm_medium=social&utm_term=comercial&utm_content=stories&utm_campaign=bbb). Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. **Lei n. 7.716, de 05 de janeiro de 1989**. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm) Acesso em: 03 jul. 2021.

BREDAN, Gustavo Ribeiro. **Medida social alternativa de promoção de saúde e prevenção da violência**. 2013. 59 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Promoção da Saúde e Prevenção de Violência), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopez (org.). **o corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 191-219.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARDOSO, Lívia de Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologia de gênero e a produção de sujeitos no currículo de aulas experimentais de ciências. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/cardoso-paraiso.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2019.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 2, p. 548-570, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/50310> Acesso em: 29 jun. 2020.

CARVALHO, Samara dos Santos. **O Movimento Bandeirantes e as relações de gênero no contexto social brasileiro do século XX**. 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/carvalho\\_ss\\_me\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/carvalho_ss_me_mar.pdf) . Acesso em: 02 set. 2019.

CASTRO, Roney Polato de. Currículos-trajetórias-de-vida: experiências docentes em disciplinas que abordam as relações de gênero e sexualidades na formação inicial docente. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 352-379, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/castro.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

COLONETTI, Cínara Lino. **A pedagogia escoteira no Grupo Escoteiro Tangará pelas memórias do guardião de sua história (1963-1973)**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

COMISSÃO da Mulher Advogada faz defesa da paridade de gênero nas eleições da OAB. **Estado de Minas Política**, Belo Horizonte, 14 dez. 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/14/interna\\_politica,1220332/comissao-da-mulher-advogada-faz-defesa-da-paridade-de-genero-nas-eleicoes-da-oab.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/12/14/interna_politica,1220332/comissao-da-mulher-advogada-faz-defesa-da-paridade-de-genero-nas-eleicoes-da-oab.shtml). Acesso em: 21 dez. 2020.

COMPLEXO DE ENSINO NOILDE RAMALHO HISTÓRIA (Natal). **História: escola doméstica de natal**. Escola Doméstica de Natal. 2019. Disponível em: <https://noilderamalho.com.br/historia-2/>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. 150 p.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa



Vorraber (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORAZZA, Sandra. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 132 p.

CORRÊA, Sônia. O que mudou com o feminismo? **Informe ABIA**, Rio de Janeiro, 6 mar. 2006. Disponível em: [http://www.mulher500.org.br/wp-content/uploads/2017/06/6\\_O\\_que\\_mudou\\_com\\_o\\_Feminismo\\_-\\_Sonia\\_Correia.pdf](http://www.mulher500.org.br/wp-content/uploads/2017/06/6_O_que_mudou_com_o_Feminismo_-_Sonia_Correia.pdf). Acesso em: 12 jan. 2020

COSTA, Gilcilene Dias da. Curriculararte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 279-293, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11554/11577>. Acesso em: 28 ago. 2019.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

COSTA, Matheus Bigogno. O que é e como funciona o streaming. **Canaltech**: tecnologia para quem entende. [s. l.], 19 out. 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-streaming/> Acesso em: 18 fev. 2021.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; KLEIN, Carin; MEYER, Dagmar Estermann. Generificação das práticas curriculares: uma abordagem feminista pós-estruturalista. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 468-487, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/daligna-klein-meyer.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos. **O jogo escoteiro**: uma análise da pedagogia escoteira. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305046>. Acesso em: 02 set. 2019.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 111-136.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre meninas no papel: inocente/erotizada? As meninas hoje. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.175-192, set./dez., 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13081/10277>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ELEITAS – Mulheres na política. [s.l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal Quebrando o Tabu. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_gA4Sm1a01Q&list=PLrYwybIG9hArtB\\_-eG9r6qsjXWlcwStnS&index=5&t=30s&ab\\_channel=QuebrandoTabu](https://www.youtube.com/watch?v=_gA4Sm1a01Q&list=PLrYwybIG9hArtB_-eG9r6qsjXWlcwStnS&index=5&t=30s&ab_channel=QuebrandoTabu). Acesso em: 15 jan. 2021.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma introdução aos estudos culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998. Semestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ESCOTEIROS. **Escoteiros do Brasil: a juventude em movimento**. Curitiba, PR: Escoteiros do Brasil, 2021. Disponível em <https://www.escoteiros.org.br/>. Acesso em: 17 abr. 2019.

ESCOTEIROS. Escoteiros do Brasil reiteram sua posição contra a intolerância religiosa e a favor da liberdade de crença. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://escoteiros.org.br/noticias/nota-oficial-contra-a-intolerancia-religiosa/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ESCOTEIROS DO BRASIL. Organização não governamental (ONG). Lançamento insígnia HeforShe, 14 ago. 2020. Instagram: @escoteirosdobrasil. 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CD4cu\\_lIRhT/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CD4cu_lIRhT/?utm_source=ig_web_copy_link) Acesso em: 16 dez. 2020.

ESCOTEIROS DO BRASIL. Organização não governamental (ONG). Hoje é o Dia Mundial do Orgulho LGBTI+!, 28 jun. 2020. Instagram: @escoteirosdobrasil. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CB-kJ7TMi6U/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

EU ESCOTISTA. Mulheres no Escotismo, 08 mar. 2020. Instagram: @euescotista. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/stories/highlights/17918123269379466/?hl=pt-br>. Acesso em: 12 mar. 2020.

EU ESCOTISTA. Os estereótipos e as mulheres no escotismo, 12 mar. 2021. Instagram: @euescotista. 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CMUn\\_lqJcOB/](https://www.instagram.com/p/CMUn_lqJcOB/). Acesso em: 14 mar. 2021.

FELLINI, Mirella. **O Movimento Bandeirante entre tensões e contradições: a reformulação institucional de 1968**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6365/Mariella%20Fellini\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6365/Mariella%20Fellini_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 02 set. 2019.

FERNANDES, Viviane Carvalho; RIBEIRO, Vândiner. Fragilidade feminina e força masculina: O Currículo dos sexos em aulas de educação física. **Notandum**, Porto, n. 47, p. 61-77, maio/ago., 2018. Disponível em: [http://www.hottopos.com/notand47/05\\_ribeiro.fernandes.pdf](http://www.hottopos.com/notand47/05_ribeiro.fernandes.pdf). Acesso em: 03 fev. 2021.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Victor Ricardo Felix. **O movimento escoteiro e a educação não formal no ensino e aprendizagem de conceitos químicos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Química), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3720943](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3720943). Acesso em: 02 set. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2001, n. 114, p. 197-223. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf> . Acesso em: 31 maio 2019.

FOBIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fobia/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 58-78, jan.fev.mar.abr. 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 13. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

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

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRANCO, Monique; LEAL, Rita. Currículo imaterial & capitalismo cognitivo: hipóteses da relação entre o campo do currículo e da tecnologia informacional. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n. 1, p. 218-231, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/franco-leal.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

GIELOW, Igor. Casa só com “mãe e avó” é “fábrica de desajustados” para tráfico, diz Mourão. **Folha de São Paulo, Eleições 2018**, [S. l.], 17 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/casa-so-com-mae-e-avo-e-fabrica-de-desajustados-para-trafico-diz-mourao.shtml>. Acesso em: 10 jul. 2021.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GODOY, Arilda S., Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 63, mar./abr. 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (org.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 23-44.

GRUPO ESCOTEIRO MOACARA. Grupo Escoteiro Moacara: 32 RS. Caxias do Sul, RS: Grupo Escoteiro Moacara, 2019. Disponível em <http://www.gemoacara.com.br/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.1997.

HEROLD JUNIOR, Carlos. A educação corporal no Paraná através do movimento escoteiro em Guarapuava (1927-1936). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 123-150, ago. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

HOMEM que é homem não chora. **Catraca livre**, São Paulo, 9 nov. 2016. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/homem-que-e-homem-nao-chora/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

INDESTRUTÍVEL (Vídeo clipe Oficial). Intérprete: Pablllo Vittar. Compositores: Rodrigo Gorky, Maffalda e Pablo Bispo. In: VAI PASSAR MAL. Intérprete: Pablllo Vittar. [S. l.], BMY Produções Artísticas, Sony Music Brasil, 2017. 1 vídeo (4 min 47 seg). Publicado pelo canal Pablllo Vittar. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww&ab\\_channel=PabllloVittar](https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww&ab_channel=PabllloVittar). Acesso em: 20 abr. 2021.

INSTITUTO UPDATE. Instituto Update, 2021. Uma organização que estuda e fomenta a inovação política na América Latina. Disponível em: <https://www.institutoupdate.org.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JARDIM, Juliana Gomes. O uso da etnografia na pesquisa em educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013. p. 7224-7233.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: Escritório de Direitos Autorais da Fundação Biblioteca Nacional – EDA/FBN, 2012. 42 p.

JORNADA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/jornada/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010. 88 p.

LAROSSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. **Do melhor possível ao sempre alerta: disciplinando corpos e construindo identidades no escotismo em Campina Grande – PB (1980-1990)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1302074](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1302074). Acesso em: 02 set. 2019.

LGBTQIA+: Parte II. [s.l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (16 min 14 seg). Publicado pelo canal Tempero Drag. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU&t=427s&ab\\_channel=TemperoDrag](https://www.youtube.com/watch?v=jl3BQD1KmlU&t=427s&ab_channel=TemperoDrag) . Acesso em: 10 jun. 2021.

LIMA, Lidiane Picoli. **Práticas de escolarização da Educação Física no Espírito Santo: o Grupo Escolar Bernardino Monteiro (1908-1925)**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 31-46, nov. 1994.

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

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004a. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. 96 p.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, Sociedade & Culturas**, [s. l], v. 25, p. 235-245, 2007b.

LOURO, Guacira Lopez. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopez (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 7- 42.

MACHADO, Lia Zanotta. Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 42, p. 13-46, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332014000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres (org.). **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: TODAPALAVRA, 2009. p. 99-123.

MANGUINHO, Julyana Vilar de França. **Práticas feministas em contextos educacionais**. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Antropologia social), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MARCELINO, Zilana Teixeira. **Memórias e reflexões: educação formal e não-formal na formação inicial de uma pedagoga**. 2018. 56 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia Presencial, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MARIA Chiquinha . Intérpretes: Sandy & Junior. Compositores: Guilherme Figueiredo e Geysa Bôscoli. In: ANIVERSÁRIO DO TATU. Intérpretes: Sandy & Junior. [S. l.], Universal Music Ltda, 1991. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Sandy & Junior. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=SDe8pRuMLQY&ab\\_channel=Sandy%26Junior-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=SDe8pRuMLQY&ab_channel=Sandy%26Junior-Topic) . Acesso em: 05 jul. 2021.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 25-49. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MATUS, Claudia. Los usos del afecto en el currículum escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 32, n. 2, p. 111-130, jun. 2016 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200111&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200111&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 28 ago. 2019.

MENDES, Blair de Miranda. **A influência do movimento escoteiro na formação do cidadão ecológico**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat\\_MendesBM-1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/EnCiMat_MendesBM-1.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 57, n. 1, p. 13-18, fev. 2004 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672004000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672004000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 out. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 09-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

MEYER, Dagmar Estermann; SILVA, André Luiz dos Santos. Gênero, cultura e lazer: potências e desafios dessa articulação. **Licere**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 480-502, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/24092> Acesso em: 03 set. 2020.

MOORE, Henrietta. L. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. **Cadernos Pagu**, n. 14, p. 13-44, 1 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341/3140>. Acesso em: 28 maio 2019.

MORISAWA, Mariane. Oscar 2021 é o mais diverso até agora. **Tribuna do Norte**, Natal, 21 mar. 2021. Disponível em: [http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/oscar-2021-a-o-mais-diverso-ata-agora/505753?utm\\_campaign=shareaholic-inpage&utm\\_medium=whatsapp&utm\\_source=im](http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/oscar-2021-a-o-mais-diverso-ata-agora/505753?utm_campaign=shareaholic-inpage&utm_medium=whatsapp&utm_source=im). Acesso em: 21 mar. 2021.

MULAN. Direção de Tony Bancroft e Barry Cook. Produção de Pan Coast. Roteiro: Rita Hsiao, Chris Sanders, Philip LaZebnik, Raymond Singer e Eugenia Bostwick-Singer. EUA: Walt Disney Feature Animation, 1998. Disney Plus (95 min). Distribuição Buena Vista Pictures.

MULHERES Fantásticas: a história da paquistanesa Malala. A história da paquistanesa Malala. 2019. Na voz de Taís Araújo, o Fantástico conta mais da ativista, ganhadora do Nobel da Paz, e cruza sua história com a da artista plástica brasileira Panmela Castro. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2019/03/10/mulheres-fantasticas-a-historia-da-paquistanesa-malala.ghtml>. Acesso em 15 dez. 2020.

NA SEMANA na Consciência Negra, Mulheres Fantásticas homenageia duas mulheres inspiradoras. 2020. A primeira delas, uma guerreira que lutou contra a escravidão no Brasil. A segunda, uma médica que busca na profissão o alívio para as dores provocadas pelo racismo. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/quadros/mulheres-fantasticas/noticia/2020/11/22/na-semana-na-consciencia-negra-mulheres-fantasticas-homenageia-duas-mulheres-inspiradoras.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2020.

NAGY, Laszlo. **Inconvenientes – Riscos – Erros e soluções da co-educação**. Genebra: Bureau Mondial Du Scoutisme, 1982.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden-Powell: cultura escoteira, associação voluntária e Escotismo de estado no Brasil**. Rio de Janeiro. Imago, 2008. 352 p.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NERY, Mário. Orientação com bússola e mapa – Parte 1. **Trekking Brasil.com**: Montanhismo, trekking, avaliação de equipamentos, [Florianópolis], 2009. Disponível em: <https://trekkingbrasil.com/orientacao-com-bussola-e-mapa-parte-1/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

NOBUO, Paulo. 17 frases machistas que jamais deveríamos tolerar, **VIX**, [S.l.], 2005. Disponível em: <https://www.vix.com/pt/bdm/comportamento/17-frases-machistas-que-jamais-deveriamos-tolerar>. Acesso em: 2 jan. 2021.

NÓS e amarras - Nó da Amizade. [S.l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Grupo Escoteiro Araxá. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qcwpk1iAxh4&ab\\_channel=GrupoEscoteiroArax%C3%A1](https://www.youtube.com/watch?v=Qcwpk1iAxh4&ab_channel=GrupoEscoteiroArax%C3%A1). Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, Elisabete Regina Baptista; VIANNA, Cláudia Pereira. Quando e como usar entrevistas por *e-mail*: reflexões com base em pesquisa sobre assexualidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte , v. 34, e192012, 2018. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/edur/a/LhXJhKjpTYrRcTXn5HDXZB/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 02 ago. 2021.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de; LEANDRO, Andressa Barbosa de Farias. Associação dos Escoteiros do Alecrim: uma “escola de disciplina e ordem” para a juventude natalense. **Revista Educação em Questão**, [S.l.], v. 55, n. 45, p. 152-175, 13 set. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12749/8781>. Acesso em: 04 jun. 2019.

OMME. **Movimento Heforshe**: kit de ação. [S. l.]: Organização Mundial do Movimento Escoteiro (OMME), [2014]. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/04/kit\\_de\\_acao\\_HeForShe.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/04/kit_de_acao_HeForShe.pdf). Acesso em: 05 fev. 2020.

ONU MULHERES BRASIL (Brasília). Onu. **ElesPorElas**: movimento elesporelas (heforshe) de solidariedade da onu mulheres pela igualdade de gênero. Movimento ElesPorElas (HeForShe) de Solidariedade da ONU Mulheres pela Igualdade de Gênero. 2020. Onu Mulheres Brasil. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/> Acesso em 16 out. 2020.

OSCAR 2021: veja vencedores. veja vencedores. 2021. 'Nomadland' levou prêmio de Melhor Filme. Anthony Hopkins, Frances McDormand, Daniel Kaluuya e Youn Yuh-jung venceram categorias de atuação. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/cinema/oscar/2021/noticia/2021/04/25/oscar-2021-veja-vencedores.ghtml>. Acesso em: 8 maio 2021.

PARA mulheres na ciência. Vacinas para COVID-19: conheça mulheres que lideram pesquisas das imunizações. **Para mulheres na ciência**, [S. l.], 21 dez. 2020. Disponível em: <https://www.paramulheresnaciencia.com.br/noticias/vacinas-para-covid-19-conheca-mulheres-que-lideram-pesquisas-das-imunizacoes/> Acesso em: 12 jan. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e mídia educativa brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007. 274 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza. p. 23-45.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 1, p.49-58, 14 abr. 2015. EDIPUCRS.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 388-415, Set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> . Acesso em: 29 ago. 2019.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, [S.l.], v. 20, n. 42, p.377-391, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>. Acesso em: 12 jan. 2020.



PEREIRA, Felipe. Entenda o PL 504 que pretende proibir publicidade LGBTQIA+; marcas reagem contra o projeto. **O Povo online, Política**, [S. l.], 24 abr. 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/04/24/entenda-o-pl-504-que-pretende-proibir-publicidade-lgtbqia+--marcas-reagem-contra-projeto.html>. Acesso em: 11 jul. 2021.

PEREZ, Deivis. Definição e abordagem de currículo: exame de um curso de formação de professores para a educação não formal em Ongs. **Educação (UFES)**. [S.l.], v. 39, n. 2, p. 379-390, 18 jun. 2014. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/198464448472> Acesso em: 02 set. 2019.

PITTY; MENDONÇA, Martin. **Desconstruindo Amélia**. 2011. Videoclipe oficial tirado de “A Trupe Delirante no Circo Voador”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ph3ZXYcYDC4>. Acesso em: 27 maio 2021.

PRINCÍPIOS do Movimento Escoteiro do Brasil – Alterar para retroceder (Parte 3) – Deus fora! [S.l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (8 min 27 seg). Publicado pelo canal Pe. Hugo Galvão – Escotismo Católico. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=XZXF32LKuYA&ab\\_channel=Pe.HugoGalv%C3%A3o-EscotismoCat%C3%B3lico](https://www.youtube.com/watch?v=XZXF32LKuYA&ab_channel=Pe.HugoGalv%C3%A3o-EscotismoCat%C3%B3lico). Acesso em: 10 ago. 2021.

QUEBRANDO O TABU. Lucas se assume bissexual em rede nacional e é questionado. Isso tem nome: bifobia, 07 fev. 2021. Instagram @quebrandootabu. 2021. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CK\\_mdLtFM79/](https://www.instagram.com/p/CK_mdLtFM79/). Acesso em: 07 fev. 2021

RABELO, Ricardo Rocha. **Uma vez escoteiro, sempre escoteiro**: marcas da educação escoteira em Sergipe (1958 2009). 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracajú, 2012. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1052>. Acesso em: 02 set. 2019.

RAMOS, Lázaro; BITTENCOURT, Jarbas. **Liberdeito**. [S.l.]: LAZ Produções Artísticas, 2019. 1 vídeo (3 min). Publicado pelo canal: Viagens da caixa mágica. Extraída do Caderno Sem Rimas da Maria. Cantado por Lázaro Ramos, Jarbas Bittencourt, Jéssica Ellen, Heloísa Jorge. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ro\\_Me-K986s&ab\\_channel=ViagensdaCaixaM%C3%A1gica](https://www.youtube.com/watch?v=ro_Me-K986s&ab_channel=ViagensdaCaixaM%C3%A1gica) . Acesso em: 02 abr. 2021.

REIS, Cristina D’Ávila. **Currículo Escolar e Gênero**: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-alunos. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REIS, Cristina D’Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A dicotomia masculino ativo / feminino passivo na produção cultural de corpos e posições de sujeito meninos-alunos em um currículo escolar. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 236-255, set./dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/reis-paraiso.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2019.

REIS, Cristina d’Ávila; PARAÍSO, Marlucy Alves. A constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243-1266, dez. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000400013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

RIBEIRO, Vândiner. **Currículo e MST: Relações de poder-saber e a produção da “subjetividade lutadora”**. 2013. 227 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Vândiner; FONSECA, Ivana Alice Teixeira. No currículo de um site de relacionamento: mulheres que desejam mulheres criam um modo de vida fora do armário e dentro dele. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. Cap. 14. p. 299-325.

RIBEIRO, Márden de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Fim da teoria crítica?: crítica aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 255-282, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss2articles/ribeiro-veloso-zanardi.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2019.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas: Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 4, n. 05, p. 17-44, jan./jun. 2010. Tradução de Carlos Guilherme do Valle. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309> Acesso em 03 jul. 2021.

RIO Grande do Norte tem primeiro caso do novo coronavírus confirmado. **Tribuna do Norte**, Natal, 13 mar. 2020. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/rio-grande-do-norte-tem-primeiro-caso-do-novo-coronava-rus-confirmado/474541>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RIO Grande do Norte. **Lei nº 10.761, de 18 de agosto de 2020**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de cartaz em órgãos públicos e privados, informando que a Lei Estadual nº 9.036/2007 proíbe e pune atos de discriminação em virtude de orientação sexual e identidade de gênero, e dá outras providências. Disponível em: [http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200819&id\\_doc=693620](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200819&id_doc=693620). Acesso em: 10 ago. 2021.

ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros & guerra aos gêneros. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 118-123, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16660/15229>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan./jul. 2001a. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 09 ago. 2019.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p. 137-204.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2017. 144 p.

RUTHES, Guilherme. **A relação pedagógica entre professor e aluno na educação básica: indicadores para o planejamento e realização do trabalho pedagógico a partir do movimento escoteiro**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Nova Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6408280](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6408280) Acesso em: 02 set. 2019.

SABOTA, Heitor Silva. **O movimento escoteiro e as contribuições da educação não formal para o ensino de geografia e cartografia**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1537931](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1537931). Acesso em: 02 set. 2019.

SALES, Shirlei Rezende; PARAÍSO, Marlucy Alves. O jovem macho e a jovem difícil: governo da sexualidade no currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 603-625, jun. 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362013000200015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 ago. 2019.

SANTOS, Aldenise Cordeiro; LESSA, Livia Lima; SANTANA, Anthony Fábio Torres. Mulheres nas tropas escoteiras: um movimento para pensar a co-educação no Escotismo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, São Cristóvão. **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10511/25/139.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

SANTOS, Aldenise Cordeiro. **A educação no Canto do Uirapuru: subjetividades de mulheres no Movimento Escoteiro**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2012. Disponível em: [https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/646/ACERVO\\_94625\\_A%20educa%20c3%a7%20no%20canto%20do%20Uirapuru.pdf?sequence=1](https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/646/ACERVO_94625_A%20educa%20c3%a7%20no%20canto%20do%20Uirapuru.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 set. 2019.

SANTOS, Aldenise Cordeiro; FELDENS, Dinamara Garcia. O “*Scouting For Boys*” abre para mulheres: a implantação da co-educação no escotismo brasileiro. **Cadernos de História da Educação**, [S. l], v. 12, n. 2, p. 411-433, jul./dez. 2013.

SANTOS, Aldenise Cordeiro. **O Canto do Uirapuru: mulheres no movimento escoteiro**. Aracaju, SE: EDISE, 2017. 246 p.

SANTOS, Lucíola Licínio Paixão; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dicionário crítico da educação: currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005. p. 9-22.

SANTOS, Thais Helena. Curso da USP pela internet vai ensinar ciência para garotas do ensino básico. **Jornal da Usp**, São Paulo, p. 1-11, 01 maio 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/curso-da-usp-pela-internet-vai-ensinar-ciencia-para-garotas-do-ensino-basico%E2%80%8B/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CHINDHELM, Virginia Georg; EVANGELISTA, Marcia Nico. Sexualidade infantil, gênero e uma educação a contrapelo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 131-153, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5107/4091>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Debates. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan W.. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SCOUT Joti Challenge. Scout Joti Challenge, 2019. Disponível em <http://wwwscoutjotichallenge.com> Acesso em: 17 out. 2019.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Perspectivas curriculares sobre a formação do pedagogo para a educação não escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e176656, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100124&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100124&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 ago. 2019.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019. E-ISSN: 1982-5587.

SILVA, Ody Fraga e. Coeducação. **Folha da Juventude**, Florianópolis, ano I, n. 6, ago./set., 1947. Disponível em: <http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/jornais/folhadajuventude/FOL1947006.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, Antônio; SCHRIEWER, Jürgen (org.). **A difusão mundial da escola: alunos - professores**. Currículo - pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. p. 85-101.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002, p. 35-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed.

Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 156 p.

SILVA, Williane. UFRN suspende aulas presenciais por tempo indeterminado. **Portal UFRN**, Natal, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/34250/ufrn-suspende-aulas-presenciais-por-tempo-indeterminado>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 119-141.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez., 1999. Tradução de Márcia Lise Lunardi. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, São Paulo, 1 fev. 2015.. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011?&gclid=CjwKCAiAkJKCBhAyEiwAKQBCKhx52WJB\\_rlnMYONKbd8RmHPohE5b\\_OJ6PmrZDqsU\\_cheWjKCv0tyRoC3-4QAvD\\_BwE](https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011?&gclid=CjwKCAiAkJKCBhAyEiwAKQBCKhx52WJB_rlnMYONKbd8RmHPohE5b_OJ6PmrZDqsU_cheWjKCv0tyRoC3-4QAvD_BwE). Acesso em: 07 mar. 2021.

SOBRE o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil: como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. 2021. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 04 mar. 2021.

SOUZA, Márcio Ferreira de. **O movimento escoteiro e suas relações com o corpo, o jogo e a educação**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1456046](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1456046) Acesso em: 02 set. 2019.

SOUZA, Max Eduardo Brunner de. **Pensamento social conservador na modernidade brasileira contemporânea**: estudo de caso sobre o Movimento Escoteiro. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23112010-142001/publico/2010\\_MaxEduardoBrunnerSouza.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23112010-142001/publico/2010_MaxEduardoBrunnerSouza.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

SOUZA, Michely; TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa. Pedagogias culturais das feminilidades: os endereçamentos masculinos do personagem Ken. **Educação (UFSM)**, [S.l.], v. 42, n. 3, p.717-730, 28 dez. 2017. Universidade Federal de Santa Maria.

STRECK, Danilo R.. Qual o conhecimento que importa?: Desafios para o currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 12, n. 3, p.8-24, set./dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019

SUFFERT, Rubem. A Co-Educação na Região Interamericana. **Sempre Alerta:** Informativo da União dos Escoteiros do Brasil, Brasília, UEB, n. 64, nov./dez. 1980a.

SUFFERT, Rubem. Atividades Mistas Ou Co-Educativas? **Sempre Alerta:** Informativo da União dos Escoteiros do Brasil. Brasília: UEB, 1980b.

SWAIN, Tânia Navarro. Desfazendo o “natural”: a heterossexualidade compulsória e *continuum* lesbiano. **Bagoas:** Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, p. 45-55, jan./jun. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2310>. Acesso em: 03 jul. 2021.

TRISTE, Louca ou Má (Oficial). Intérpretes: Francisco, el Hombre, Salma Jô, Helena Macedo, Labaq e Renata Éssis. Compositores: Rodrigo Gorky, Maffalda e Pablo Bispo. In: SOLTASBRUXA. Intérprete: Francisco, el Hombre. [S. l.], Uniao Brasileira de Editoras de Música - UBEM, 2016. 1 faixa (4 min 47 seg). Publicado pelo canal Francisco, el hombre. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=lKmYTHgBNoE&ab\\_channel=francisco%2Celhombre](https://www.youtube.com/watch?v=lKmYTHgBNoE&ab_channel=francisco%2Celhombre). Acesso em: 11 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Resoluções da XXVIII Conferência Escoteira Mundial.** Dacar: UEB, agosto, 1981.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. Documento II: A Coeducação Do Brasil. **Sempre Alerta:** Informativo da União dos Escoteiros do Brasil. Brasília: UEB, jul./ago., n. 79, 1982.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. Documento III – A co-educação no Escotismo Brasileiro. **Sempre Alerta:** Informativo da União dos Escoteiros do Brasil. Brasília: UEB, 1985.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **P.O.R:** Princípios, Organização e Regras. [S.l: s.n.], 1986.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2009.** Curitiba, 2010. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2009.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2009.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2010.** Curitiba, 2011. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2010.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2010.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2011.** Curitiba, 2012. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2011.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2011.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **P.O.R:** Princípios, Organização e Regras. Curitiba, 2013a. 10. ed. A presente edição do P.O.R incorpora as alterações aprovadas pelo Conselho de Administração Nacional até sua reunião ordinária realizada em agosto de 2013. Com alterações feitas em 2 jul. 2019. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/07/POR\\_2013\\_15.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/07/POR_2013_15.pdf). Acesso em: 19 nov. 2019.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2012**. Curitiba, 2013b. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2012.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2012.pdf)  
Acesso em: 04 mai. 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Ramo sênior em ação!** 2. ed. Curitiba, 2014a.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2013**. Curitiba, 2014b. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2013.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2013.pdf)  
Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Tropa escoteira em ação!** 2. ed. Curitiba, 2015a.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Posicionamento oficial sobre homoafetividade**. Curitiba, 2015b. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Posicionamento\\_oficial\\_sobre\\_homoafetividade.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Posicionamento_oficial_sobre_homoafetividade.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2014**. Curitiba, 2015c. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2014.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2014.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2015 dos Escoteiros do Brasil**. Curitiba, 2016a. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2015.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2015.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2016: Escoteiros do Brasil**. Curitiba, 2017b. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio\\_anual\\_2016.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/relatorio_anual_2016.pdf). Acesso em: 04 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Planejamento Estratégico: 2016-2021**. Curitiba, 2016b. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Planejamento-Estrategico-2016-2021.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Projeto Educativo do Movimento Escoteiro**. Curitiba, 2017a. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Projeto\\_educativo\\_do\\_movimento\\_escoteiro1.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Projeto_educativo_do_movimento_escoteiro1.pdf). Acesso em: 19 nov. 2019.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Estatuto 2018**. Curitiba, 29 abr. 2018a. Disponível em <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2018/10/ESTATUTO-UEB-2018.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2017: somos mais de 100 mil escoteiros, em mais de 100 anos de História**. Curitiba, 2018b. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/06/relatorio\\_2018\\_01\\_final\\_issu1.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/06/relatorio_2018_01_final_issu1.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Crescendo e transformando: Relatório Anual 2018**.

Curitiba, 2019. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/06/relatorio\\_2018\\_01\\_final\\_issu1.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2019/06/relatorio_2018_01_final_issu1.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2019**. Curitiba, 2020a. Disponível em: [https://escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/05/relatorio\\_anual\\_edicao2019.pdf](https://escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/05/relatorio_anual_edicao2019.pdf). Acesso em: 19 maio 2020.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Ofício n. 053/2020/UEB**. Curitiba, PR: União dos Escoteiros do Brasil, 16 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/03/20-03-16-Oficio-Covid-19-Suspensao-Atividades-v1.0.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

UEB. União dos Escoteiros do Brasil. **Insígnia HeForShe**. [Curitiba]: União dos Escoteiros do Brasil, [2020]. Disponível em: [https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Documento\\_insi%CC%81gnia\\_elesporelas-2.0-V4.pdf](https://www.escoteiros.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Documento_insi%CC%81gnia_elesporelas-2.0-V4.pdf). Acesso em: 07 dez. 2020.

UEB/RN. União dos Escoteiros do Brasil. **Relatório Anual 2019**. Natal, 2010. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/shared-with-me>. Acesso em: 09 maio 2021.

UP – Altas Aventuras. Direção de Pete Docter. Produção de Jonas Rivera. Roteiro: Pete Docter, Bob Peterson. Música: Michael Giacchino. EUA: Pixar Animation Studios, 2009. Disney Plus (96 min). Distribuição Walt Disney Studios Motion Pictures.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; CARDOSO, Lívia de Rezende; FELIX, Jeane. Por uma educação obscena a desfocar nossos corpos de hipo mulheres. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e177614, 2018. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982018000100120&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100120&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 27 ago. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, p. 157-171, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6496>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo da; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, p.7-25, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25416>. Acesso em: 18 jul. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p. (Pensadores & Educação, 5).

VIANA, Thiago. Homem que é homem não chora. Quem nunca ouviu essa frase? **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 18 nov. 2019. Disponível em: <https://tribunademinas.com.br/especiais/blogs/18-11-2019/homem-que-e-homem-nao-chora-quem-nunca-ouviu-essa-frase.html> Acesso em: 09 jan. 2021.

VIEIRA JÚNIOR, Astor. Do altar para as ruas: luta, resistência e construção identitária de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. **Bagoas: Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 2, n. 02, p. 171-190, jan./jun., 2008. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2273>. Acesso em: 04 jul. 2021.



WACHS, Felipe et al. Percursos distintos de homens e mulheres na formação superior em educação física: um estudo de caso a partir das alterações curriculares dos 70 anos de ESEF/UFRGS. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 203-225, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/wachs-cesaro-bastos-nunes-fraga.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez.1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71742>. Acesso em: 19 mar. 2020.

WELLE, Deutsche. Há 30 anos, OMS retirava homossexualidade da lista de doenças. **Carta Capital**, [S. l.], 17 maio 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/ha-30-anos-oms-retirava-homossexualidade-da-lista-de-doencas/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

WENCESLAU, Taluana. Veja todos os longas de diretoras que já concorreram ao Oscar de filme internacional. **Mulher no Cinema**, [S. l.], 14 fev. 2018. Disponível em: <http://mulhernocinema.com/oscar/veja-os-longas-dirigidos-por-mulheres-que-concorreram-ao-oscar-de-filme-estrangeiro/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O currículo na literatura infanto-juvenil: uma incursão à Escola Hogwarts e ao mundo de Harry Potter. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 162-178, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/wortmann.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.



## APÊNDICES

### Apêndice a – roteiro de entrevistas

**Identificação:** Aqui, pretendi saber quem são os sujeitos. Por que escolheram estar ali. Se foram influenciados pela família ou por amigos, por exemplo.

- 1 - Qual seu nome e idade?
- 2 – Há quanto tempo você faz parte do Escotismo?
- 3 - Como você conheceu o Escotismo?
- 4 - Por que você e sua família escolheram esse Grupo Escoteiro?
- 5 - Existem outras pessoas da sua família que fazem parte do Grupo? Quem?
- 6 - Por que ser escoteira/o?

**Liderança:** Aqui, pretendi identificar quais delas/es já exerceram cargos de liderança e como foi a experiência.

- 7- Quais cargos você já ocupou em sua patrulha? Fale de sua experiência. Teve dificuldades?
- 8 - Já participou de Cortes de Honra? Conselhos de Tropa?
- 9 - Já esteve em patrulhas só de meninas ou só de meninos? Você percebe diferenças entre uma e outra?
- 10 - Como vocês organizam/distribuem os cargos/tarefas? E na Corte de Honra? Quem decide isso?
- 11 - Se dependesse só de você, como você organizaria sua patrulha? Por quê?

**Convivência:** Aqui, pretendi observar as relações nas patrulhas. Onde estão os ruídos.

- 12 - Você acha que há diferença no tratamento das/os chefes com algum membro juvenil?
- 13 - Você se lembra de alguma situação de desconforto, tratamento diferente ou violência entre meninas e meninas, meninas e meninos, meninos e meninos?
- 14 - Qual sua opinião sobre o vestuário? Qual sua preferência pelos itens (tipo de camisa, calça, bermuda, saia...)? O que acha sobre sua utilização obrigatória, por exemplo?
- 15 - Tem um artigo da Lei escoteira que diz que “O Escoteiro é obediente e disciplinado”. O

que você acha sobre isso?

16 - Você já participou de alguma atividade, em sua tropa, que tenha debatido sobre sexualidade e preconceito?

17 - Você já presenciou alguma/um jovem sofrendo preconceito por ter um jeito mais masculinizado ou mais feminizado?

**Representatividade:** Aqui, pretendi compreender quais as referências e o que se sabe sobre as mulheres no movimento.

18 - As meninas e escotistas são minoria numérica na tropa. Como você vê isso?

19 - Já ouviu algo sobre equidade de gênero ou algo parecido? Sabe o que é?

20 - O que você entende por diversidade?

21 - Existe um jeito “certo” de ser escoteira e de ser escoteiro? É diferente?

22 - Existe alguém (adulto e/ou jovem) em quem você se inspira? Por quê?

23 - Você sabe como as meninas chegaram no Escotismo? Se sim, onde você viu essa história?

24 - Te incomoda isso de “O escoteiro é” e não “A escoteira é”?

**Documentos:** Aqui, pretendi saber se elas/es conhecem esses documentos, se os utilizam.

25 - Você utiliza o livro de bolso? Conhece o P.O.R? Já procurou ler o Projeto Educativo? O que você achou?

26 - Conhece o projeto *HeforShe*? Onde você ouviu falar dele? Sabe da insígnia?