

Sexualidade e Relação de Gênero

2

Denise Pereira
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Denise Pereira
(Organizadora)

Sexualidade e Relações de Gênero 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

S518 Sexualidade e relações de gênero 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Denise Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena
Editora, 2019. – (Sexualidade e Relações de Gênero; v. 2)

Formato: PDF

Requisito de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-049-0

DOI 10.22533/at.ed.490191601

1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. I. Pereira, Denise.
II. Título. III. Série.

CDD 306.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Cada vez mais a academia está avançando em pesquisas sobre Sexualidade e Relação de Gênero. No século XXI, a sexualidade é compreendida como algo fluído, que muda ao longo de toda uma vida, é pessoal/individual, cada um com a sua, não há certo ou errado, havendo possibilidades e é paradoxal, ou seja, é sempre diferente da sexualidade dos outros, sendo o traço mais íntimo do ser humano, manifestando-se diferentemente em cada indivíduo, de acordo com as novas realidades e as experiências vividas culturalmente.

E a relação de gênero refere-se às afinidades sociais de poder entre homens e mulheres, em que cada um tem seu papel social que é determinado pelas diferenças sexuais. Que segundo Scott, devemos compreender que “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres.

O conceito de gênero que enfatizamos neste livro está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, um movimento social organizado, usualmente remetido ao século XIX e que propõe a igualdade nas relações entre mulheres e homens através da mudança de valores, de atitudes e comportamentos humanos.

Neste livro são apresentadas várias abordagens sobre “Sexualidade e Relação de Gênero”, tais como: discussões de conceitos; modo de vida, violência, direitos, Lei Maria da Penha, homoparentalidade, emancipação feminina, transexuais, homossexuais, sexualidade infantil, sexualidade masculina, mulheres no cinema e no futebol, entre diversos outros assuntos.

Boa leitura
Denise Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	8
SEXUALIDADES E GÊNEROS NA ESCOLA: DE QUAIS SENTIDOS SE APROPRIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.4901916011	
CAPÍTULO 2	18
TORPEDO: UM MODELO DE RESISTÊNCIA LÉSBICA NA ESCOLA	
Maria da Conceição Carvalho Dantas	
Denise Bastos de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.4901916012	
CAPÍTULO 3	27
PERCEPÇÕES DE GRADUANDAS DE ENFERMAGEM SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER SOFRIDA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO	
Michelle Araújo Moreira	
Thaís Borges Gally	
DOI 10.22533/at.ed.4901916013	
CAPÍTULO 4	43
INCURSÕES E INTERDITOS SOBRE AS SEXUALIDADES, IDENTIDADES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA	
Karine Nascimento Silva	
DOI 10.22533/at.ed.4901916014	
CAPÍTULO 5	58
HOMOPARENTALIDADE: O QUE A ESCOLA TEM DITO?	
André Luiz dos Santos Barbosa	
Rejane Cristina Lages Rocha.	
DOI 10.22533/at.ed.4901916015	
CAPÍTULO 6	73
CULTURA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	
Luciano Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.4901916016	
CAPÍTULO 7	89
ASSESSORIA TERRITORIAL DE GÊNERO: ENCONTROS TERRITORIAIS E ESTADUAL DE MULHERES RURAIS DOS COLEGIADOS DE PERNAMBUCO	
Gáudia Maria Costa Leite Pereira	
Xenusa Pereira Nunes	
Victor Pereira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4901916017	
CAPÍTULO 8	99
A ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA DIVERSIDADE: OBSERVANDO FRONTEIRAS ENTRE GÊNEROS, IDENTIDADES E ALTERIDADES.	
Pollyanna Rezende Campos	
Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti	

CAPÍTULO 9	107
A SOLIDÃO DOS/AS DOCENTES HOMOSSEXUAIS: NARRATIVA E REFLEXÃO SOBRE O/A PROFESSOR/A HOMOSSEXUAL	
Isabella Marques de Oliveira; Denise Maria Botelho; Agilcélia Carvalho dos Santos.	
DOI 10.22533/at.ed.4901916019	
CAPÍTULO 10	116
A SEXUALIDADE MASCULINA SOB A ÓTICA DAS ESCRITAS LATRINÁRIAS.	
José Edson da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.49019160110	
CAPÍTULO 11	125
CONSTRUÇÃO DO CORPO MASCULINO: RELAÇÕES COM AÇÕES DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS	
Daniele Machado Pereira Rocha Maria Thereza Ávila Dantas Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.49019160111	
CAPÍTULO 12	133
IDENTIDADE E IMAGENS DA MARCA RIO: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DO “GAY FRIENDLY” NA IDENTIDADE DA MARCA RIO E SUA CONCRETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS.	
Patrícia Cerqueira Reis	
DOI 10.22533/at.ed.49019160112	
CAPÍTULO 13	142
O MODO DE VIDA GAY COMO ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA	
José Nilton Conserva de Arruda Marianne Sousa Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.49019160113	
CAPÍTULO 14	155
TRAJETÓRIAS DE GAYS NEGROS NA ESCOLA DA ZONA RURAL: PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS	
Marcos Andrade Alves dos Santos José Kasio Barbosa da Silva Renata Queiroz Maranhão Antônio Jefferson Teixeira Sousa Juliana Brito Cavalcante Assencio Daniele Gruska Benevides Prata	
DOI 10.22533/at.ed.49019160114	
CAPÍTULO 15	169
UM ESPELHO CONTRA ESPELHO: A DISPOSIÇÃO INATA DA NATURA	
Jobson Rios dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.49019160115	

CAPÍTULO 16	177
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES MASTECTOMIZADAS SOBRE SEXUALIDADE	
Michelle Araújo Moreira Ana Beatriz Santana de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.49019160116	
CAPÍTULO 17	189
PERCEPÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA PARA OS JOVENS: REVISÃO SISTEMÁTICA	
Paula Orchiucci Miura Estefane Firmino de Oliveira Lima Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa Ellen Borges Tenorio Galdino Kedma Augusto Martiniano Santos	
DOI 10.22533/at.ed.49019160117	
CAPÍTULO 18	203
LIDERANÇAS FEMININAS RURAIS: CONHECIMENTO E ACESSO A POLÍTICAS PÚBLICAS NO TERRITÓRIO DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO	
Gáudia Maria Costa Leite Pereira Xenusa Pereira Nunes Victor Pereira de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.49019160118	
CAPÍTULO 19	212
MULHERES CINEASTAS, FEMINISMO NEGRO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	
Lucas Leal	
DOI 10.22533/at.ed.49019160119	
CAPÍTULO 20	230
“VESTIDO NUEVO” – REFLETINDO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO A PARTIR DE UM CURTA METRAGEM	
Sílvia Rita Magalhães de Olinda Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes	
DOI 10.22533/at.ed.49019160120	
CAPÍTULO 21	240
ESCANTEIO: MULHERES QUE TROCAM O ROSA CULTURAL PELO PRETO DA TRADIÇÃO - O CAMPO DA ARBITRAGEM EM FUTEBOL	
Ineildes Calheiro Eduardo David Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.49019160121	
CAPÍTULO 22	256
ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO DA(S) TRANSEXUALIDADE(S) POR MULHERES (TRANSEXUAIS)	
Carle Porcino Jeane Freitas de Oliveira Maria Thereza Ávila Dantas Coelho Dejeane de Oliveira Silva Cleuma Sueli Santos Suto	
DOI 10.22533/at.ed.49019160122	

CAPÍTULO 23	266
UMA APRECIÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CONSUMO METROSSEXUAL EM SETORES DA ECONOMIA CRIATIVA	
Daniel Kamlot	
DOI 10.22533/at.ed.49019160123	
CAPÍTULO 24	277
FAZER-SE RAINHA MIRIM NUMA FESTA DE CAMINHONEIROS: SOBRE (DES)PRATICAR NORMAS DE GÊNERO NUM CONCURSO DE BELEZA	
Marcos Ribeiro de Melo	
Michele de Freitas Faria de Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.49019160124	
CAPÍTULO 25	289
GÊNERO E SEXUALIDADES: INVESTIGANDO A CONCEPÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS)	
Rayane Ribas Martuchi	
Ticiane Paiva de Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.49019160125	
CAPÍTULO 26	302
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE GÊNERO NA PSICOLOGIA: UM CAMINHO A SE PERCORRER NA GRADUAÇÃO?	
Lara Araújo Roseira Cannone	
Raíssa Lé Vilasboas Alves	
DOI 10.22533/at.ed.49019160126	
SOBRE A ORGANIZADORA	310

SEXUALIDADES E GÊNEROS NA ESCOLA: DE QUAIS SENTIDOS SE APROPRIA A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Denise da Silva Braga

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Diamantina-Minas Gerais

RESUMO: Este texto resulta da sistematização das minhas interlocuções com os discentes na orientação dos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, no período de 2014 a 2016. Na organização das atividades do estágio são elencados os documentos (projeto pedagógico, planos de aula) e rotinas a serem observados e analisados no contexto da escola-campo, a partir de um roteiro de observação composto por quatro eixos: “gestão da escola”, “infraestrutura”, “relações interpessoais” e “práticas pedagógicas”. Os seminários de integração, construídos a partir dos eixos propostos, visam articular as observações e registros das práticas na escola-campo e a formação para a docência no curso de Pedagogia. Na discussão apresentada focalizo o eixo “práticas pedagógicas”, cujo propósito é debater o fazer docente em relação ao projeto pedagógico da escola, especificamente, no

que tange ao trabalho com as sexualidades e gêneros nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os apontamentos das análises realizadas evidenciam que, no currículo da escola, têm exclusividade as possibilidades heterossexuais e cisgêneras na construção das identidades de gênero e sexuais. Penso que as constatações deste trabalho podem fomentar discussões necessárias e urgentes sobre as formas como a escola tem se organizado para lidar com esse “sujeito integral” que perpassa os discursos pedagógicos atuais, sobremaneira, quando estão em pauta as identidades de gênero e sexuais que não se enquadram nos padrões socialmente legitimados.

PALAVRAS-CHAVE: sexualidades, gêneros, prática pedagógica.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar reflexões acerca do debate sobre o trabalho pedagógico com as temáticas dos gêneros e sexualidades na escola de Educação Básica. Neste intuito, discutirei questões resultantes da sistematização das minhas interlocuções com discentes do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, na

orientação aos estágios supervisionados, no período de 2014 a 2016. Para guiar as minhas análises elenquei duas questões primordiais: como são relatadas pelo(a)s discentes-professore(a)s em formação as experiências com o trabalho com gêneros e sexualidades no contexto da prática na Educação Básica? Como os gêneros e sexualidades se tornam conteúdos curriculares no intramuros da escola?

Ao analisar as percepções e questões formuladas em relação ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola de Educação Básica busquei compreender os fundamentos e os objetivos do currículo praticado pelo(a)s professore(a)s e as formas como os temas dos gêneros e das sexualidades são apropriados e passam a se constituir como conteúdo de ensino. A partir das constatações do trabalho realizado espero contribuir com as discussões sobre a incorporação das sexualidades e gêneros no trabalho pedagógico, sobremaneira nas propostas predominantes, nas quais ainda sobressaem as concepções biologizantes e heteronormativas que reafirmam, quase exclusivamente, as possibilidades heterossexuais e cisgêneras.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este texto apresenta os resultados da análise qualitativa dos registros e discussões realizadas com o(a)s discentes do curso de Pedagogia da UFVJM na orientação ao estágio supervisionado, nos anos 2014 a 2016. Tais discussões constituem a parte de suporte aos estágios curriculares supervisionados e se organizam para/a partir das experiências vivenciadas no campo da prática pelo(a)s estudantes.

No curso de Pedagogia, o(a)s discentes devem realizar 4 estágios curriculares supervisionados, consecutivamente: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Diversidade e em Gestão. Os encontros em sala de aula são semanais, têm duração total de 60 horas em cada período letivo e devem acompanhar o desempenho das atividades práticas do(a) discente-estagiário(a).

Para guiar as discussões é produzido um roteiro de observação que visa sinalizar a diversidade da organização escolar e, sobre ela, fomentar a atitude de pesquisa e o processo crítico-reflexivo. Esse roteiro de observação é composto por quatro eixos: “gestão da escola”, “infraestrutura”, “relações interpessoais” e “práticas pedagógicas”. Entre as atribuições do(a)s estagiário(a)s, encontra-se a construção de um plano de estágio; a consolidação de um relatório analítico e a participação em atividades como os seminários de integração, nos quais são apresentadas e debatidas as questões atinentes às experiências nas instituições campo do estágio.

Neste trabalho focalizo o eixo de análise “práticas pedagógicas”, cujo propósito é debater o fazer docente em articulação ao projeto pedagógico das escolas nas quais o(a)s estagiário(a)s estão inserido(a)s. Para subsidiar as discussões desse eixo são elencados os documentos e rotinas a serem observados e analisados no curso do estágio, especificamente: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a dinâmica das aulas

(seleção de conteúdo, planejamento, desenvolvimento, avaliação).

Utilizo, na seleção dos dados de análise, os relatórios apresentados ao final de cada estágio, os projetos pedagógicos das escolas campo e as anotações dos encontros semanais com os discentes, na realização dos seminários de integração. No tratamento qualitativo dos dados utilizo recursos da análise de conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011).

3 I SEXUALIDADES E GÊNEROS: QUESTÃO OU PROBLEMA NO CURRÍCULO DA ESCOLA?

Na sua *História da Sexualidade*, Foucault (1997, p. 17) desconstrói a hipótese repressiva como “[...] o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito sobre sexo a partir da Idade Moderna” que dava conta, até então, da negação do sexo nas sociedades ocidentais. Ele coloca a hipótese repressiva em uma economia geral dos discursos, a partir do século XVII, mostrando que propagar a proibição do sexo tem uma função tática como uma técnica de exercício do poder.

Ainda de acordo com Foucault (1997), a partir do século XVIII, a proliferação de discursos sobre o sexo, os corpos e os prazeres foi incitada por instituições como a igreja, a medicina e a escola. A multiplicação destes discursos produziu, por conseguinte, uma forma de controle sobre os corpos e sexos: agências autorizadas que, ao esquadrihá-los, acabaram por instituí-los dentro dos limites controlados dos seus discursos. Não se tratava apenas de falar e de fazer falar sobre o sexo, mas de contar verdades sobre ele, difundir um vocabulário autorizado, definir onde e quando dele se podia falar.

Nos séculos XVIII e XIX a explosão discursiva sobre o sexo entrou em atividade em outros campos: a medicina, a psiquiatria, a justiça penal e a demografia que também passaram a se preocupar com o sexo, incitando a falar - e falar publicamente dele, como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo (FOUCAULT, 1997, p. 27).

A partir destes contextos, a pedagogia também produziu um discurso acerca dos corpos e sexos das crianças e jovens no qual procurou assinalar os perigos em torno dele; codificar os conteúdos, tornando-os inteligíveis apenas aos que deles podiam se apropriar e qualificar os locutores, investidos da autoridade de dizer *verdades* sobre os corpos e o que eles podiam ser. Nesta perspectiva, a escola se constituiu (e permanece) não como um lugar de negação ou de silenciamento sobre o sexo; antes, empreendeu a produção e a circulação de um discurso sobre ele para ser continuamente repetido até que seja fabricado como verdade. Uma verdade que deve construir tempos certos, práticas higiênicas e saudáveis, instituir limites produtivos ao

uso dos corpos e à experiência dos prazeres.

No prolongamento de tal projeto, ao qual interessam práticas de predição e de controle sobre o que as pessoas devem ser, as sociedades se organizaram educativamente, utilizando-se de uma pedagogia especializada em garantir a consecução dos seus objetivos por meio da implantação de versões normalizadas de sujeitos que o currículo deve produzir e colocar em circulação.

No que tange às sexualidades e gêneros, os currículos são parte preponderante na instalação de um projeto de formação cuja estratégia é o investimento na produção de sujeitos que respondam, inequivocamente, às expectativas sociais sobre seus corpos, sexos e gêneros. Veiga Neto (2002) afirma que a criação do currículo contribuiu para um novo enfoque sobre tempo e espaço na escola e para a instituição de novas articulações entre esses elementos. Segundo o autor, “O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p.164): um uso minuciosamente controlado do tempo, em espaços rigidamente organizados e vigiados, de modo a estabelecer fronteiras e favorecer a classificação, a hierarquização e o isolamento dos indivíduos (geralmente os “pouco úteis”, “improdutivos” ou “indesejáveis”) que as classificações permitiram transformar em “outro”.

Nesse sentido, [...] o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou [...] o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do *outro* um *diferente* e, por isso, um problema ou um perigo para nós (VEIGA-NETO, 2002, p. 165, grifos do autor).

Isso permite, portanto, a consecução de uma estratégia de controle efetivada em uma *educação sexual* cujos vestígios até hoje se mostram presentes nas instituições escolares. O trabalho pedagógico relatado nas experiências do(a)s estagiário(a)s evidencia que, ainda na atualidade, o ato de falar sobre sexualidades e gêneros na escola é enunciado pelo(a)s docentes como algo “delicado”, a ser “feito com muito cuidado” e “respeitando o lugar da família”. Percebe-se um enorme esforço em criar formas de falar e de fazer as crianças e jovens falarem sobre si e sobre o sexo, limitando as ações em um discurso razoável, canônico – uma certa ortopedia discursiva que fale e faça falar, mas dentro do espaço seguro daquilo que pode ser dito.

Nas experiências que são relatadas e observadas, aparece como consenso entre o(a)s professore(a)s que “essas coisas” (os gêneros e as sexualidades) devem ter espaço no currículo da escola, mas ele(a)s realçam, também, as dificuldades - que muito(a)s atribuem à uma formação acadêmica ineficiente, ou omissa. Entre as limitações da ação que transparecem nas práticas do(a)s professore(a)s, podemos identificar a permanência de uma concepção biológica e heteronormativa e a indissociação entre gênero e sexualidade, geralmente referidos em única expressão, praticamente um novo vocábulo que aglutina os termos e seus significados. Além

disso, o momento ótimo para abordar os temas dos gêneros-e-sexualidades é, quase sempre, trazido por algum evento problematizado pelas crianças e jovens: uma cena de novela; um ato censurável do(a)s estudantes, em geral, associado à falta de pudor nas relações entre meninos e meninas (tocarem nas partes íntimas, por exemplo); uma dúvida manifesta, muitas vezes submetida pelo(a)s próprio(a)s estudantes à um tratamento “científico”, o que se revela na escolha do vocabulário. Neste caso, tanto lhes é dito que “os órgãos sexuais” têm nomes “corretos” que ele(a)s adotam, nas salas de aula, a nomenclatura ensinada pela escola: vulva, pênis, seios, relação sexual; enquanto nos espaços menos interditados da própria escola, ouvem-se uma infinidade de “palavrões”, por vezes, indecifráveis para os adultos, com os quais conversam sobre o sexo e seus corpos.

A ação docente é, no contexto em tela, predominantemente reativa e improvisada, elaborada para explicar determinada ação ou comportamento e eliminar a possibilidade de conflitos, inclusive com as famílias, cuja vigilância sobre os corpos do(a)s estudantes é constante e pautada no discurso religioso. Para validar as respostas que se pode dar em situações que tensionam saberes prescritos sobre sexualidades e gêneros é acionado um irrefutável conhecimento *científico*, de modo a afirmar a autoridade de um discurso capaz de calar, porque é a própria verdade. É recorrente, também, que tais situações validem a norma e assumam uma perspectiva de correção aos “desajustados”, baseada na naturalização daquilo que é “porque assim sempre foi”, de acordo com a moralidade religiosa que, no contexto específico das observações, referenda o mandato biológico naturalizado.

Percebe - se fortemente marcado nas experiências escolares o investimento na manutenção da sexualidade e do gênero das crianças e jovens dentro daquilo que é (porque sempre foi) a norma: cisgênera e heterossexual. O “outro” deve ser respeitado. Mas o respeito pode ser traduzido como uma tática de distanciamento e de negação: pois “é preciso respeitar para ser respeitado(a)”; “ninguém precisa expor as suas opções particulares em público”; “cada um(a) pode ser o que quiser, mas a sociedade não é obrigada a aceitar o que é diferente”.

Em algumas das experiências relatadas o(a)s professore(a)s manifestam a crença de que, com uma abordagem precoce e adequada e o apoio das famílias, as crianças e jovens possam ter “corrigidas as suas posturas inadequadas”. Neste caso, as inadequações apontadas são, quase exclusivamente, a falta de correspondência às expectativas sociais em relação à expressão dos gêneros e a precoce sexualização dos corpos. Tais “inadequações” são, predominantemente, atribuídas à exposição constante às mensagens da mídia que reforçam, segundo este(a)s professore(a)s, a permissividade, a destruição das famílias, a ausência da religião e a “ideologia de gênero”.

Outra questão emergente aponta que, mesmo no cenário hodierno, há convicção de que a ignorância sobre o sexo preserva o(a)s jovens de iniciar sua vida sexual e, principalmente, de assumir uma sexualidade “que não é normal”. Recorrentemente

é enfatizado nas falas do(a)s professore(a)s que a “excessiva exposição dos corpos e a visibilidade homossexual” propicia que o(a)s estudantes “achem normal” ter experiências sexuais precoces e “optar” pelas relações homossexuais. Deste modo, assim como a correta construção dos gêneros, tarefa atribuída a si pelos adultos, a sexualidade das crianças e jovens constitui também uma preocupação, à medida que garantiria a estabilidade das posições de homem e de mulher e, conseqüentemente, a heterossexualidade normativa. Conforme afirma Louro “[...] a vigilância e a censura da sexualidade orientam-se fundamentalmente, pelo alcance da ‘normalidade’ (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero)” (2001, p.80).

Ao mesmo tempo em que professam uma educação democrática, multicultural e de reconhecimento às múltiplas possibilidades de identificação, os projetos escolares reificam os corpos, submetendo-os ao que existe e está prescrito. Assim, práticas comumente referidas como de “reconhecimento e respeito à diversidade” intensificam processos de vigilância que permitem identificar e nomear o “outro” e isso abre a possibilidade do exercício do controle sobre o modo de ser “outro”, criando descrições que, novamente, encapsulam a possibilidade de emergência das subjetividades e das expressões particulares dos corpos e gêneros.

Apesar dos crescentes debates sobre a incorporação dos gêneros e sexualidades aos currículos escolares, especialmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nos cenários escolares prevalece o caráter prescritivo e disciplinador do currículo. Como apontam Meyer, Ribeiro e Ribeiro (2007, p. 229),

A compreensão de natural, muitas vezes compartilhada na escola, exclui o caráter de construção das identidades sociais, da multiplicidade, da provisoriidade e da contingência do humano, bem como dos aspectos históricos, sociais, culturais e políticos que envolvem a produção dos discursos em educação.

A pedagogia da sexualidade a partir da qual são discutidos e criados currículos que sinalizam a incorporação da diferença assume a perspectiva da “diversidade sexual e de gênero”.

A demarcação do espaço de visibilidade das sexualidades e gêneros não-conformes (quase exclusivamente) no terreno da diversidade sancionam a ideia de que há um centro sobre o qual diferir e enfatizam posições de “outro” cuja matriz é a cisgeneridade e a heterossexualidade. Assim, as referências de sexo e gênero continuam inquestionadas, entendendo-se o gênero como uma construção social (“normal” ou “desviante”) constrangida por um sexo (genitália) dado no nascimento, ao qual toda ação criadora será entendida como recusa ou subversão a um componente ontológico natural e inquestionável: ser homem/ser mulher.

Outra observação que emerge das interações no cotidiano da escola, nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, é que, apesar das falas que enfatizam a “valorização da diversidade” e o repúdio às “manifestações de intolerância”, são raros os momentos em que a diferença é conteúdo no planejamento das atividades escolares. As abordagens são, quase exclusivamente, resposta a algum episódio que contraria a ideia de uma “convivência harmoniosa e respeitosa entre todos”. Nos poucos relatos que trouxeram à tona a questão das homossexualidades evidenciou-se que, além das falas sobre “respeitar os outros” e de que “as pessoas têm o direito de ser o que quiserem”, há um apelo pela adaptação à heteronormatividade. Neste sentido, são enfatizadas as práticas que concebem como necessário que os sujeitos homossexuais se mantenham no “lugar deles”, que “saibam se comportar”, ou seja, que não manifestem sua (homo) sexualidade em público e que, ao menos, pareçam não ser gays, ou lésbicas.

O(a)s discentes-estagiário(a)s, ao descreverem e analisarem as suas observações no cotidiano da escola, citam, ainda, experiências que ele(a)s classificam como “avançadas e inclusivas”. Um desses relatos mostra uma aula das crianças de 6 anos em que a professora da classe apresenta uma caixa de brinquedos comum, na qual, segundo o(a)s discentes-estagiário(a)s, havia brinquedos de meninas e de meninos. Ao dispor a caixa para o momento da brincadeira, a professora não dá nenhum comando que implique que as escolhas das crianças devam se dar com base no seu gênero identificado. O(a)s estagiário(a)s, no entanto, ao perceberem que as crianças escolheram os brinquedos tradicionalmente atribuídos ao seu gênero constataram a “naturalidade” de tal escolha, baseada nas características binárias específicas. Não se problematizou, entretanto, como tal naturalidade é construída, quais cerceamentos são cotidianamente colocados às crianças que, desde muito cedo, são submetidas às padronizações de gênero e às repercussões da subversão aos padrões naturalizados.

Os relatos obtidos a partir da prática do estágio evidenciam que o policiamento sobre a construção dos gêneros, entendidos como a inscrição nos corpos da masculinidade e da feminilidade hegemônicas, assim como o investimento na manutenção da heteronormatividade, é parte do trabalho pedagógico que se desenvolve no intramuros da escola. O(a)s aluno(a)s e seu(a)s professore(a)s demonstram compartilhar a concepção de que a distinção entre os gêneros se faz a partir de características e comportamentos exteriores fixos que devem ser apropriados por homens e mulheres. Esta apropriação é feita por meio da educação recebida pelas crianças e jovens e, conforme percebemos, é pela adequação (ou pela inadequação) à imagem de homem e de mulher reconhecida socialmente que os sujeitos são classificados como heterossexuais ou homossexuais.

Mais do que a educação sexual, o que parece ser fato na escola é uma polícia do sexo e gênero que se expressa pela necessidade de regulá-los por meio de discursos úteis e públicos e pelo uso de um vocabulário autorizado que delimita o que é certo e o que é errado, o que é normal e o que é patológico e, em última instância, o que pode ser vivido e o que pode ser falado como/sobre os sexos e gêneros (LOURO, 2004; FOUCAULT, 2002; BUTLER, 2000). Assim, ainda que se perceba tentativas

de ampliar as possibilidades de reconhecimento da diversidade sexual e de gênero - como a problematização dos papéis sociais associados ao masculino e ao feminino – prevalece a demarcação dos limites das interpretações do que pode, ou não, ser reconstruído. Dessa forma, é possível, nas atividades escolares, que a professora incentive um menino a brincar com uma boneca, mas ele será sempre o homem, o pai que “ajuda a mãe” no cuidado com as crianças.

Nos contextos analisados, as transexualidades e travestilidades são completamente interditas sob o pretexto de que se trata da educação de crianças e jovens “muito novos” para discutirem tais assuntos. A pedagogia escolar revela um eficiente dispositivo de implantação da tolerância. O discurso pedagógico é hábil em descrever, classificar e disciplinar lugares de pertencimento. “Pessoas LGBT devem ser respeitadas, mas devem também saber respeitar” e, nesses casos, o custo do respeito é que as pessoas “saibam se comportar”, que não exponham estéticas e comportamentos incomuns, “agressivos” ou “escandalosos”. As transgeneridades e travestilidades são descritas apenas como algo exótico, como um impossível que as pessoas transgressoras, anormais ou doentes fazem acontecer, como evidências da inadequação dos corpos ao que foi prescrito pela natureza. Para estas pessoas, a reivindicação é sempre uma forma de respeito que perpetua o silêncio da sua existência política. Explicita, portanto, que as populações transgêneras são exceções a quem não se deve dedicar o tempo das coisas que cabem à escola: regulares, disciplinares, preparatórias, úteis.

Ao analisar as articulações entre as concepções registradas nos projetos pedagógicos e o currículo em uso na escola emergem questões que apontam divergências entre as intencionalidades e as ações concretizadas na abordagem das sexualidades e gêneros. Se, por um lado, o currículo formal registra o entendimento de que gêneros e sexualidades são construções sociais, mediatizadas pela cultura; por outro lado, o cotidiano escolar se organiza a partir de padrões de normalidade e de repetição da versão naturalizada das experiências de sexo e gênero.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações empreendidas no cotidiano da escola evidenciam o avanço na formalização do trabalho pedagógico com os gêneros e sexualidades. Mais fortemente, percebe-se um esforço na desconstrução dos papéis sociais associados ao masculino e ao feminino, por meio de atividades que estimulam a problematização do que é próprio de homens e de mulheres. Entretanto, são evidentes os limites das abordagens que, ainda que de forma subliminar, investem na manutenção das concepções naturalizadas de “sexo biológico” e de família.

Assim, apesar do discurso favorável à incorporação da diferença, a prática pedagógica se referencia naquilo que a versão tradicional da ciência e as expectativas sociais consolidaram como sendo o “normal”. Isso se evidencia, entre outros aspectos, no vocabulário utilizado de forma corrente, como ilustra a fala de uma das professoras:

“aí você percebe que tem aqueles que se desenvolvem de um jeito, entre aspas, normal... e tem os outros, que mostram, desde novinhos, que já são diferentes”. E, a partir de constatações como essa, são engendradas estratégias para ajudar esse(a) s “diferentes” a serem “aceito(a)s e respeitado(a)s” nos seus grupos de convivência. Esta aceitação, no entanto, inclui um processo de adaptação no qual a diferença deve ser esmaecida de modo a não “desrespeitar” as normas sociais que designam espaços de pertencimento na vida pública.

Ainda que por força de acontecimentos esporádicos, é inegável a maior abertura da escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao trabalho pedagógico com as sexualidades e gêneros e, dessa forma, respeito, cidadania, diferença e tolerância são palavras facilmente incorporadas ao cotidiano da escola. No limite, porém, esse trabalho *bem intencionado* pode servir ao mascaramento dos preconceitos e encobrir formas sutis de violência que, muitas vezes, se torna naturalizada para aquele(a)s que a praticam e, sempre, desumanizadora a(o)s que sentem na pele os seus efeitos.

O contato com as narrativas que retratam o cotidiano escolar aponta a urgência de indagar as representações aceitas (e repetidas) que frequentemente são formalizadas nos currículos da escola e possibilitar inscrições de novos/outros modos de vida nos cenários sociais comuns.

A pista que acredito ser produtiva seguir diz respeito ao trabalho necessário de desnaturalização das identidades de gênero e sexuais, provocando o rompimento com a cis-heteronormatividade e criando condições para a emergência de novos/outros corpos, como “corpos que importam”, que têm valor (BUTLER, 2000). Os esforços de entendimento e os questionamentos das significações produzidas devem servir para ampliar os espaços nos quais todas as pessoas possam ter reconhecidos os seus corpos, as suas sexualidades, os seus estilos de vida e reclamar contra a exclusão de sujeitos cuja própria humanidade apenas é reconhecida quando a condição humana não se encontra fechada em categorias previamente descritas e nomeadas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL/MEC/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. (trad. Raquel Ramallete). 26.ed.

Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **História da sexualidade**: a vontade de saber. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MEYER, Dagmar E. Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e educação: 'olhares' sobre algumas das perspectivas teóricometodológicas que instituem um novo G.E. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: < http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf > . Acesso em 06 jun.2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educ. Soc.** [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.163-186. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 01 ago. 2017.

TORPEDO: UM MODELO DE RESISTÊNCIA LÉSBICA NA ESCOLA

Maria da Conceição Carvalho Dantas

Profª Drª aposentada da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia – membro do NuCus – Núcleo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade

Denise Bastos de Araújo

Profª Drª da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia – membro do NuCus – Núcleo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre o vídeo Torpedo, a partir do trabalho de pesquisa de duas professoras da Rede Estadual de Ensino, com o propósito de ‘cruzar’ os dados das duas pesquisas que foram realizadas em escolas da Bahia. Embora realizadas com campos empíricos diferentes, apresentaram resultados semelhantes no que se refere ao olhar da docência sobre Torpedo, um vídeo de três minutos que relata a decisão de duas meninas em assumir publicamente uma relação amorosa. As metodologias contaram com a visualização do vídeo e aplicação de questionários para docentes e o aporte conceitual desse artigo está subsidiado pelos trabalhos de Judith Butler, Giroux e de Teresa De Lauretis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Sexualidades; Lesbianidade; Tecnologias de gênero.

ABSTRACT: This article aims to reflect on the video Torpedo, from the research work of two teachers of the State Education Network, with the purpose of ‘crossing’ data from the two surveys that were carried out in schools in Bahia. Both surveys, though carried out with different empirical fields, showed similar results as regards the teaching stare on Torpedo, a three-minute video that recounts the decision of two girls to publicly assume a love relationship. The methodologies used were video visualization and application of questionnaires for teachers and the works of Judith Butler, Giroux and Teresa De Lauretis subsidize the conceptual contribution of this article.

KEYWORDS: Education; Sexualities; Lesbianism; Gender technologies.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é o lugar da construção e produção do saber, um espaço que potencialmente pode agregar infinitas discussões, mas também é o espaço de reprodução das normas hegemônicas, quando ignora determinadas temáticas possíveis para um diálogo frente à diversidade. A escola muitas vezes silencia sobre determinadas sexualidades, como se não existissem implicações em silenciar. Gênero

e sexualidades são construções sociais cujos arranjos permeiam toda a sociedade, inclusive dentro da comunidade escolar. Com o advento dos Estudos Culturais, dos movimentos feministas e LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – foi possível criar as condições para introduzir esse debate nos espaços escolares. Esse artigo vai discutir os resultados das pesquisas: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”: o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem Homofobia; e “Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero”, a partir da exibição do vídeo Torpedo. Esse vídeo fez parte do Projeto Escola sem Homofobia e encontra-se disponível no canal youtube. Dessa forma, aqui se pretende em primeiro lugar, trazer o método utilizado, a sinopse do vídeo, depois o questionamento que foi aplicado em cada uma das duas pesquisas com os resultados encontrados e, por último, as nossas análises e considerações.

2 | MÉTODO

As duas pesquisas tomam como ponto de partida a exibição do vídeo ‘Torpedo’, e usa a ‘tecnologia de gênero’, de uma forma desconstrutiva, quando questiona a docência sobre a ausência do beijo no final da narrativa. O termo tecnologia de gênero é utilizado por Teresa De Lauretis (1994, p. 208), e criado a partir da ideia de tecnologia sexual, advinda de Foucault (1988), para explicar como as relações sociais se constroem a partir dos modelos que são veiculados pelas mídias.

O vídeo foi analisado pela ótica do ‘performativo curricular’, na junção dos conceitos de currículo e de performatividade de gênero, defendido por Butler (2010). Essa autora considera o gênero performativo por não ser nem uma afirmação, nem uma negação, mas sim práticas discursivas que produzem aquilo que nomeiam, porque criam verdades por meio de repetições de atos, ações que apresentam alguma equivalência com as estruturas sociais e culturais em que o sujeito está inserido e “[...] se cristalizam ao longo do tempo para produzir a aparência de substância, de uma espécie de ser natural” (BUTLER, 2009).

Giroux (2005) aborda que a pedagogia e o currículo têm que ser compreendidos por meio da noção de ‘política cultural’, no sentido de que o currículo não está só envolvido na transmissão de fatos, mas envolve a construção de significados e valores sociais, culturais, que atuam não só no nível da consciência pessoal ou individual, mas estão vinculados às relações sociais de poder e desigualdade. Para o autor estes significados que são impostos, são também contestados, pois argumenta que a escola é um território de luta, por ampliar a capacidade humana e habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades.

Assim, estas disputas reafirmam o caráter performativo do currículo e a necessidade de selecionar quais os atos e discursos serão valorizados e repetidos,

pois:

Como genealogia da ontologia do gênero, a presente investigação busca compreender a produção discursiva da plausibilidade dessa relação binária é sugerir que certas configurações culturais de gênero assumem o lugar do real e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida (BUTLER, 2009, p. 58).

Dessa forma, se estabelece a nossa organização social baseada em uma heteronormatividade. Teresa De Lauretis (1994, p. 208-209) complementa esse argumento quando reconhece os meios que a sociedade e o binarismo se constrói e afirma que “as diferentes tecnologias sociais, como o cinema, os discursos, as epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como as práticas da vida cotidiana” são as responsáveis pela formação do masculino e do feminino. Para essa autora, gênero é uma representação construída através da história pela produção da arte e da cultura erudita ocidental. Essa construção ocorre em todos os lugares, inclusive alguns inusitados, “na mídia, nas escolas públicas e particulares [...] na família nuclear, extensa ou mono parental”.

3 | O OLHAR SOBRE TORPEDO

O vídeo é uma animação com fotos, em que se ouve o diálogo ao celular entre Ana Paula e Vanessa, após serem surpreendidas com divulgação, por toda escola, de fotos que sugerem um relacionamento afetivo-sexual. Dentro da escola alguns estudantes, rapazes e moças, olham as fotos no computador com demonstração de surpresa, curiosidade, incredulidade, alguns com risos. Nas fotos que estão sendo divulgadas, as duas meninas sorriem de mãos dadas ou se abraçando. Elas vivem um dilema sobre as especulações de lesbianidade entre elas. Depois de discutir sobre a atitude a tomar resolvem enfrentar a situação. Sob o ruído da sirene que avisa a hora do intervalo, as duas meninas se dirigem para o pátio da escola. Cada uma anda firmemente por corredores diferentes, sempre acompanhadas pelos olhares da comunidade escolar. Encontram-se então, no pátio da escola, e decidem assumir o namoro com um abraço carinhoso, assistido por todos na hora do intervalo. Durante a maior parte da história (tempo 03 min e 59 s), as cenas retratam o ponto de vista das protagonistas; no final as imagens se desdobram numa multiplicidade de olhares sobre elas, que revelam as várias reações da comunidade escolar, enquanto uma delas pergunta: ‘quer namorar comigo?’ Ao que a outra responde: ‘Acho que a gente já tá namorando.’

4 | QUESTIONAMENTO DA PRIMEIRA PESQUISA

A pesquisa em Torpedo, como procedimento técnico, inicialmente foi pensada a partir de abordagens bibliográficas baseadas nos Estudos Culturais para analisar as

possíveis relações de poder existentes no vídeo, no sentido compreender quais os jogos de poder pelos quais se estabelecem as identidades, os significados sociais e culturais, que cada vez mais nos governam e são reiterados na escola, na mídia, a partir de currículos performativos. COSTA (2000, p. 24) cita Hall (2001), que reconhece a cultura como o local em que se dá a luta pela significação, cujos grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes. Assim, os Estudos Culturais reconhecem as sociedades capitalistas industriais como lugares de divisões desiguais no que se refere à classe, etnia, sexo, divisões de gerações. (COSTA, 2000, p. 25).

Deste modo, surgiu a necessidade de realizar um curto trabalho de campo, três encontros, em uma escola pública estadual na cidade de Salvador/Ba, com doze professoras de Língua Portuguesa, durante o horário de AC – Atividade Complementar, para verificar se a docência percebia a ‘anormalidade’ apresentada em Torpedo, em função da ausência do beijo no final da história, que selaria o namoro entre as duas personagens/alunas. Isso em função de o beijo ser uma prática comum nas representações de afeto em casais heterossexuais no ocidente. Na lógica do performativo curricular existe a repetição de padrões heteronormativos, no entanto, Torpedo é um vídeo educativo, produzido com o propósito de desconstruir tais padrões. A partir daí, analisar qual a representação que as professoras têm da não heterossexualidade, o que pensam sobre a função da escola e as ações desenvolvidas nesta instituição, além de outras avaliações que fariam da história.

Para atender o objetivo deste artigo, vamos nos deter na segunda pergunta, do primeiro dia do encontro. ‘- O que você mudaria no vídeo?’

Onze professoras responderam a questão, mas nenhuma sinalizou a necessidade de mudar o final da história com um beijo apaixonado das protagonistas. Um dado curioso foi que, algumas professoras não entenderam de início, que as meninas eram lésbicas e formavam um casal: ‘partindo do princípio que duas moças, sei lá, amigas, podem perfeitamente, naturalmente se encontrarem em público, manifestarem carinho sem necessariamente serem lésbicas’. Outra resposta que identifica a representação da lesbianidade, dentro de estereótipos de que toda lésbica tem uma representação masculina: ‘achei as cenas, até certo ponto normais, francamente, num primeiro olhar não diria que as meninas são lésbicas, até pela maneira de se vestirem; elas se vestem femininamente, sendo assim mudaria também o traje das meninas para que ficassem mais masculinizadas’.

No momento em que as alunas/lésbicas subvertem a relação de coerência e continuidade, defendida por Butler (no conceito de identidade de gênero inteligível), percebemos como a estrutura dominante de gênero foi construída dentro de um padrão rígido, heteronormativo, pois o fato de uma mulher sentir afeto/desejo por outra, a ‘obriga’ a uma representação ‘masculina’, no sentido de não desestabilizar as categorias de sexo, gênero, prática sexual e desejo, impostas culturalmente.

Para outra professora: ‘[...] as cenas entre as meninas deveriam ser mais

apimentadas, pois como já mencionei anteriormente, achei as cenas, até certo ponto normais [...]’. As respostas podem ser avaliadas a partir de outro ponto importante que as professoras revelaram no texto, o fato do material não ser apelativo: ‘[...] é muito leve e sem agressões [...]’. A suposta falta de agressão no vídeo pode ser a ausência do beijo ou falta de cenas de sexo, comum na teledramaturgia brasileira, exibidas nos mais diversos horários, que retratam histórias de casais heterossexuais, em que a prática sexual, os beijos apaixonados são permitidos, repetidos e aceitos ‘naturalmente’. É na repetição desses atos, desses modelos, que determinados grupos tornam-se privilegiados em detrimento de outros, geralmente pouco ou sem nenhuma representatividade.

Os relatos de algumas professoras abordam a necessidade da intervenção pedagógica da escola, considerada omissa: ‘A falta de um trabalho de intervenção na escola causou constrangimento, sofrimento e elas sozinhas resolveram toda problemática’. Também falam sobre a falta de preparo dos professores em trabalhar com o tema na escola, afirmando a necessidade de cursos de formação para os professores para tentar diminuir as dificuldades em tratar a sexualidade no currículo escolar. Como afirma uma das entrevistadas, ‘[...] trabalhar a sexualidade no âmbito escolar é algo que demanda muita cautela e cuidado, pois cada ser tem uma bagagem da sua realidade, tanto social como cultural’.

O material avaliado no primeiro encontro mostra como a heterossexualidade é naturalizada, e a não heterossexualidade é estabelecida e compreendida em um patamar de anormalidade na representação do afeto, pois nenhuma professora opinou por mudanças no final da história para sugerir o beijo entre as meninas, cena tão comum, como já citada anteriormente, nos roteiros de novelas, filmes e propagandas para indicar um final feliz entre casais não heterossexuais. Apesar de algumas professoras terem abordado a necessidade de cenas mais explícitas e ‘apimentadas’ em Torpedo, este pode ser um indicativo que a compreensão da sexualidade se limita exclusivamente ao ato sexual.

5 | QUESTIONAMENTOS DA SEGUNDA PESQUISA

O questionário sobre Torpedo foi apresentado com o seguinte texto:

‘As tecnologias invadiram o mundo e a escola não ficou de fora. Mesmo sabendo que elas potencializam a aprendizagem, contextualizam o conhecimento e atuam como agentes motivadores para criança e jovens, nesse vídeo, a tecnologia é utilizada para comunicação entre duas meninas para depois ser convocada por seus/suas colegas para publicizar o namoro sem suas permissões, portanto, de forma antiética.

‘No caso das meninas, a divulgação de fotos sobre a relação afetiva que as envolve foi palco de escárnio dos/as colegas. Elas respondem assumindo a relação publicamente.

‘Você acha que esse vídeo poderia terminar com um beijo apaixonado entre as duas moças?’

A resposta ao questionamento podia ser dada ao marcar um X no sim ou no não, mas a pessoa entrevistada também podia justificar sua resposta em um espaço reservado. Para uma noção quantitativa das respostas, lanço mão das categorias entrevistadas e proponho a tabela a seguir:

	Sim	Não
Estudantes	27	10
Docentes	05	12
Apoio	06	09
Gestão	02	01
Total	40	32

Tabela 1: Resultado quantitativo da aplicação de questionários sobre Torpedo

À primeira vista, a totalização da tabela pode até dar alguma tranquilidade, porque mostra certo equilíbrio, até com supremacia, para as respostas que aceitam as expressões de afeto em público. Mas, olhando minuciosamente para os resultados, podemos perceber que a posição da docência chama atenção e é preocupante. Analisando os resultados, podemos afirmar que mais da metade da docência acredita que demonstração de afeto entre duas meninas não é algo admissível.

Um olhar qualitativo sobre algumas respostas que justificaram a presença do beijo no final do vídeo Torpedo nos mostra que o corpo de estudantes afirma que ‘[...] tem de parar de pensar que só homem pode ficar com mulher’, porque as pessoas ‘podem amar de formas diferentes’, afinal, elas ‘se gostam’ e escolheram uma ‘forma muito corajosa’ ‘para enfrentar as pessoas que estavam as sacaneando’, como também ‘para o mundo ficar acostumado a esse tipo de coisas’ e, assim, ‘acabar com o preconceito’, porque ‘não teria jeito melhor para quebrar esse tabu, que é a homossexualidade [...]’ e se ‘elas têm suas escolhas e enfrentaram a barra juntas, elas são felizes assim, isso que importa’.

A docência não vê a necessidade de beijo no final do vídeo e, para isso, justifica dizendo que ‘nem todo mundo está preparado para ver tais cenas, assim como elas gostariam de ser respeitadas, as pessoas que são homofóbicas também’. Além disso, ‘não seria necessário, pois suas ações (abraço e olhares) já expressam tudo’ e ‘[...] assumir a relação está de bom tamanho, um beijo apaixonado revela muita intimidade e intimidade só em quatro paredes’. Até porque ‘não há necessidade de um beijo para atestar publicamente a relação de namoro entre elas’, afinal de contas ‘não é o beijo que vai resolver a situação’ e, convenhamos, ‘adolescente ainda não sabe o que quer, pode ser uma amizade muito eloquente que pode terminar, [...] deve existir uma orientação, palestras’.

O paralelo foi feito propositalmente entre estudantes e professoras por causa

da distância entre as duas posições apresentadas na tabela. Nesse sentido, chamo atenção para a posição dos/as estudantes que, apesar de estarem sob os auspícios da orientação de alguns representantes da docência cujo preconceito aparece nas situações vividas nos vídeos, se posicionam de forma respeitosa para com a diversidade sexual.

O contexto da produção do vídeo remete ao Kit Escola sem Homofobia, pois ele faz parte dos materiais que tinham a pretensão de incluir os estudos sobre as sexualidades e gêneros nas escolas. Esse contexto de produção aponta para o modo de endereçamento de Ellsworth (2001), que vai tratar sobre a importância de conhecer o público escolhido, melhor dizendo, as produções cinematográficas e seus afins são realizados a partir da identificação de determinado público, considerando as bases do consciente e inconsciente. Dessa forma, tendo conhecimento desse ‘endereçamento’, a produção vai trabalhar para que a narrativa atinja o seu público. E, por pensar sobre o cinema na escola,

podemos dizer que a experiência do cinema/arte na escola está atrelada a duas dimensões principais: uma dimensão ético-política, pois democratiza o contato de crianças e jovens com a arte, considerada patrimônio da humanidade, independentemente de sua condição social, e uma dimensão estética ou da sensibilidade, daquilo que toca o sujeito de maneira especial e que o ajuda na construção e reconstrução de si [...] (REIS; BARONE, 2015, p. 46).

É por isso que o público é capaz de rir, chorar, de se indignar, torcer por determinado personagem, enfim, o filme, portanto, tem essa capacidade porque é produzido com esse propósito. Torpedo certamente foi pensado assim. O casal do vídeo envolve a audiência em função de seu desamparo. Elas estão sozinhas, afinal, parte do alunado foi maldosa ao disponibilizar suas fotos publicamente, quando fez a exposição de uma relação que não está dentro das normas sociais mais aceitas. Foi justamente por isto que a postagem aconteceu: para constranger as moças. Como as pessoas que fizeram a postagem demonstram que estão agindo de forma antiética, a tendência é que fiquemos ‘ao lado’ das protagonistas. Foi justamente essa forma de narrar, por esse endereçamento sugerido pelo Programa Escola Sem Homofobia, que fez com que parte da audiência se solidarizasse com as meninas.

O vídeo foi realizado nesse sentido, ele tem a intenção de despertar o sentimento de solidariedade e aceitação. Com algumas pessoas funcionou, com outras nem tanto. Por que não atingiu a docência? Deixo aqui outra pergunta: e se fosse um casal de meninas negras e ou masculinizadas?

As afirmativas apontam para a invisibilidade do namoro das duas meninas e demonstram certa ingenuidade, como se essas pessoas não conseguissem reconhecer a possibilidade de outras formas de relacionamento. Quando os aparatos tecnológicos de gênero investem nas sexualidades das pessoas, é percebível apenas quando aparecem de forma estereotipada. A homossexualidade é reconhecida ou ‘descoberta’ a partir de corpos do homem efeminado ou da mulher masculinizada. Ou seja, quando não se concretiza a sequência coerente sexo-gênero-desejo-práticas

sexuais, e se elas se embaralham (BUTLER, 2003), as sexualidades transgressoras dificilmente aparecem, tanto que não é raro escutar certos comentários do tipo: ‘ - É gay? É lésbica? Mas nem parece!’. Isso porque “o que o binarismo produz como norma da heterossexualidade pode suscitar também transgressões em corpos normativos, e esta é apenas mais uma das possibilidades de ser homem ou de ser mulher” (ARAUJO, 2014, p. 720).

6 | NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Se em Torpedo as duas meninas se empoderaram ao assumir a relação afetiva como forma de combater o *bullying*, essa modalidade de ação pode criar, na audiência, a expectativa de que existe possibilidade de combater a homofobia na escola. Outra questão é que em Torpedo, as meninas decidem, mas o espectador não fica conhecendo os desdobramentos do ato delas. Como a escola se comportou? Será que aceitou a decisão das meninas ou reprimiu o namoro? Nessa direção, e considerando os resultados das duas pesquisas aqui apresentadas, concordamos que é de responsabilidade da escola instrumentalizar a juventude para reconhecer direitos e deveres, para saber se defender, inclusive contra o *bullying* homofóbico, já que, em casa, jovens LGBTs não partilham suas vivências ou, quando descobertos, sofrem sanções.

Além disso, defendemos também a necessidade de formações para docência e gestão que provoquem reflexões sobre como estas estruturas hegemônicas foram e são construídas, e como elas provocam a exclusão, discriminação, o preconceito, LGBTT-fobia, pois a possibilidade de existência de outras formas de afeto e práticas sexuais são possíveis e reais. Para Miskolci (2010), o termo ‘sexualidade’ deve ser (re-) pensado em termos mais amplos do que apenas como atos sexuais. A ampliação deste conceito deve abranger a forma como as pessoas se relacionam, desejam, amam, expressam afetos. Dentro dessa lógica, a sexualidade vai ser compreendida como algo além de decisões privadas, pois ela é criada e moldada pelo convívio no espaço público em vários processos de socialização que organizam boa parte da vida das pessoas.

Logo, não existe neutralidade na prática educativa, a escolha pelos elementos do currículo escolar definirá a intensão teórica, metodológica da escola, e assim, necessita ser ampliada, principalmente nesta atual conjuntura política em que as palavras gêneros e sexualidades foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual da Educação do Estado da Bahia. Portanto, precisamos permanecer vigilantes, e em cotidiano ativismo, no sentido de combater qualquer ato de desrespeito com aquelas pessoas que nos dispomos a ensinar/cuidar.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, D. B. *Representações sociais de gênero na TV escola: uma análise feminista*. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9942>
- ARAUJO, D.B. *Olhares e vozes da escola: elementos para a formação de políticas públicas para o respeito à diversidade sexual e de gênero*. Orientador: Leandro Colling. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25813>
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares: ensino médio*. Secretária de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC-SEMT,1999.
- BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, Judith. *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p.p 15-49.
- DANTAS, M. C. C. “*Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é*”: o performativo curricular – na análise de Torpedo um vídeo do Kit Escola sem Homofobia. Orientador: Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014. <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15300/1/Maria%20da%20Conceicao%20carvalho%20Dantas%20Versao%2029.04.pdf>
- DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos traços do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora D&PA, 1997.
- GIROUX, H; McLAREN. Formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T.(orgs). *Currículo, cultura e Sociedade*. 8 ed – São Paulo, Cortez, 2005.
- GIROUX, H; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T.(orgs). *Currículo, cultura e Sociedade*. 8 ed – São Paulo, Cortez, 2005.
- MISKOLCI, Richard . (Org) *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos : EdUFSCar, 2010.
- REIS, M. P.; BARONE, L. M. C. *Uma experiência filmica na escola*. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 97, 2015.
- TORPEDO. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4ow>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

PERCEPÇÕES DE GRADUANDAS DE ENFERMAGEM SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER SOFRIDA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Michelle Araújo Moreira

Profa Titular do Curso de Enfermagem da
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus - Bahia

Thaís Borges Gally

Graduanda em Enfermagem pela Universidade
Estadual de Santa Cruz
Ilhéus - Bahia

RESUMO: A violência contra a mulher refere-se a qualquer atitude violenta física ou verbal, pautada no gênero, que suceda ou tenha possibilidade de ocasionar óbito ou sofrimento corpóreo, psicológico ou sexual, na esfera pública ou privada. A pesquisa instituiu como objetivo geral: analisar as percepções de graduandas de Enfermagem sobre a violência contra a mulher sofrida no ambiente universitário. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob parecer nº 2.381.134. O lócus do estudo foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Os sujeitos foram graduandas de Enfermagem, do sexto ao décimo semestre conforme critérios de inclusão. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada e a análise realizou-se pelo método de análise de conteúdo

temática proposto por *Bardin*. Evidenciou-se que há uma insuficiência de conhecimentos das graduandas de Enfermagem acerca da violência contra mulher, que restringem seu conceito às tipificações. Além disso, essas graduandas são expostas rotineiramente a situações de violência física, psicológica, de gênero, assédio sexual e moral. Isso é consequência das relações de gênero e poder naturalizadas, que atuam como força motriz da violência no ambiente acadêmico, contribuindo para sua invisibilidade. Conclui-se que é importante criar espaços de discussão sobre a violência contra a mulher, especialmente no ambiente universitário, de modo a contribuir com a formação de enfermeira(o)s que respeitem os direitos das mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Universidade, Saúde da Mulher, Enfermagem.

ABSTRACT: Violence against women refers to any aggressive act, physically or verbal, based on gender, that happens or has the possibility of causing death or physical, psychological or sexual suffering, in the public or private spheres. The research established as a general objective: to analyze the perception of females nursing students about violence against women suffered at university. It is a qualitative, descriptive and exploratory study approved by State University

of Santa Cruz Ethics Committee on Research on report nº 2.381.134. The locus of the study was the State University of Santa Cruz. The subjects were females Nursing graduates, between the sixth and the tenth period according to inclusion criteria. The data were collected through a semistructured interview and the review was done using the thematic content analysis method suggested by *Bardin*. It has been shown that the female nursing undergraduates don't have enough knowledge about violence against women, restricting the concept to typifications. In addition, these students are routinely exposed to situations of physical, psychological, and gender violence, also sexual and moral harassment. This is a consequence of naturalized gender and power relations, which act as driving force to violence in the university, contributing to your invisibility. Concludes that it's important to create spaces of discussion about violence against woman, especially at university, to contribute to the development of nurses who respect women's rights.

KEYWORDS: Violence, Universities, Women's Health, Nursing.

1 | INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher acompanha a história da humanidade até os dias atuais, sendo utilizada como ferramenta de controle social, de dominação e disputa pelo poder. É, portanto, resultado das relações socialmente estabelecidas, não existindo sociedade com ausência total de violência, o que depende do significado que cada uma atribui ao problema, em um determinado local e período de tempo (PIOSIADLO; FONSECA; GESSNER, 2014).

Existem diversas formas de violência, podendo ser classificadas quanto à natureza, ao agressor, ao local em que ocorrem ou a vítima, como, respectivamente, física, psicológica, moral, sexual, familiar, por parceiro íntimo, domiciliar, institucional, étnicas, de gênero, dentre outras.

A violência contra a mulher refere-se a qualquer atitude violenta física ou verbal, pautada no gênero, na esfera pública ou privada, que suceda ou tenha possibilidade de ocasionar óbito ou sofrimento corpóreo, psicológico ou sexual (SILVA; OLIVEIRA, 2015). Isso é reflexo de uma sociedade que possui valores machistas e patriarcais, que contribuem para o processo de naturalização e invisibilidade do problema.

Essa temática começou a ganhar visibilidade com o movimento feminista que, na década de 60, iniciou uma luta em oposição a violência doméstica contra as mulheres. Posteriormente, ampliou-se a luta contra qualquer tipo de violência perpetrada contra mulheres, o que permitiu uma aproximação com o âmbito político, levando à criação da Lei Maria da Penha, e com o âmbito acadêmico, fomentando o desenvolvimento de pesquisas, que impulsionaram as discussões atuais sobre o tema (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015).

Embora a luta tenha sido internalizada nas produções e espaços acadêmicos, as universitárias ainda constituem um grupo vulnerável a agressões e abusos nas

dependências da universidade, o que contribui negativamente na formação dessas estudantes (GAMA, 2016). Essa é uma realidade nas universidades brasileiras, distribuída entre os diversos cursos ofertados, desde os predominantemente masculinos, como as engenharias, até aqueles majoritariamente femininos, como Enfermagem (PINTO; AMORIM, 2015).

Nessa linha de pensamento, procedeu-se a um levantamento bibliográfico para dar sustentação teórica ao estudo nas bases de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Biblioteca Regional de Medicina (Bireme), sendo encontrados 28 artigos, sendo que, destes, apenas um versava sobre a violência de gênero na graduação de Enfermagem. Isso atesta a importância científica de se desenvolverem pesquisas relacionadas à temática na perspectiva da Enfermagem, e justifica o desenvolvimento desse projeto.

De posse do aporte teórico, surgiu a seguinte questão norteadora: Quais as percepções de graduandas de Enfermagem sobre a violência contra a mulher sofrida no ambiente universitário? Por conseguinte, definiu-se como objetivo geral: analisar as percepções de graduandas de Enfermagem sobre a violência contra a mulher sofrida no ambiente universitário e como objetivos específicos: levantar os tipos de violência contra a mulher identificada pelas graduandas de Enfermagem no ambiente universitário, evidenciar as situações de violência vividas ou experienciadas pelas graduandas de enfermagem no ambiente universitário e refletir sobre a vulnerabilidade das graduandas de enfermagem no que tange à violência no ambiente universitário na perspectiva de gênero.

A relevância da pesquisa é demonstrada ao propor discutir sobre as relações estabelecidas no interior das universidades, para que se possa identificar situações de violência e pensar estratégias de combate e prevenção. Dessa forma, é fundamental ampliar as discussões sobre o assunto nos espaços acadêmicos, de modo a empoderar as graduandas.

2 | METODOLOGIA

O estudo consistiu em uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva. A pesquisa qualitativa visa a compreensão de um evento e dos elementos relacionados ao mesmo, atribuindo importância aos discursos e às perspectivas dos atores sociais envolvidos, através da análise aprofundada das percepções, significados e/ou concepções atribuídas ao evento em estudo (AUGUSTO et al., 2013).

As pesquisas exploratórias promovem a aproximação com uma temática pouco conhecida ou abordada pelo pesquisador, apresentando uma nova interpretação para o fenômeno em estudo (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016). Enquanto as descritivas têm como objetivo caracterizar o elemento em estudo após realizar uma

análise aprofundada do mesmo, sendo uma pesquisa conclusiva (VOLPATO, 2016).

O cenário do estudo foi a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A UESC está localizada na Rodovia Ilhéus-Itabuna e sua área de abrangência estende-se por toda região sul da Bahia, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento local. Conta com 33 cursos de graduação de Licenciatura e Bacharelado, nas áreas biológicas, exatas, humanas e ciências da saúde, dentre os quais está o curso de Enfermagem (UESC, 2017a).

O curso de Enfermagem da UESC foi implantado em 1986, na modalidade de Bacharelado. O tempo de formação do curso é de cinco anos, oferecendo 60 vagas anualmente, sendo 30 para ingresso no primeiro semestre e 30 para o segundo, pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Desse somatório, aproximadamente, 90% dos acadêmicos ingressantes são do sexo feminino, sendo que, essa porcentagem, se perpetua até o final da graduação (UESC, 2017b).

Os sujeitos do estudo foram graduandas de Enfermagem da UESC, de acordo com os seguintes critérios de inclusão: que estivessem cursando entre o 6º e 10º semestre do curso de graduação em Enfermagem independente da matrícula ser regular ou irregular, que já tivessem cursado ou estivessem cursando a disciplina de Saúde da Mulher, que possuíssem condições clínicas e psicológicas estáveis para participar do estudo, que tivessem vivido e/ou experienciado com outras pessoas situações de violência nas dependências da universidade ou em atividades/ambientes vinculadas à academia.

Por outro lado, os critérios de exclusão foram: graduandos de enfermagem do sexo masculino, que estivessem cursando do 1º ao 5º semestre, que não tivessem cursado a disciplina de Saúde da Mulher, que estivessem vivenciando algum transtorno emocional ou físico.

A pesquisa atendeu aos aspectos éticos preconizados na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), obedecendo aos referenciais éticos como a beneficência, não maleficência, justiça, equidade, liberdade, dignidade e autonomia da pessoa humana (BRASIL, 2012). Foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UESC (CEP – UESC), e somente após aprovação do estudo sob parecer nº 2.381.134, iniciou-se a coleta de dados com os sujeitos que aceitaram participar, através de um roteiro de entrevista semiestruturada.

As depoentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), redigido de forma clara e simplificada. A coleta realizou-se nas dependências da UESC, nos domicílios das participantes ou em outro lugar onde as mesmas se sentissem confortáveis. Para manter a identidade das participantes em sigilo, cada uma escolheu o nome de uma flor. As entrevistas foram gravadas em formato digital, transcritas na íntegra e serão arquivadas pelo período de cinco anos.

A análise dos dados foi feita através do método de análise de conteúdo temática, que é uma técnica de estudo de mensagens, descritas por meio de métodos sistemáticos, a fim de se obter padrões, que permitam uma nova interpretação do

pesquisador (BARDIN, 2011).

3 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a coleta, os dados sociodemográficos das 25 depoentes foram processados, obtendo-se o seguinte perfil:

Quanto à idade, a faixa etária das estudantes variou de 21 a 34 anos. Em relação ao estado civil, 24 eram solteiras e apenas uma casada. Quanto à religião, três eram espíritas, sete católicas, 11 evangélicas, uma adventista e três afirmaram não possuir nenhuma religião.

Posteriormente, deu-se continuidade às etapas subsequentes da análise, resultando nas três categorias descritas a seguir:

3.1 A (in)suficiência no conhecimento sobre violência no ambiente universitário

Embora a visibilidade social da violência tenha aumentado, muitas mulheres ainda não compreendem a complexidade e profundidade deste fenômeno. Nesse sentido, nota-se que as entrevistadas possuem dificuldade em conceituar violência contra mulher, reduzindo esse fenômeno às suas tipificações e consequências conforme falas a seguir:

[...] violência contra mulher é um abuso, sendo qualquer fala, agressão física, moral. Violência é tudo aquilo que desacata a pessoa, no caso a mulher [...] **(ROSA)**.

[...] agressão física ou mental, psicológica a uma mulher que venha lesá-la de alguma forma [...] **(AZALEIA)**.

[...] todo tipo de violência física, moral, psicológica que a mulher sofre [...] **(JASMIM)**.

Essa dificuldade pode ser explicada pela reflexão incipiente acerca do tema, que leva a uma negação da violência ao propor explicações reducionistas para realidades complexas, contribuindo para a naturalização da mesma (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015).

Além disso, a visão simplificada das discentes é perpetuada pela superficialidade de discussões sobre a temática durante a formação universitária, atribuindo a construção dos conhecimentos sobre violência aos veículos midiáticos e/ou ao senso comum (SILVA et al., 2018). Isso resulta em uma percepção embaçada do conceito de violência contra mulher, como apontado nos depoimentos abaixo:

[...] situação de desrespeito, de desagravo, é alguma situação que deixe a mulher desconfortável. Bater, gritar, dizer que ela não é capaz [...] **(PETÚNIA)**.

[...] todo tipo de violência que é cometida contra mulher e não se abrange somente a violência física, no caso a violência verbal, psicológica e sexual [...] **(LAVANDA)**.

[...] qualquer ato que seja realizado e que fira essa mulher seja fisicamente, moralmente, mentalmente, socialmente e que cause algum dano nela [...] **(FRÉSIA)**.

Percebe-se que as depoentes ficam restritas aos tipos de violência mais comumente discutidos na mídia, sendo estes a física, moral, psicológica e sexual, em detrimento de outros menos abordados, como a violência patrimonial, obstétrica, assédio moral e sexual e abuso.

Ainda que as diferentes tipificações digam muito sobre a violência contra mulher, é preciso entender a sua indissociabilidade das relações de gênero. Desse modo, faz-se necessário retomar o conceito de violência contra mulher, que é entendida como resultado das relações de gênero socialmente estabelecidas, que promovem e/ou perpetuam ações de cunho físico ou verbal, causando danos à saúde mental, física, sexual e emocional da mulher (SANTOS et al., 2017).

Com base nisso, poucas depoentes conseguiram relacionar o conceito de violência contra a mulher às questões de gênero, o que ressalta a invisibilidade dessa relação na violência e na formação das graduandas, como explicitado nos seguintes fragmentos:

[...] violência contra mulher é qualquer ato nessa relação entre os gêneros que leve dano a essa mulher [...] **(PEÔNIA)**.

[...] violência contra mulher é qualquer tipo de agressão direcionada a mulher. Não sendo só de homem contra mulher, mas mulher-mulher, qualquer gênero [...] **(DÁLIA)**.

[...] quando a pessoa, no caso, o homem tem a mulher como apropriação dele e ele achar que pode fazer o que quiser com a mulher, inclusive violentá-la verbalmente, fisicamente, psicologicamente [...] **(LÍRIO)**.

É preciso, portanto, entender gênero, que se refere às construções históricas e sociais de características, papéis e comportamentos, que são imputados às pessoas, diferenciando-as conforme o sexo (NETTO et al., 2014). As desigualdades de gênero, por estarem arraigadas na cultura e serem transmitidas entre gerações, assumem um caráter naturalizado e, conseqüentemente, invisível nas relações sociais, corroborando para a manutenção da violência contra a mulher (BEZERRA et al., 2016).

Nessa perspectiva, as mulheres são subjugadas a situações violentas em todas as esferas da vida, tais como a social, íntima e profissional. Isso pode ser percebido nas falas das entrevistadas ao citarem os ambientes doméstico, laboral e de saúde como locais em que a mulher se torna vítima da violência, como visto a seguir:

[...] violência contra mulher é tudo aquilo que a mulher sofre dentro do ambiente de trabalho, do ambiente doméstico [...] **(LÓTUS)**.

[...] existe a violência doméstica, a violência familiar, violência no trabalho [...] **(ÍRIS)**.

[...] doméstica, intrafamiliar [...] **(AÇUCENA)**.

[...] tem também a violência obstétrica [...] **(MARGARIDA)**.

Nota-se, entretanto, que a identificação do ambiente de saúde como local de perpetração da violência aparece discretamente, denotando a sua invisibilidade, até mesmo no discurso de graduandas de enfermagem. Isso se justifica pela abordagem pontual e fragmentada que, somado ao enfoque biológico dado à questão durante a formação acadêmica, corrobora para a insuficiência de conhecimentos acerca do tema (SILVA et al., 2016).

Ademais, a violência contra a mulher precisa ser entendida como uma forma de violação dos direitos humanos e civis da mulher. Essa percepção foi ressaltada apenas por uma das depoentes, como exposto abaixo:

[...] violência contra mulher é tudo aquilo que fere a minha dignidade, seja de modo psicológico, verbal ou físico, tudo aquilo que fere os meus direitos como mulher [...] **(AÇUCENA)**.

É preciso, portanto, reconhecer esse fenômeno como sendo um problema biológico, social, cultural, político e, principalmente, de saúde, e não o simplificar às suas tipificações e consequências (SILVA; OLIVEIRA, 2015). Desse modo, percebe-se o pouco conhecimento das discentes sobre os aspectos teóricos e conceituais que envolvem a violência contra mulher, o que aumenta a vulnerabilidade dessas estudantes a este fenômeno, tornando-as vítimas, sobretudo, nos espaços acadêmicos.

3.2 Situações de violência vividas no ambiente universitário

A universidade é considerada como um espaço do saber, onde são produzidos e repassados conhecimentos que contribuem na formação de diversos profissionais. Por ser um ambiente composto por atores sociais, sofre influência das ações dos mesmos, constituindo-se um reflexo da sociedade e de suas interações políticas e socioculturais (CRUZ; PEREIRA, 2013).

Este cenário universitário reflete e reproduz, portanto, aspectos positivos e negativos da sociedade, não estando isenta das mazelas, dentre as quais, a violência contra a mulher, como exposto a seguir:

[...] em outro pavilhão, uma amiga minha já me relatou que ela foi pra aula de saia ou vestido, e o professor ficou se contorcendo pra poder olhar a calcinha dela e, também, eu lembrei de um caso de uma menina que o rapaz entrou no banheiro e agrediu ela, aqui na UESC [...] **(MALVA)**.

[...] já teve um tipo de violência física, que eu ouvi falar. E já teve caso de professores mandar mensagens pelo celular para alunas fazendo algum tipo de propostas para colegas minhas [...] **(JASMIM)**.

[...] eu estava saindo da aula, descendo essas escadarias e eu passei por um carro, estacionado próximo à escadaria e tinha um cara socando uma menina. Ela tava de motorista e ele tava de acompanhante, e aí falei 'cê tá louco', e ele continuou agredindo ela, com socos mesmo, desferindo no rosto [...] **(CRAVINA)**.

Esses fragmentos expõem situações de violência física e de assédio sexual que

graduandas de enfermagem visualizaram no ambiente acadêmico, tendo como como perpetradores alunos e professores, do sexo masculino.

Ressalta-se que a violência física deva ser entendida como qualquer ação que possa provocar danos à integridade corpórea da mulher, desde as mínimas lesões ao óbito (CANUTO et al., 2014). O assédio sexual, pode ser definido como condutas que constroem a mulher em seu ambiente de trabalho e/ou estudo, através de cantadas, insinuações, gestos e ameaças, a fim de obter vantagens e/ou favorecimento sexual, frequentemente relacionado ao componente hierárquico existente nas relações trabalhistas (BRASIL, 2016).

Abordando, ainda, a agressão física, houve um caso impactante que ocorreu no curso de Enfermagem e se tornou de conhecimento público, como apontado abaixo:

[...] teve também outro caso de uma colega minha, que sofreu violência física, numa viagem de faculdade. O cara era policial, e ele não aceitou a opinião dela, e partiu pra cima, acho que chegou até bater [...] **(BEGÔNIA)**.

[...] só soube de um caso. Foi da minha colega, pude vê-la toda machucada. Aconteceu numa atividade da universidade. Ela foi agredida por um aluno também da universidade [...] **(CRISÂNTEMO)**.

[...] eu lembro do que aconteceu com uma colega que era da minha turma, uma situação que num evento fora da UESC ela foi agredida fisicamente por um outro colega do sexo masculino **(LAVANDA)**.

Essas falas evidenciam uma maior identificação com os casos de violência física. Isso pode ser explicado pelas marcas aparentes deixadas por este tipo de violência, permitindo a fácil visualização, mesmo quando há uma invisibilidade que circunda e vela esse agravo no ambiente acadêmico.

Quanto ao assédio sexual, muitas depoentes relataram, ainda, episódios em que as próprias se tornaram vítimas, tanto nas dependências físicas da academia como nos estágios e práticas, como apontado:

[...] no hospital um senhor falou algumas coisas meio estranhas, pegou em minha mão de forma forte. É mais um assédio, mas tem a ver com violência. Que eu era gostosa (*falando com ênfase*), se eu queria sair com ele. Ele pegou na minha mão, no meu punho [...] **(ORQUÍDEA)**.

[...] sim, na cantina. Constranger a pessoa, de olhar fixamente para os órgãos genitais. Eu acredito que sejam até professores. Eles fazem isso com várias mulheres, não só comigo. E acaba que é constrangedor pelo fato de ser mulher, a gente é vítima o tempo todo de assédio [...] **(GÉRBERA)**.

[...] uma vez me apalparam aqui na faculdade. E também teve uma vez que eu saindo do RU, eu dei boa tarde para um funcionário e ele falou com um tom não muito respeitoso comigo. E outra, eu e uma amiga minha, saindo daqui da UESC, outra pessoa falou com ela em um tom de ousadia e ela respondeu, e ele bateu nela. Ele chegou a empurrar, ela caiu, ralou o cotovelo e o joelho [...] **(LÍRIO)**.

Embora apareça o assédio nos discursos das discentes de enfermagem, elas ainda não conseguem incluí-lo conceitualmente no acervo das tipificações. Isso se

deve ao conhecimento superficial e ao senso comum, que dificultam a compreensão desse fenômeno em sua complexidade (SILVA et al., 2018). Por isso, faz-se importante destacar outros casos de assédio sofrido por estas estudantes de enfermagem, como exposto a seguir:

[...] já vivi também de um professor, ele dar em cima de mim. Ele enquanto professor querendo, através de seu poder, tentar impor que eu tivesse alguma coisa, porque eu entendo que violência também é essa relação de poder [...] **(PEÔNIA)**.

[...] lembrei que semestre passado, a gente tava no estágio da rede de frio, a gente foi sair com o motorista pra poder fazer algumas entregas, e ele ficou dando cantadas o tempo todo no carro. Super constrangedor [...] Logo quando eu entrei no carro ele abaixou o espelho e falou 'olha aí, deve ser ótimo ser linda né?'[...] da mesma forma que ele me cantava, cantava outras. Esse negócio de ficar pegando, toda hora tocando, isso não era legal **(MAGNÓLIA)**.

[...] em estágio, assédio por parte de alguns pacientes comigo. Assim, de cantada mesmo, querendo dizer que ia levar pra casa, ser enfermeira particular [...] **(AZALEIA)**.

Nota-se a elevada ocorrência de casos de assédio com estudantes de enfermagem no seu ambiente de estudo e de trabalho. É importante ressaltar que os tipos de violência não se restringem às supracitadas, surgindo o assédio moral nas relações acadêmicas e laborais no âmbito da enfermagem.

O assédio moral é definido como atitudes e comportamentos, pautado nas relações de poder, que provoquem sentimentos de humilhação e/ou constrangimento na vítima, (BRASIL, 2016). Essa violência pôde ser percebida pelas discentes de enfermagem, como evidenciado abaixo:

[...] a professora fazer graça, chacota por eu não saber um termo que ninguém sabia, mas por eu não saber, ela ficou fazendo graça na frente de todas as enfermeiras. Ficar falando que eu sou péssima, sou horrível, não trabalho [...] **(AZALEIA)**.

[...] foi uma agressão verbal em que um profissional aumentou a voz com outra profissional, com a funcionária mulher, deixando ela de forma meio que humilhada, no ambiente hospitalar [...] a pessoa fez um procedimento errado e, ao invés da pessoa esperar um tempo pra poder repreender, repreendeu na frente de quem estava presente [...] **(ZÍNIA)**.

[...] na prática sim, eu fui meio que coagida por um profissional de lá e nesse lugar, ele falava de forma ríspida. Por eu ser estudante, não me respeitava de nenhuma forma. O lugar que eu chegava, ele me tratava de uma forma muito ruim, eu não sei se ele não gostou de mim, mas era assim, gratuito. Não chegava a ser uma violência verbal, de xingar, mas intelectual [...] de falar que eu não sabia fazer nada, que estudante não prestava pra nada [...] **(CRAVINA)**.

Evidencia-se o assédio moral no cotidiano dessas discentes, através de ações como a ridicularização, humilhação e inferiorização, o que provoca diversos danos à saúde das vítimas. Por mais que todos os tipos citados se refiram à violência tendo como vítima a mulher, é preciso salientar a violência de gênero enquanto uma das tipificações desse fenômeno.

A violência de gênero é conceituada como aquela praticada contra mulher, apenas pelo fato de pertencer ao sexo feminino, subsidiada e fomentada pela ideia de desigualdade e hierarquização entre os sexos (RODRIGUES et al., 2016). Assim, ser mulher é um fator preditivo para ser violentada, tendo como suporte uma sociedade desigual no que diz respeito à questão de gêneros.

Diante disso, as discentes consideraram como violência de gênero as seguintes situações vivenciadas ou experienciadas no ambiente universitário:

[...] tem uma situação que foi relatada por uma professora, ela contou que quando ela estava à frente do departamento, um certo professor viajou, não contou que voltou, não mandou a pauta da disciplina, e ela foi tirar satisfação com ele. E creio eu que por ela ser mulher, ele subiu o tom de voz e colocou o dedo na cara dela [...] **(LÓTUS)**.

[...] eu fui presidente do centro acadêmico durante 2 anos. E eu já sofri muito preconceito em relação a isso, por eu simplesmente ser mulher e tá assumindo um cargo de frente. Às vezes, a gente tava nos espaços, sempre os homens, dos outros centros acadêmicos também, sempre eles falavam mais e queriam se impor mais [...] **(GIRASSOL)**.

[...] entre funcionários da universidade. De ter um homem e uma mulher exercendo o mesmo cargo, e a mulher estar perguntando 'tem alguma coisa que eu possa fazer?' e tá querendo ser comunicativa com o homem em relação ao serviço, e ele dizer 'mulher fala demais'. Você quer fazer alguma coisa, vá varrer o chão [...] **(AMARÍLIS)**.

Nos discursos aparecem situações como a tentativa de rebaixamento, o cerceamento da fala e a tentativa de subjugação da mulher a serviços considerados como domésticos. Isso é reflexo das idealizações culturais e sociais sobre a mulher, naturalizando a violência e permitindo a perpetuação de construções machistas (COSTA; LOPES; SOARES, 2014).

Tal situação ressalta a discriminação que sustenta essa violência, e que está presente no ambiente acadêmico, mesmo em cursos majoritariamente femininos, como o de enfermagem. Nas falas das graduandas, citadas abaixo, aparecem situações de discriminação contra mulher, salientando esse constructo como um dos pilares da violência de gênero:

[...] um grupo de 6, sendo 2 meninos e 4 meninas e, uma determinada matéria, de certa professora, ela cobrava diferente pra nós 4. Eu presenciei que uma colega minha foi cobrada, e minha colega tava nervosa, não sabia, e essa determinada professora começou a bater no balcão 'Bora, aluna, vamo' e aquilo causou um dano muito grave pra minha colega, porque ela quase desiste da matéria nesse dia, ela saiu chorando. Essa forma de cobrar o assunto na prática, pelo simples fato dela ser mulher, era diferente [...] **(PEÔNIA)**.

[...] comigo mesma no ambiente, dentro da universidade no ambiente de outro curso. Numa prática de esporte, que eu faço uma arte marcial e os homens sempre dizer 'pega leve com ela, porque é mulher' [...] **(AMARÍLIS)**.

Percebe-se, portanto, as inúmeras faces que a violência adquire na universidade, não se restringindo àquelas menos veladas socialmente. Nessa perspectiva, a violência

contra mulher é impulsionada pelas relações de gênero naturalizadas pelos sujeitos, até mesmo no ambiente acadêmico. Isso contribui para a manutenção e perpetuação de atitudes machistas, sexistas e androcêntricas, que insistem em oprimir as mulheres.

3.3 Relações de gênero e poder desiguais como força motriz para violência contra mulher no ambiente universitário

Gênero, enquanto fator resultante das interações sociais, culturais e históricas, normatiza o que é ser homem e o que é ser mulher. Esse constructo não pode ser desvinculado das relações de poder estabelecidas no seio da sociedade, como forma de garantir a continuidade da hierarquia entre os sexos, privilegiando o masculino em detrimento do feminino (SOUZA et al., 2016).

Nessa lógica, as relações de gênero e de poder favorecem a perpetuação de assimetrias entre os sexos. Diante disso, a universidade, enquanto espaço social, também apresenta aspectos das relações de gênero e de poder nas suas atividades e interações acadêmicas, que fomentam a violência contra mulher, como pode ser observado:

[...] eu acredito que dentro da universidade, isso é sim possível, uma vez que o professor, às vezes, acha que ele tá sempre no nível maior [...] (**GARDÊNIA**).

[...] os colegas. E às vezes até professores mesmo, que é pior ainda, que você fica refém daquilo, fica com medo de falar, de denunciar e ser punido pelo professor [...] (**AZALEIA**).

[...] ainda existe muito essa questão da supremacia masculina. Eu acredito que isso aqui tá muito presente no meio universitário também. Vai desde o julgamento de roupa, que aqui na universidade tem muita diversidade. Eles se acham no direito de comentar ou de ter algumas atitudes, só porque a mulher tá se vestindo de uma forma que eles consideram muito [...] mostrando muito, que elas estão se oferecendo [...] (**LAVANDA**).

No discurso dessas discentes, surge a questão do poder atrelada às relações de gênero, ao passo que elas identificam os colegas e professores como maiores perpetradores da violência e vinculam isso à posição ocupada por esses.

Essas relações são frutos do patriarcado, que abarca toda sociedade civil e reafirma a hierarquização entre os sexos, fornecendo direitos aos homens sobre as mulheres e estabelecendo uma relação de dominação-exploração (ELIAS; GAUER, 2014). Assim, o patriarcado funciona como um sustentáculo para as relações de poder, caracterizando as mulheres como submissas aos homens.

Isso pode ser notado nos fragmentos abaixo, em que as discentes reconhecem essas relações e como elas estão atreladas aos aspectos da sociedade:

[...] se levar em consideração a relação de poder que, querendo ou não, existe na universidade entre professores e alunos, entendendo que a violência é essa imposição de poder, os maiores perpetradores são as colegas, as próprias pessoas que você tem vínculo. E os professores, eles perpetuam essa violência, pode ser até que não seja violência física, mas a imposição psicológica, o medo, a forma

como você fala, principalmente no campo do estágio. Eu acho que acaba que os professores, não sei se é por que nós somos a maioria mulheres [...] **(PEÔNIA)**.

[...] pensando pela agressão física são os homens, tanto no ambiente acadêmico quanto fora. E em relação ao julgamento entre quem vale mais ou quem sabe mais, algumas professoras ainda acham que são os homens. É uma sociedade machista, sexista, patriarcal, foi cunhada assim desde tempos remotos, então vai acabar refletindo na sociedade atual. A mulher é vista como um objeto sexual, um objeto frágil, se uma mulher se destaca: 'ah, ela teve sorte' ou 'ah, ela deu pro chefe'. Nunca por mérito dela [...] **(FRÉSIA)**.

[...] no ambiente acadêmico, os colegas. Essa agressão às mulheres sofrem mais do sexo oposto, dos homens [...] pra os tipos de violência que a gente já ouviu falar aqui, até de colegas mesmo, o gênero influencia bastante [...] **(CRAVINA)**.

Nesses fragmentos, as próprias mulheres atuam como perpetradoras da violência, demonstrando que as questões de gênero não são restritas às relações entre homens e mulheres, mas abarcam também as relações homem-homem e mulher-mulher, o que encontra justificativa, mais uma vez, na ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2015).

Dessa maneira, as mulheres também são socializadas na cultura patriarcal, naturalizando as desigualdades entre os sexos e, também, a violência de gênero. Isso corrobora para o aumento da vulnerabilidade das mulheres à violência, visto que dificulta a percepção dos processos violentos. Tais situações podem ser identificadas nos seguintes discursos:

[...] tanto com os colegas homens como às vezes com as próprias colegas por terem pensamentos muito machistas [...] **(AÇUCENA)**.

[...] dentro do próprio ambiente daqui, quem mais propaga a violência, principalmente psicológica, são as próprias mulheres do curso, porque a gente vê que é muito julgamento que a gente sofre dentro do ambiente [...] **(GIRASSOL)**.

[...] alguns professores, homens e mulheres, que têm mais idade, que são de uma formação mais antiga. Uma professora que eu vejo muito a questão da submissão. A visão dela de que mulher tem que ser submissa, que enfermeira tem que ser submissa, enfermeira tem que obedecer ao médico, que geralmente, é homem [...] **(AMARÍLIS)**.

Os depoimentos expõem como a cultura androcêntrica afasta a mulher da sua emancipação e empoderamento social, submetendo-as a diversas formas de violência, perpetradas, inclusive, pelas próprias mulheres. Entretanto, no último fragmento acima, surge uma questão que se refere ao campo de atuação da enfermagem, que é a relação médico-enfermeira.

Esta relação é permeada pelo imaginário social de que as enfermeiras são auxiliares dos médicos e, portanto, devem ser subservientes a estes, o que contribui para o pouco reconhecimento social da Enfermagem. Ademais, é importante salientar que, em sua maioria, os profissionais de medicina são homens e os profissionais de enfermagem, majoritariamente, mulheres, o que corrobora para uma maior subjugação

destas a aqueles.

Isso encontra respaldo na história da Enfermagem, tida como uma profissão composta em sua maioria por mulheres, que foram criadas para serem dóceis e submissas, idealizadas sob a lógica da cultura hegemônica sexista e patriarcal (COSTA; COELHO, 2013). Desse modo, as mulheres são também subordinadas às relações hierárquicas e violentas quando desenvolvem o seu papel enquanto enfermeiras, o que pode ser percebido a partir dos fragmentos abaixo:

[...] sempre existe essa ideia, porque eu tenho colegas homens, que já perguntaram pra eles se eles eram médicos, sendo que uma mulher eles nunca perguntam se é médica, sempre se é enfermeira [...] **(MAGNÓLIA)**.

[...] dentro do ambiente universitário, eu creio que os maiores perpetradores da violência, pode surgir a partir dos professores homens principalmente porque nós somos estudantes de enfermagem, vê a mulher meio que mais fácil ou então vê maior facilidade por ter um grupo maior dentro da sala de mulheres, então o profissional que tá ali pode se aproveitar desse cargo pra começar um tipo de violência, um tipo de assédio [...] **(ZÍNIA)**.

[...] quando eu falei que tinha passado em enfermagem, eu ouvi um rapaz falar que eu seria comida de médico [...] **(AÇUCENA)**.

[...] pelo fato de sexualizarem muito a imagem da enfermeira, acontece muito isso [...] **(AZALEIA)**.

Nota-se nesses discursos a existência de assédio contra as discentes, que na condição de enfermeiras encontram-se muito vulneráveis a essa violência, sobretudo, quando se tem as relações de poder e de gênero como força motriz para violência no ambiente universitário. Essas atitudes estão vinculadas, mais uma vez, ao imaginário popular, que sexualiza e vulgariza a imagem da enfermeira, endossada pelas fantasias e fetiches sexuais.

Negar que relações machistas, de gênero e de poder estão presentes na sociedade, significa atuar sob a lógica patriarcal, que encontra meios capciosos de se revelarem, sendo responsáveis pela naturalização e invisibilidade dos processos violentos que vitimam as mulheres (SAFFIOTI, 2015).

Essa realidade se reflete na universidade, na medida em que não promove discussões sobre esses aspectos, negando a presença dos mesmos nas suas relações acadêmicas. Nesse sentido, uma das depoentes trouxe em sua fala a ausência dessas discussões, ressaltando a sua inexistência até mesmo nos cursos de saúde, como apontado:

[...] ainda existe muito machismo, que aqui não é muito debatido, até por a gente estar no curso de enfermagem, não é um assunto que é muito debatido [...] acho que o machismo ainda continua, mesmo que por debaixo do pano ainda ocorre bastante [...] **(JASMIM)**.

Demonstra-se o véu da invisibilidade que recai sobre a violência contra mulher, sobretudo na formação das discentes de enfermagem, impedindo o seu reconhecimento,

percepção e visualização, tornando-as mais vulneráveis a este agravo.

Nesse sentido, a universidade deve atuar promovendo uma formação crítica e livre de preconceitos, de modo a contribuir para o empoderamento das universitárias, e para a formação pessoal e profissional de todos os seus atores, que respeite os direitos das mulheres (BRILHANTE et al., 2016).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as discentes de enfermagem possuem um conhecimento superficial sobre a violência contra mulher e, portanto, insuficiente. Isso se deve à invisibilização desse fenômeno ao se ancorar nas relações de gênero e de poder naturalizadas na sociedade e, também, no ambiente universitário, o que contribui para sua perpetuação. Isso somado aos fatores que aumentam a vulnerabilidade dessas discentes, no âmbito da Enfermagem, as deixam ainda mais expostas a situações de violência, trazendo danos a sua saúde e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, ressalta-se a importância de criar espaços para discussão dessas questões na universidade, de maneira transversal, tanto na grade curricular dos cursos, sobretudo nos cursos de saúde, como Enfermagem, como em eventos extracurriculares, contribuindo na formação dessas graduandas e dos demais atores acadêmicos, ampliando a visibilidade desse fenômeno nos espaços sociais, de modo a reduzir o do número de mulheres vitimadas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque et al. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Rev Econ Sociol Rural, v. 51, n. 4, p. 745-64, out./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo (SP): Edições 70, 2011.

BEZERRA, Juliana da Fonseca et al. **Conceitos, causas e repercussões da violência sexual contra a mulher na ótica de profissionais de saúde**. Rev bras promoç saúde, v. 29, n.1, p. 51-9, jan./mar. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/12**. Brasília (DF): 2012.

BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Assédio moral e sexual: previna-se** / Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2016. 28 p.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes et al. **Um estudo bibliométrico sobre a violência de gênero**. Saúde Soc, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 703-15, 2016.

CANUTO, Mary Ângela Oliveira et al. **Reflexões sobre violência contra a mulher e sua interface com a qualidade de vida**. Rev enferm UFPE, v. 8, n. 6, p. 1799-803, jun. 2014.

COSTA, Lúcia Helena Rodrigues; COELHO, Edméia de Almeida Cardoso. **Ideologias de gênero e sexualidade: a interface entre a educação familiar e a formação profissional de enfermeiras**.

Texto & contexto enferm, v. 22, n. 2, p. 485-92, abr./jun. 2013.

COSTA, Marta Cocco; LOPES, Marta Julia Marques; SOARES, Joannie dos Santos Fachinelli. **Representações sociais da violência contra mulheres rurais: desvelando sentidos em múltiplos olhares.** Rev Esc Enferm USP, v. 48, n. 2, p. 214-22, 2014.

CRUZ, Gênesis Vivianne; PEREIRA, Wilza Rocha. **Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior.** Rev bras enferm, v. 66, n. 2, p. 241-50, mar./abr. 2013.

ELIAS, Miriam Freitas; GAUER, Gabriel José Chittó. **Violência de gênero e o impacto na família: Educando para uma mudança na cultura patriarcal.** Sistema Penal & Violência, v. 6, n. 1, p. 117-28, jan./jun. 2014.

GAMA, Joana Pires. **Violência sexual no campus universitário em Portugal.** 2016. 59 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto Universitário, Portugal, 2016.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas.** Psicol soc, v. 27, n. 2, p. 256-66, ago. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2016. 95 p.

NETTO, Leônidas de Albuquerque et al. **Violência contra a mulher e suas consequências.** Acta paul enferm, v. 27, n. 5, p. 456-64, 2014.

PINTO, Érica Jaqueline; AMORIM, Valquíria Gila de. **Gênero e educação superior: um estudo sobre as mulheres na física.** In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015. Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2015.

PIOSIADLO, Laura Christina Macedo; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; GESSNER, Rafaela. **Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para violência doméstica contra a mulher.** Esc Anna Nery, v. 18, n. 4, p. 728-33, out./dez. 2014.

RODRIGUES, Vanda Palmarella et al. **Violência de gênero: representações sociais de familiares.** Texto & contexto enferm, v. 25, n. 4, p. 1-10, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriacado, Violência.** 2 ed. São Paulo (SP): Fundação Perseu Abramo, 2015. 160 p.

SANTOS, Dherick Fraga et al. **Percepção de mulheres acerca da violência vivenciada.** Rev Fund Care, v. 9, n. 1, p. 193-9, jan./mar. 2017.

SILVA, Camila Daiane et al. **Representação da violência doméstica contra a mulher: comparação entre discentes de enfermagem.** Rev gaúch enferm, v. 39, n. 1, p. 1-21, 2018.

SILVA, Lídia Ester Lopes da; OLIVEIRA, Maria Liz Cunha de. **Violência contra a mulher: revisão sistemática da produção científica nacional no período de 2009 a 2013.** Ciênc Saúde Colet, v. 20, n. 11, p. 3523-32, 2015.

SILVA, Patrick Leonardo Nogueira da et al. **Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários.** Rev bioét, v. 24, n. 2, p. 276-85, 2016.

SOUZA, Luís Paulo Souza e et al. **Violência de gênero: o silêncio e enfrentamento vivido pelas mulheres à luz da fenomenologia social.** Rev enferm UFPE, v. 10, n. 10, p. 3842-50, out. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **A história**. Disponível em: <http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php>. Acesso em: 15 ago. 2017a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Curso de Enfermagem**. Disponível em: <http://www.uesc.br/colegiado_enfermagem/index.php?item=conteudo_sobre.php>. Acesso em: 15 ago. 2017b.

VOLPATO, Gilson Luís. **Dicas para redação científica**. 4. ed. Botucatu (SP): Best writing, 2016. 288 p.

INCURSÕES E INTERDITOS SOBRE AS SEXUALIDADES, IDENTIDADES E AS QUESTÕES DE GÊNERO NO ÂMBITO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Karine Nascimento Silva

Secretaria Municipal de Educação, Jaguaquara/
BA

RESUMO: O presente estudo apresenta reflexões em torno da sexualidade humana, transitando por vários olhares, que deflagram debates e ao mesmo tempo fomentam silêncios, fragmentações e questionamentos contínuos, especificamente ao se reportar as sexualidades dissidentes, que não obedecem ao modelo hétero normativo. O trabalho mostra o resultado de investigações acerca das representações e experiências da juventude, entendida como ciclo decisivo para demarcação de diferenças de gênero, além de pensar a questão da pluralidade sexual. A complexidade da sexualidade e o debate acerca da diversidade sexual ainda são rejeitadas tanto na escola quanto na família, ocasionando não raro a discriminação e a exclusão de jovens que não se enquadram nos padrões heteronormativos. Por tais razões, o estudo centrou sua investigação nas representações sociais d@s jovens sobre a sexualidade na família e na escola e de que forma essas narrativas reportam violências, silenciamentos, transgressões e encontros em cumplicidades. Busca-se compreender a atuação social da

família e da escola na dinâmica de formação de subjetividades, produção e/ou ausência de práticas/ideário que colaboram com violências. Optou-se pela pesquisa empírica, qualitativa com o uso de entrevistas semiestruturadas com jovens estudantes do Ensino Médio em Jequié. Os resultados demonstram a necessidade do debate sobre gênero e sexualidades, de modo que tod@s @s envolvid@s na escola e na família, em parceria de trabalho com outras instâncias sociais, possam contribuir para espaços privilegiados para o questionamento e desestabilização da hegemonia compulsória do modelo heteronormativo.

PALAVRAS - CHAVE: Sexualidades.

Diversidade Sexual. Juventudes. Família

ABSTRACT: The present study presents reflections about human sexuality, passing through several glances, which trigger debates and at the same time foster silences, fragmentations and continuous questioning, specifically when reporting dissident sexualities, which do not obey the straightforward normative model. The work shows the result of investigations about representations and experiences of the youth, understood as a decisive cycle for demarcation of gender differences, besides thinking about the issue of sexual plurality. The

complexity of sexuality and the debate about sexual diversity are still rejected both in school and in the family, often leading to discrimination and exclusion of young people who do not fit into heteronormative patterns. For these reasons, the study focused its research on the social representations of young people about sexuality in the family and at school and how these narratives report violence, silencing, transgressions and encounters in complicity. It seeks to understand the social performance of the family and school in the dynamics of formation of subjectivities, production and / or absence of practices / ideas that collaborate with violence. We opted for empirical, qualitative research using semi-structured interviews with young high school students in Jequié. The results demonstrate the need for a debate on gender and sexuality, so that all the school and family involvement in a working partnership with other social bodies can contribute to privileged spaces for the questioning and destabilization of hegemony of the heteronormative model.

KEYWORDS: Sexuality. Sexual Diversity. Youth. Family

INTRODUÇÃO

Inúmeros estudos de diferentes campos disciplinares abordam a questão da(s) sexualidade(s) e seus desdobramentos na sociedade vigente, sobre a égide de concepções complexas, que reverberam em diferentes cenários, com inserção na agenda de áreas como saúde, educação, segurança pública, Direitos Humanos, entre outras. A discussão envolta as sexualidades transitam por vários olhares, deflagram debates e ao mesmo tempo fomentam silêncios, fragmentações que desencadeiam a questionamentos contínuos, especificamente ao reportarem as sexualidades que não convergem com as normatizações, às categorias e as incursões ao sexo e ao corpo ambos inculcadas pelo prisma hétero normativo.

As representações sociais relativas às sexualidades denotam um viés heteronormativo¹, um campo minado, movediço e, portanto, merece o desencadeamento investigativo e análises críticas a fim de que evoquem repercussões éticas e políticas que evidencie a equidade de direitos a todas as pessoas. Por certo, os discursos que envolvem a sexualidade humana, acompanham a história da humanidade, apesar das diferentes conjunturas, das intensidades destes discursos e de seus velamentos, fragmentações, tendências, lugares e não lugares, além de servir como subterfúgio para outros discursos.

Entretanto, a busca enfática por uma definição da sexualidade na perspectiva de Foucault (1988), ocorreu em um determinado momento, mais precisamente na metade final do século XIX, constituindo todo um conjunto de condições para que os corpos, os desejos, a sexualidade e a existência de homens e mulheres fossem significados.

¹ Os modelos heteronormativos se conceituam como uma refração de uma suposta realidade em que há uma divisão de categorias distintas, assimetrias e complementares, como masculino e feminino que são sustentadas no corpo biológico (BERLANT; WARNER, 2002).

Contudo, tais discursos sobre a sexualidade eram produzidos nas esferas da invenção dos tipos sexuais, emergidos numa visão binária, estes, porém indicavam e definiam o que era considerado normal e o que era patológico, seguindo uma cadência de hierarquizações, ou seja, a disciplinalização da sexualidade.

Tais discursos eram outorgados pela ciência e assumiam um status de verdade, se retroalimentavam ou destoavam dos discursos produzidos nas instâncias das leis, da Igreja e da moral. Nessa intrincada conjuntura houve as incursões às sexualidades periféricas (FOUCAULT, 1988), que por sua vez provocaram a incorporação das perversões e novas especificações @s sujeit@s. Deste modo surgem à homossexualidade e o homossexual, cuja referência é datada nas sociedades, em tempos históricos remotos como apontam os estudos de Trevisan (1986), Bremmer (1995), Mott (2003) e Naphy (2006). As práticas afetivas sexuais entre pessoas de mesmo sexo adquirem neste contexto novas conotações e o binarismo - heterossexualidade *versus* homossexualidade é instaurada.

No intuito de garantir o privilégio da heterossexualidade, agregada ao estatuto de normalidade e naturalidade, muitos esforços foram efetuados, nas mais diversas instâncias. No entanto, a manutenção desta lógica impõe que todas as pessoas sejam ou devam ser heterossexuais, fato este que fomenta a homofobia, ao mesmo tempo, sentimentos de fascínio, estranhamento, medo e abjeção pela homossexualidade (BUTLER, 2013).

Por outra vertente situacional, representações sociais relativas à família ainda se revelam desafiadoras às Ciências Humanas, visto que, apesar de haver algum consenso, não se constitui uma fácil definição do que atualmente se concebe como família (s). Embora um modelo idealizado de família, alicerçado em bases hegemônicas, nota-se os desdobramentos políticos e a constatação empírica da diversidade de arranjos familiares, já começam a se fazer sentir em vários níveis. Nesse contexto, a saber, pessoas que se percebem e/ou se assumem como não heterossexuais.

Pensando no espaço da escola como constituído de diversos sujeit@s, estão presentes, pessoas não heterossexuais, logo os desafios continuam e se intensificam. No entanto, ao se tratar das interfaces das juventudes, as questões de gênero e sexualidade tornam-se mais complexas, pois é necessária a reflexão sobre a possibilidade de processos de subjetivação, hierarquizações, o forjar das identidades e as transgressões do que se impõe como hegemônico.

Enlaçando as questões acerca das sexualidades, as relações interpessoais que se desenvolvem e são construídas na interseção família e escola, ao evocar as narrativas d@s jovens sobre a diversidade sexual, foco deste estudo, tem-se como instigante e desafiadora proposta o debate sobre abordagens e silêncios na família e na escola, implicando análises sobre (re) significação das narrativas e dos discursos relacionadas à sexualidade humana. A abordagem acerca das sexualidades dissidentes e suas configurações no âmbito familiar e escolar necessitam ser repensadas e questionadas, a fim de que se tornem visíveis possíveis violências às

quais são submetidas as pessoas ao assumirem identidades de gênero que destoem do modelo heteronormativo.

No que tange à educação institucionalizada, no caso específico do Brasil, essas reflexões, no entanto, não resultaram na plena incorporação e explicitação dos temas nos documentos da política educacional. Apenas os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional. Todavia, o tratamento a essas temáticas nas aulas limitou-se a biologização da sexualidade e do sexo, ao priorizar, simples e unicamente, conteúdos formais concernentes à reprodução humana e a prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST.

Pesquisas e relatos² demonstram intolerância, rejeição, inconformismo e invisibilidade direcionados às pessoas que se assumem como não heterossexuais ou/e até mesmo quando não se assumem e não se identificam como tal, mas por terem comportamentos e posturas que divergem dos normatizados carregam em si os estigmas por não coadunarem com a heteronormatividade, processos esses que podem ocorrer tanto nas relações familiares, quanto nas escolares. Faz-se necessário repensar se a construção social das expectativas e demandas das famílias fomentam orientações no sentido de ocultar a sexualidade e a manter o — amor que não ousa dizer o seu nome³ em segredo. E se tais comportamentos não teriam como consequência um limitar a vida d@s sujeit@s, gerando um isolamento pessoal muitas vezes opressivo (SANDERS, 1994), ou seja, sentidos que @s possuem sobre a dinâmica familiar sobre as sexualidades.

Apesar de existirem estudos realizados sobre as sexualidades não heterossexuais, estes ainda representam um contingente inferior em relação à complexidade de um tema que exige crítica dos discursos institucionalizados e mais reflexão sobre o amadurecimento científico, em especial de agentes com poder de socialização e repressão, como insistimos familiares e professor@s. Por outro lado, cabe pensar nas possibilidades da coexistência e sobreposições de violências das mais variadas formas infligidas à população que não corresponde aos modelos heteronormativos, estarem presentes nas diversas esferas de convívio social, no caso específico do estudo na família e na escola.

No engajamento das práticas discursivas entendida como produção de sentido das pessoas que se posicionam em relações sociais cotidianas (SPINK, 2004), há uma (re) definição e articulação de significados de gênero e sexualidade que são disponibilizados em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, renegociando o modo como essas identidades são mantidas e/ou ressignificadas em contextos específicos

2 MOTT, Luiz. Por que os homossexuais são os mais odiados dentre todas as minorias? Palestra preparada para o Seminário Gênero & Cidadania: Tolerância e Distribuição da Justiça. Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu, Unicamp, 2000

3 (WILDE, 2006).

de interação. De acordo Spink (2004) é pela linguagem que se inaugura o novo dos sentidos, que ao serem repetidos em performances cotidianas se perdem em ilusões de verdade, ganham estabilidade e força factual. O objetivo principal consistiu em analisar as representações (MOSCOVI, 2009) d@s jovens sobre diversidade sexual nos *locus* família e escola e de que forma essas narrativas reportam violências, silenciamentos, transgressões e encontros em cumplicidades.

Buscou-se compreender a atuação social da família e da escola na dinâmica de formação de subjetividades, produção e/ou ausência de práticas/ideário que colaboram com violências e as estratégias juvenis em tais embates e seus questionamentos sobre codificações em relação às sexualidades. Para tanto, os seguintes questionamentos: quais são as representações d@s jovens sobre diversidade sexual e como essas se constroem e são enfrentadas por el@s no âmbito da família e escola? Como as narrativas juvenis se materializam em trajetórias de sofrimentos, discriminações, silenciamentos, cumplicidades, encontros e mudanças nas famílias e nas escolas? Mediante as narrativas, haveria ou não indícios de que as abordagens realizadas no contexto familiar e na escola sobre sexualidades têm atendido demandas da contemporaneidade, como o respeito à diversidade?

Por se tratar de um tema que atravessa diversas áreas do conhecimento – antropologia, biologia, educação, história, psicologia e sociologia dentre outras – estruturar um estudo que, por um lado abarcasse as diferentes visões e concepções sobre a sexualidade e, por outro, delimitasse com êxito um referencial teórico que dialogue em concomitância com a família e a escola, foi um grande desafio.

Pensa-se em tessituras e inter-relações entre categorias: família, gêneros, violências, representações, identificações, identidades e educação para a diversidade sexual. Entende-se a ação de educar em um contexto abrangente, relacional e inclusivo, podendo a pesquisa em proposição vir a contribuir em perspectiva acadêmica/científico, com debates, propostas e futuros projetos sobre o tema.

1 | AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA SOBRE SEXUALIDADE PELOS OLHARES D@S ESTUDANTES

As narrativas juvenis alertam para limitações e pontualidades nas atividades que envolvem sexualidade por parte da escola. As questões ainda têm se restringido à dimensão dos direitos à saúde sexual e reprodutiva na esfera exclusivamente biológica, tornando-se insuficiente, além de fragmentada, o que certamente não responde a ansiedade e curiosidade d@s jovem. No entanto, se faz necessária a reflexão;

deve-se falar do sexo, e falar publicamente, de maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostra-lo que servem essas declarações solenes e limitares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos (FOUCAULT, 1988, p.30).

Conforme exposto, o debate sobre a sexualidade, além da pertinência precisa articular-se ao contexto escolar, enfatizando a diversidade sexual situada e questões de gênero no terreno dos direitos humanos. Sendo assim, favorece o reconhecimento da legitimidade de suas múltiplas e dinâmicas, formas de viver/expressar identidades e práticas, bem como a tentativa de garantir a igualdade de direitos e oportunidades a tod@s, particularmente a grupos discriminados em face de sua orientação sexual e identidade de gênero.

A escola costuma apreciar as sexualidades não heterossexuais como também as questões étnico-raciais, promovendo atividades e/ou projetos pontuais que, na análise de Louro (2013), estariam explicitando e/ou camuflando através da preocupação com a —tolerância e o —respeito. Este empreendimento se revela como tentativa de suprir a ausência dos currículos escolares no que tange a pluralidade das identidades sexuais e de gênero, buscando evidencia-las apenas nas datas comemorativas e em situações deflagradas pel@s jovens;

[...] professoras e professores bem-intencionados se esforçam para listar as contribuições desses grupos para o país. [...] com tais providências, dá-se por atendida a tal ausência reclamada. [...] as atividades sejam quais forem os objetivos ou intenções declaradas - não chegam a perturbar o curso normal dos programas, nem mesmo servem para desestabilizar o cânon oficial. [...] Estratégias que podem tranquilizar a consciência dos planejadores, mas que, na prática, acabam por manter o lugar especial e problemático das identidades marcadas. Aparentemente se promove uma inversão, trazendo o marginalizado para o foco das atenções, mas o caráter excepcional desse momento pedagógico reforça, mais uma vez, seu significado de diferente e de estranho (LOURO, 2013b, p.47).

Portanto, a perspectiva da escola em relação à diversidade sexual, cultural, humana e dentre e outras, necessita ir além das dimensões de tolerância e/ou compreensão, pois estas conforme Louro (2013) não altera significativamente o status hierárquico das relações sociais de poder que definem as desigualdades sociais e de direito. Nesta linha reflexiva, a fim de questionar e ao mesmo tempo perturbar o modelo vigente que define:

quem tolera? Quem compreende? Quem é tolerado e quem é compreendido? Desta forma, o processo de educação para a sexualidade poderia começar pelo caráter questionador e perturbador das verdades que definem os campos de produção e reprodução de relações desiguais de poder e de legitimação das hierarquias sexuais e de gênero (FURLANI, 2009, p.320).

Por tais razões, princípios educacionais que objetivam a construção de uma educação sexual compreensiva, ou integral, múltipla, aberta, completa e diversa, problematizam a produção que se dá culturalmente a partir das experiências das pessoas, correlacionadas com os corpos, prazeres, sensações, linguagens, representações, desejos, identidades, crenças etc. Posto isso, a questão que envolvem as sexualidades na escola, não devem apenas limitar-se na materialidade e funções biológicas (hormônios, órgãos sexuais, reprodução, gravidez, entre outros temas), mas compreendê-la e dialogar com as formas singulares e plurais de vivê-la.

As narrativas juvenis apontam que escola deveria, em seu cotidiano e práticas, abordar a diversidade sexual, as sexualidades e as questões relacionadas a gênero. Observa que a maioria d@s jovens além de reconhecerem a importância das questões, também recomendaram o debate. Por sua vez as instituições de ensino são desafiadas a proporcionarem através de profundas transformações, um ambiente seguro e efetivamente educativo para todas as pessoas que nelas circulam, convivem e interagem, independentemente de gênero, orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição física ou mental etc. Nesse contexto, nas palavras de Ana Canen (2001, p. 213):

Reconhecer que a sociedade brasileira é multicultural significa compreender a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Entretanto, significa também constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. Inserida no bojo destas relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes.

Considerando a reflexão acima, de modo geral, a escola e @s profissionais da educação apresentam dificuldades para lidar com a diversidade sexual e de gênero. Embora haja muit@s gestor@s e formulador@s de políticas que apresentam sensibilidade e compromisso com questões de gênero e as sexualidades, apesar de toda a complexidade, as políticas públicas educacionais não costumam evidenciar em suas propostas para a prática educacional e os sistemas, questões relativas à diversidade sexual e de gênero nas relações escolares.

No que se refere a estas questões que dizem respeito a todas as esferas, níveis e modalidades de ensino, ressalta-se a dimensão da transversalidade nas políticas públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeit@s, corpos e identidades nas mais variadas expressões de vida. Por conseguinte a escola é convocada a reconhecer a pluralidade, o respeito à diferença e a problematização das desigualdades e das injustiças sociais, e particularmente, quando se trata das pessoas subordinados por conta de suas identidades sexuais, culturais, de gênero, de geração, étnico-raciais e de classe e/ou étnico-raciais.

Como se nota, nos discursos d@s jovens o enfrentamento ao preconceito e a discriminação são considerados importantes iniciativas por parte da escola. Vale retomar a reflexão acerca do preconceito, que muito tem contribuído tanto com os conflitos, quanto na produção de violências, além desse fator, ampara e mantém os mecanismos de infra-humanização. Isto ocorre, ao possibilitar que certos grupos continuem dispostos de maneira subordinada às dinâmicas de participação e democratização de uma determinada sociedade. Logo, se faz necessário à discussão de um processo que se objetive extrair qualquer funcionalidade e naturalidade das hierarquias, questioná-las constantemente. Ou então desnaturalizar princípios e ações

que se organizem na manutenção da infra-humanização de certos grupos sociais, para que as falas que enfatizarem a anormalidade e desvios comportamentais em relação às pessoas não heterossexuais sejam criticadas e revisitadas.

Portanto, torna-se fundamental atentar para a dinâmica do preconceito, da discriminação e infra-humanização, que não somente subtraem direitos sociais, mas também rotula grupos, confere estigmas de não naturais, estranhos, abjetos e isso determina que sejam possuidor@s de definidas características impeditivas de pertencimento a ordem hegemônica de sociedade heteronormativa.

2 I AS FALAS DA FAMÍLIA SOBRE SEXO E SEXUALIDADES.

A reflexão sobre sexualidade na relação pais/mães e filh@s é envolvida por tensões, negociações, conflitos, angústias que combinam orientações comumente conservadoras e tradicionalistas com trânsitos e movimentos contemporâneos. Reconhecendo a família como instituição histórica e multireferenciada, ainda que mudanças de sentido e redesenhamentos nas relações de gênero (ROUDINESCO, 2003) tenham ocorrido e se materializado, o vínculo, os sentidos simbólicos no nível de afetos e o sentido ontológico se fazem presentes, pois; "... a importância da família na constituição de um eu projetado por tempos combinados."(CASTRO; MIRANDA; ALMEIDA, 2007, p.53), e assim, a família tem um lugar essencial na iniciação e curso da vivência da sexualidade de seus/suas filh@.

Entende-se a juventude como uma etapa decisiva para demarcação de diferença de gênero sendo a sexualidade uma das dimensões básicas na constituição de subjetividades, logo representa para @s jovens a construção de autonomia. As conversas sobre sexualidade na família trazem o mal estar e vergonha a uma parcela da juventude, sendo que o teor das conversas limitam-se a orientações sobre prevenção a gravidez e as Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST. As questões relacionadas à sexualidade e afetividade estão ausentes, afirma-se ser mais fácil e confortável conversar sobre estes temas com os amigos, torna-se mais agradável, já que o diálogo com os pais/mães às vezes é dificultado por fronteiras geracionais, sendo a rigidez um fator agravante. Para alguns autores como Zampieri (1996) e Parker (2000) os discursos sobre sexualidades entre pai/mães e filh@s, seria um tabu na cultura brasileira.

O diálogo sobre sexualidade com pais/mães e filh@s, para muitos não se dá de forma fácil, e como no segundo relato não acontecem, notou-se em outras narrativas que a conversa com os pais/mães tendem a ser mais rígidas em seus julgamentos entre o aceitável ou não na sexualidade. A falta de comunicação na família sobre temas relacionados à sexualidade, afetos, desejos e fantasias, segundo Castro, Miranda e Almeida (2007) não necessariamente se explicaria apenas pelas versões moralistas, de desinteresses ou irresponsabilidades, mas também na desinformação

sobre o assunto por gerações. Sendo assim, é importante o questionamento no que se refere à falta de informações d@s pais/mães sobre sexualidade, em suas vivências passadas el@ tiveram também suas dúvidas e anseios atendidos? El@s sabem lidar com sua própria sexualidade e assim se sentem segur@s para mediar o tema?

O enlace entre família e sexualidade requer mais do que conhecimentos competentes, pede vivências e sentidos construídos por críticas e práticas. Muitas vezes, a complexidade tal como sinaliza Satir (1988) também pode estar relacionada com o fato dos própri@s pais/mães ou outr@s membros da família não se sentirem à vontade ou até mesmo capazes de lidar com medos, angústias ou/e fantasmas ligados à sexualidade, por exemplo. Além do mais, esses medos podem ter relação com os projetos individuais com os quais esses familiares tendem a projetar para os seus filh@s.

No entanto, o afunilamento dessas discussões, engessada pela referência preventiva (gravidez e DST), como também a circulação de algumas conversas pelo sentido moral prescrito para @s jovens, sendo ausente a menção dos afetos, a diversidade de práticas sexuais, as fantasias, os desejos e as sensações. Partindo da concepção de que a família é um espaço de confronto de forças, um campo ético e normativo, onde se produz poder e saber, ainda se prescreve a sexualidade heterossexual. As concepções de Foucault (1988) sugerem que a família poderia ser considerada como um dos níveis moleculares do exercício de poder, “uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 54).

E assim, uma instância do cotidiano subjugada por este, ao mesmo tempo em que centro irradiador de seu discurso, porém, seria também responsável por estabelecer outras relações de poder através de sua própria dinâmica. Noutras palavras, se estabelecendo enquanto um espaço de confronto de forças, da circulação de verdades e de sua produção, acarretando a construção campo normativo, instaurando uma moral e criando mecanismos próprios de dominação e sujeição.

A complexidade das representações de sexualidade produzidas pela família, por mais convencionais que se apresentem, como grupo de relações primárias baseadas no afeto e em valores. Considerada como agência socializadora, e preciso questionar a família no que diz respeito à tensão entre vínculos de afeto e autoridade, outorgamento de apenas uma vivência de sexualidade e negação ou/e invisibilização das demais e do processo de individuação.

Contudo, a família ainda ocupa um lugar de destaque na socialização das novas gerações no que diz respeito ao sexo e a sexualidade (HEILBORN, 2004). O debate no cenário contemporâneo sobre sexualidade apesar de mais relativo, ainda não ocupa um espaço de liberação sexual, pois os constrangimentos sociais relacionados à sexualidade foram assentados e acomodados aos antigos ditames de gênero.

3 | TECENDO CONSIDERAÇÕES

Este estudo objetivou analisar as representações sociais d@s jovens sobre diversidade sexual nos loci família e escola, como e de que forma essas narrativas reportam violências, silenciamentos, transgressões e encontros em cumplicidades. Retomando as questões de pesquisa, as narrativas d@s jovens sugerem se não respostas, algumas reflexões que encontram nos estudos Queer acolhida, tais estudos avançam sobre sexualidades juvenis, uma vez que enfatizam trajetórias que desafiam codificações.

Neste sentido, as falas expostas foram compondo as representações e vivências dest@s estudantes, nas tessituras de descoberta da sexualidade, atravessadas por uma educação alicerçada pelo cristianismo, onde o gênero é forjado, assim considerada pelas influências e interferências nas subjetividades juvenis. Do mesmo modo, este modelo cristão de educação, observado no contexto da escola e da intrometem nas construções identitárias, movimentando a pessoa para o exercício da discrição, encaminhando para práticas e discursos preconceituosos em torno do repúdio a não heterossexualidade e suas representações.

O emaranhamento do preconceito sexual com outros dispositivos de subordinação, tais como classe, raça ou outros, ainda são pouco investigados e necessitam de mais estudos para que se possa ter maior alcance da influência nos processos de construção da democracia social e sexual. Torna-se essencial, investigações científicas que objetivem o entendimento de como os arranjos e hierarquias que produzem subordinação de determinados grupos sociais se articulam, se justapõe e constituem modos de sujeição e violência, que mesmo causando dores e sofrimentos, continuam veladas e de alguma forma aceitas.

Conforme tentou-se demonstrar, as sutilezas do preconceito podem ser detectadas e delatadas, todavia, necessita-se de um arcabouço investigativo consistente, ações coletivas e práticas sociais inovadoras, que concordem com a decodificação da estrutura e da dinâmica do preconceito e discriminação social. Essa desconstrução é apenas uma etapa de um longo e árduo processo na tentativa de compreender e intervir sobre as instituições sociais.

No contexto da educação, percebe-se que se trata de uma questão bastante complexa, recente e de relevância estratégica, pois muitos dos instrumentos de infra-humanização e modos de subordinação atravessam as práticas educativas. Neste campo, há um abismo entre o que é difundido nas principais legislações e diretrizes e o que de fato ocorre no cotidiano das escolas.

Tanto na escola, tal qual em outras esferas sociais, o saber sobre as marcas de um grupo rompe com a alienação, ao mesmo tempo, que propicia as pessoas desconstruírem estereótipos produzidos para representar cada grupo discriminado. Vale lembrar o resultado da pesquisa “Juventudes e Sexualidade” (CASTRO; ABRAMOVAY; e SILVA, 2004), em que 25% d@s estudantes de 14 capitais brasileiras

não gostariam de ter um colega de classe homossexual. Mais uma vez, percebe-se como o preconceito está ancorado em aspectos socioculturais que fomentam as práticas discriminatórias.

Na pesquisa empírica realizada, pode-se constatar que superficialmente @s jovens relataram que são poucos @s professor@s que expõem abertamente os seus preconceitos, no entanto, é possível constatar a materialização de estereótipos, a ênfase em uma heteronormatividade compulsória e falas que inferiorizam as pessoas não heterossexuais. É importante pensar, neste contexto, que a postura homofóbica da escola pode ser corroborada pela ausência de legislação e documentos oficiais que mencionem a homossexualidade na escola.

Em outras palavras, muito se tem discutido sobre democracia, inclusão, não discriminação em relação a todos os segmentos, de alguma forma, vítimas de subordinação e inferiorização, como as que ocorrem com negr@s, índi@s, mulheres, pessoas deficientes, contudo a produção visando à comunidade escolar sobre os direitos humanos d@s sujeit@s não heterossexuais é ainda tímida. Um exemplo é a questão da Educação Inclusiva, propagada no cenário escolar, uma vez que não se associa a ela a questão de gênero e das sexualidades.

Retomando o objetivo principal deste estudo, discutir as representações sociais d@s jovens sobre a diversidade sexual no loci família e escola e de que forma essas narrativas reportam violências, silenciamentos, transgressões e encontros em cumplicidades. @s jovens demonstraram não ter dificuldade em conviver com pessoas não heterossexuais, falam em respeito, no entanto as relações se estabelecem de forma desigual, uma vez que representam essa orientação sexual como problema, e admitem que sua opção acarreta transtornos e constrangimentos, ou como algo excêntrico, mas que muitos del@s consideram como normal e natural.

Em parte, alguns/algumas jovens tendem a negligenciar situações de violência e discriminação sofridas na escola, outr@s revelam abertamente, no entanto a maioria assinala tais violações e afirmam que o preconceito da escola e das famílias é comum. Pouc@s jovens relataram que o contato com pessoas não heterossexuais é constante em suas vidas. Representam a homossexualidade e a bissexualidade como uma orientação sexual legítima e normal. Reconhecem que a escola é um lugar propício para o debate sobre diversidade sexual.

Outr@s relatam que @ professor@s representam a homossexualidade de forma negativa, mencionaram a dificuldade em conviver com o que el@s consideram diferentes, tendem a negligenciar situações de violência e discriminação contra homossexuais e as suas aulas não tematizam a diversidade sexual. A maioria d@s jovens afirmaram que na prática a diversidade sexual não é abordada, o assunto apenas é discutido quando vinculado a situações de conflitos e tensões, de forma pontual e sem aprofundamentos.

Em suma, tais trajetórias narrativas reúnem processos de subjetivação distintos, maneiras diferenciadas de ver e lidar com a não heterossexualidade, na família, na

escola e nos espaços públicos que compõem o arsenal de possibilidades e de posturas d@s entrevistad@s. Na busca de compreender a dinâmica dos efeitos discursivos, foi preciso neste trabalho, inicialmente atentar para a visão de identidades como construídas em performances sociais.

Compartilhando com o pensamento de Butler (2003) da premissa de que não há uma identidade de gênero e sexualidade fixa e verdadeira, que preexista ao momento discursivo. Essa perspectiva ampliou a problematização dos significados das performances de gênero e sexualidade considerados neste estudo. As análises traçadas nesta pesquisa indicam multiplicidade de narrativas que possibilitaram o conhecimento de outros discursos, em diferentes contextos mais tradicionais e instituidores da vida social, tais como a escola, a família e a igreja.

Foi percebido nos relatos que a relação de gênero é compreendida nos padrões heteronormativos, bem como as práticas sexuais apenas são legitimadas e aceitas nesta perspectiva. Observou-se a vigilância impetrada pela família e a tentativa de prevenir a homossexualidade, estimuladas pela religião, como também o esquema dicotômico, que localiza as mulheres como submissas ao homem dominador e à vigilância familiar.

Discutindo a análise, ressaltando as narrativas apresentadas, demonstraram que @s participantes não se apresentam com um todo homogêneo, alguns sofrem, se autoquestionam e muitos afirmam suas orientações sexuais, e não necessariamente, aqui a maioria d@s jovens as assumem como algo fixo, uma escolha definitiva ou tranquila. Muit@s refutam, outr@s confirmam, mas tod@s questionam os efeitos dos significados dados em sociedade. De fato se alguns/algumas reforçam as normas, outr@s vislumbraram alternativas que desconstroem, põem em xeque e subvertem crenças naturalizadas sobre corpos, sexo e sexualidade. A diversidade de cosmovisões sobre sexualidades é comum, o que já sugere desestabilizações ou contra hegemonias.

No entanto, essa diversidade, que muitas vezes faz fronteiras com ambiguidades confirmam e reforçam a urgência de desmistificação das relações entre os sexos, às sexualidades e gênero e, ainda, apresentam à necessidade de se repensar as relações de dominação de um sexo sobre o outro e toda a estrutura social montada através dessa relação (LOYOLA, 1999). Partindo da necessidade de ampliação dos significados das identidades e subjetividades com vista ao cenário contemporâneo que aproxima múltiplos discursos e formas de vida, ressalta-se a necessidade de um trabalho crítico e de tomada de consciência acerca do arsenal da escola e da família pela comunidade escolar.

Compreendendo a complexidade das interações humanas que permeiam a relação pais/mães e filh@s, há de se pensar na dificuldade para @ filh@ chegar até a família e assumir a não heterossexualidade. Uma mistura de medo e insegurança, expectativa em querer saber qual a reação dess@s pais/mães, como relatado. É um momento de forte exposição e intensa fragilidade, um momento em que @s filh@s precisam ter apoio, acolhimento, carinho. El@s buscam explicações e esclarecimentos

para desejos e curiosidades. Não necessariamente é na família que encontraram respostas, nem cremos que deveria ser essa a instância de consultas, mas a acolhida a tais buscas se faz necessária considerando o estatuto de lugar de afeto e confiança que goza a família nas nossas sociedades.

O que foi percebido pelo relato d@s jovens que se autodeclararam homossexuais, é que as famílias não conseguem conviver harmoniosamente com a homossexualidade assumida por el@s, tentam inibir, proibir e silenciar, seja através da violência física e/ou psicológica, amparados por dogmas religiosos, assim como também tentam esconder e apagar a sexualidade d@s filh@s, para não serem envergonhados diante da sociedade.

Sendo a nossa sociedade fundada em bases heteronormativas, as diversas formas de expressão do desejo sexual perdem sua inteligibilidade, já que não correspondem à simplista fórmula binária naturalizada de que o gênero se define, tanto quanto o desejo, pelo sexo biológico. Mas, como mostra Butler (2008, 2013), é a partir dos discursos das margens, ou seja, do que é considerado abjeto socialmente, que a heteronormatividade é confrontada.

O gênero e a sexualidade foram concebidos neste estudo, como construções sociais constituídas através de relações estabelecidas pel@s sujeit@s, recebendo influências da família, da escola e de outras esferas sociais, surge à urgência de problematizar, em todas as esferas sociais, todos os discursos contrários, os focos de resistência que aprisionam, excluem e negam a diversidade sexual. Nesse sentido, torna-se imprescindível o diálogo comprometido entre políticas de gênero e sexualidade, escola e família.

Mediante os relatos reitera-se alerta de vários estudos, ou seja, a necessidade de formação d@s professor@s para o debate sobre gênero e sexualidades, de modo que a escola e tod@s @s envolvid@s, numa parceria de trabalho com as outras instâncias sociais, possa ser um espaço privilegiado para o questionamento e desestabilização da hegemonia compulsória do modelo heteronormativo. A dinâmica desse processo deve partir do entendimento da multiplicidade de discursos, e que estes disponibilizam visões de mundo, conhecimentos, crenças e valores que podem, diretamente, colaborar na compreensão da diferença da alteridade.

Busca-se com este estudo, o engajamento em ações de formação de professor@s, com base em uma teorização crítica que auxilie compreender a transformações para inaugurar mudanças dentro e fora da sala de aula. E para não concluir, parafraseando Foucault (1988) é desejo explícito que esta pesquisa, – mais do legitimar o que já se sabe – possa contribuir para que se promovam outros pensares e outros saberes.... Que este estudo não seja tomado como verdade pronta e acabado, pois as questões aqui levantadas são temporárias e sujeitas à revisão e a novas problematizações, isso confere a esta pesquisa inúmeras possibilidades de desdobramentos, o convite está lançado!

REFERÊNCIAS

BERLANT, Laurent; WARNER, Michael. Sexo em Público. In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) Sexualidades Transgressoras. Barcelona: Içaria 2002.

BUTLER, Judith. Críticamente subversiva. In: JIMÉNEZ, Rafael M. Mérida. Sexualidades transgressoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Içaria editorial, 2002.

_____. Inversões sexuais. In: PASSOS, Izabel, C. Friche. Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. _____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). O corpo educado: Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude. Brasília: RITTLA, 2009.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil - vulnerabilidades negativas e positivas, desafiando enfoques de políticas públicas. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. (Orgs.) Família, Sociedade e Subjetividades. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 54-83. Disponível em: file:///C:/Users/Work/Downloads/311-911-1-PB.pdf. Acesso: 10/01/2014.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: Sexo, poder e política da identidade. Toronto, junho de 1982. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/viewFile/4995/3537>. Acesso em 14/10/2014.

_____. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

_____. História da sexualidade I: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Alurqueque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. Cadernos do Noroeste, Sociedade e Cultura, 1, Série Sociologia, Braga, v. 13, n. 1, pp. 349-370, 2000a.

_____. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. 15ª. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. Verdade, poder e Si Mesmo. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Michel Foucault 1926 – 1984. Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 294-300.

_____. A ordem do discurso - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 4. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21º ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. A arqueologia do Saber. Trad

HEILBORN, Maria Luiza (Org.) Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza; BRANDÃO, Elaine Reis. Introdução: Ciências Sociais e Sexualidades. In: HEILBORN, Maria Luiza (Org.) Sexualidade: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Família e sexualidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da educação na perspectiva do gênero. Projeto História (PUCSP), São Paulo, v. 11, p. 53-67. jan./dez.1994. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/search/authors/view?firstName=Guacira &middleName=&lastName=Lopes%20Louro&affiliation=&country=>. Acesso em 13/10/2014.

_____. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. In: Revista Estudos Feministas. vol. 9, n.2, 2001, p. 541 a 553. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/381/38109212.pdf>. Acesso em: 02/03/2014.

_____. Chega de saudades. Revista da Faced. UFBA, Salvador, n. 19, p. 11- 20, jan./jun. 2011.

Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/5351>. Acesso 21/12/2014.

_____. (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.) Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOTT, Luiz; CERQUEIRA, Marcelo. Matei porque odeio gay. Salvador: Editora: Grupo Gay da Bahia, 2003. MOTT, Luiz. Homossexualidade: mitos e verdades. Salvador: Ed. Grupo Gay da Bahia, 2003. <http://www.usp.br/revistausp/49/04-luizmott.pdf>. Acesso em 18/03/2014.

NAPHY, Willian. Born to be gay: História da homossexualidade. Lisboa: Edições 70, 2006.

MOSCOVICI, Serge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PARKER, Richard Guy. Corpos, prazeres e paixões: cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller. 2000.

SANDERS, G. O amor que ousa declarar seu nome: do segredo à revelação nas afiliações de gays e lésbicas. In: E. Imber-Black (Org.), Os segredos na família e na terapia familiar (p. 219- 244). Tradução de Denise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPINK, Mary Jane. (org.) Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de pesquisas Sociais. 2013, p.156- 186. _____. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no Paraíso. São Paulo: Editora Max Limonad, 1986.

HOMOPARENTALIDADE: O QUE A ESCOLA TEM DITO?

André Luiz dos Santos Barbosa

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro,
Pedagogia
Rio de Janeiro, RJ.

Rejane Cristina Lages Rocha.

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro,
Pedagogia
Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: Atualmente, o tema Homoparentalidade tem sido comentado em todos os meios, inclusive o acadêmico. Para ampliar as discussões e trazer à tona questões pertinentes ao tema, investigamos a relação entre famílias que se apresentam como compostas por casais homo afetivos e uma escola situada no Município do Rio de Janeiro. Analisamos a dinâmica Inclusão/Exclusão desta relação na perspectiva da omnilética. Para tanto, fizemos um levantamento teórico a respeito da reconstrução do conceito de família (e sua imbricação com questões relacionadas à sexualidade), uma investigação descritiva da Legislação vigente no Brasil sobre o tema e um estudo de campo na escola através de observação e entrevistas semiestruturadas com Pais homo afetivos, Direção, Coordenação e Professora.

PALAVRAS-CHAVE: Homoparentalidade,

Família, Educação, Inclusão/Exclusão.

ABSTRACT: Currently, the topic Homoparentality has been commented on in all media, including the academic. In order to broaden the discussions and raise issues pertinent to the theme, we investigated the relationship between families who present themselves as composed of homo affective couples and a school located in the Municipality of Rio de Janeiro. We analyze the dynamics Inclusion / Exclusion of this relationship in the perspective of omnilética. To do so, we did a theoretical survey about the reconstruction of the concept of family (and its overlap with issues related to sexuality), a descriptive investigation of the Brazilian Legislation on the subject and a field study in the school through observation and semi-structured interviews With Homo Affective Parents, Direction, Coordination and Teacher.

KEYWORDS: Parenting, family, education, inclusion/exclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, o tema Homoparentalidade tem sido comentado em todos os meios, inclusive o acadêmico. Para ampliar as discussões e trazer à tona questões pertinentes ao tema, investigamos a relação entre famílias

que se apresentam como compostas por casais homoafetivos e uma certa escola situada no Município do Rio de Janeiro.

Sentimos a necessidade de analisar e discutir a ideia de família nuclear e suas diferentes modalidades e questionamos a hegemonia de um modelo.

Para observar tais transformações da família ao longo dos anos dialogamos com literaturas especializadas sobre o tema. Louro (2001) em seu livro *O corpo Educado* destaca a transformação familiar que ocorreu a partir do século XVIII e as marcadas distinções de papéis sociais e sexuais masculinos e femininos.

Para discutir tal tema, levamos em conta a seguinte questão: Como, na escola, os direitos estabelecidos em Leis afetam a vida de casais homoafetivos com filhos? Não pretendemos esgotar o tema, mas levar subsídios e conceitos para que o leitor possa ampliar seus conhecimentos e tirar suas próprias conclusões.

2 | METODOLOGIA

Ao investigarmos a relação entre as famílias e a escola, analisamos a dinâmica Inclusão/Exclusão desta relação na perspectiva da omnilética, que considera a imbricação entre três dimensões propostas para a compreensão da vida humana: culturas, políticas e práticas.

Usamos uma reflexão omnilética, uma perspectiva de análise que significa compreender os fenômenos sociais em sua integralidade, considerando três dimensões: a dimensão das políticas, a dimensão das culturas e a dimensão das práticas.

Quanto à dimensão das políticas, entendemos que a política significa toda a intenção de orientar boas ações sejam elas pessoais, grupais ou institucionais. Para isso, discutimos as leis e como podemos usá-las para contribuir com a democratização da nossa sociedade.

A dimensão das culturas está voltada para a:

“(…) criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. (...) Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola”. (BOOTH, 2012, p.46)

A medida que discutimos sobre o assunto damos visibilidade a ele, e a escola deve ser um lugar de inclusão, não de exclusão. E todas as identidades e todas as constituições familiares devem pertencer a este espaço sem medo de sofrer qualquer tipo de discriminação.

E na dimensão das práticas, reforçamos a importância de uma orientação em que:

“A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas

como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças”. (BOOTH,2012. p.46)

Apostamos que, se a criança participa de um ambiente acolhedor, humanizado, onde todos são respeitados como são, sem se importar com a sua raça, cor, identidade sexual, social e sua constituição familiar, essa criança será um agente multiplicador de conhecimento e reflexão acerca de todas as situações vividas e experienciadas dentro e fora da escola.

Para tanto, fizemos um levantamento teórico a respeito da reconstrução do conceito de família (e sua imbricação com questões relacionadas à sexualidade), uma investigação descritiva da Legislação vigente no Brasil sobre o tema e um estudo de campo na escola através de observação e entrevistas semiestruturadas com Pais homoafetivos, Direção, Coordenação e Professora.

3 | DISCUSSÃO

Começamos investigando conceitos ligados ao tema Gênero e Sexualidades (e os marcos identitários que se atravessam na constituição dos sujeitos).

“Compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo ser contraditórias” (LOURO,1997, p.24)

Para a autora, o gênero é um dos marcos que constitui a identidade dos sujeitos.

“ Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende -se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo -o.” (LOURO,1997. p.25)

O sistema binário dos gêneros (masculino – feminino) tem sido bastante discutido, por não dar conta da diversidade que constitui a nossa sociedade.

Segundo Louro (1997), dois pontos importantes a serem desconstruídos são: o caráter permanente dessa oposição binária e a assimetria das relações de poder reforçadas por essa assimetria pelas famílias patriarcais. “Essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado e essa seria a única e permanente forma entre os dois elementos”. (LOURO, 1997.p.31).

As disparidades entre os gêneros feminino e masculino têm sido construídas socialmente e culturalmente durante muitas décadas a partir do dispositivo da sexualidade. “A sexualidade se constitui a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem verdades”. (LOURO,1997, p.27)

É dando materialidade à heteronormatividade, lógica que supõe que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais” (UNESCO, 2009, p.91), que, através

de exaustivos processos de naturalização, a família nuclear patriarcal vinha se apresentando como modelo inspirador da sociedade ocidental. “A família é percebida como a mais “natural” das instituições, o núcleo organizador a partir do qual irão estruturar-se e serão transmitidos os valores mais importantes da nossa cultura. ” (ZAMBRANO,2006. p.11)

No entanto, há modificações que podemos observar ao longo da história e que são consequências de fenômenos culturais, sociais, econômicos, políticos e tecnológicos trouxeram novas configurações para a família contemporânea.

“Se pensarmos nas diferentes formas de expressão de uma família, observaremos que existem: a) variações temporais: a família da Grécia antiga, a da Roma antiga, a medieval; b) variações espaciais: famílias poligâmicas dos mórmons norte-americanos, família em sociedades simples como a indígena brasileira e diferentes tribos africanas; c) variações em uma mesma época e local: na nossa sociedade, as famílias recompostas, monoparentais, adotivas, homoparentais. Em decorrência disso, seria preciso ter clara a diferença que existe entre uma noção geral de família, de um lado, e suas diferentes manifestações, de outro”. (ZAMBRANO, 2006, p.11)

Até 1943 o poder econômico e social da família estava nas mãos do homem, enquanto à mulher só lhe cabia as tarefas domésticas e a educação dos filhos, com a legislação brasileira de 1943, a mulher casada adquiriu o direito de trabalhar fora sem o consentimento do marido. Essa mudança na sociedade brasileira foi o estopim para todas as mudanças ocorridas posteriormente no que diz respeito ao funcionamento da casa e a modificação de papéis antes impensáveis.

A inserção da mulher no mercado de trabalho, a conquista da independência econômica e o direito ao divórcio em 1977 deram origem a uma nova configuração familiar: a família monoparental, que é quando o pai ou a mãe reside com um ou mais filhos sem a presença de um cônjuge.

Para chegarmos a outro arranjo familiar, a homoparentalidade, primeiro nos apropriamos do conceito de parentalidade utilizado por Zambrano (2006):

“Podemos compreender que parentalidade não é sinônimo de parentesco e filiação e pode ser exercida por pessoa sem vínculo legal ou de consanguinidade com a criança como ocorre, por exemplo, nas famílias recompostas, nas quais o cônjuge do pai ou da mãe participa cotidianamente da criação do filho. ” (ZAMBRANO,2006, p.13)

Embora a homossexualidade já tenha percorrido um grande trajeto em vários cenários culturais e sócio-políticos, com a legalização da União Homoafetiva no Brasil, um novo conceito vem ganhando cada vez mais visibilidade no cenário social brasileiro: a homoparentalidade.

“O conceito de homoparentalidade é relativamente novo, sendo um neologismo criado pela associação de Pais e Futuros Pais Gays e Lésbicas, em Paris, no ano de 1997, que se refere ao ato de um adulto que se reconhece homossexual ser ou pretender ser pai ou mãe de uma criança.” (ZAMBRANO,2006, p.17)

A diferenciação dos papéis na família contemporânea, a flexibilização nas funções de gênero e a multiplicidade de formas de família cooperam para concepções

mais flexíveis a respeito das estruturas familiares.

“É dentro destes novos arranjos que surge a “família homoparental”, propondo um modelo alternativo, no qual o vínculo afetivo se dá entre pessoas do mesmo sexo, incluindo, também, os casos da parentalidade de travestis e transexuais. Tais uniões não possuem capacidade procriativa (no sentido biológico), embora seus componentes possam tê-la individualmente”. (ZAMBRANO, 2006, p.14)

A Inversão ou a flexibilização de papéis de gênero dentro da família são propriedades que ajudam a pensar a dinâmica de uma família homoparental.

“A composição familiar homoparental é marcada pela ausência de papéis fixos entre os membros; pela inexistência de hierarquias e pela circulação das lideranças no grupo; pela presença de múltiplas formas de composição familiar e, conseqüentemente, de formação dos laços afetivos e sociais, o que possibilita distintas referências de autoridade, tanto dentro do grupo, quanto no mundo externo.” (PASSOS, 2004).

Como vimos, a constituição familiar tem sofrido muitas mudanças ao longo dos anos, logo, na sociedade atual, não podemos pensar em um modelo único de família, já que as famílias contemporâneas apresentam várias configurações.

4 | LEGISLAÇÃO

E a nossa legislação? Qual a importância de haver uma legislação?

Luciano Faria Filho (1998) sugere que a lei precisa ser legítima e legitimada, o que por sua vez requer não apenas uma retórica de igualdade, mas minimamente, a colocação em funcionamento no discurso legal, de uma lógica de igualdade. Segundo o autor, a lei como prática ordenadora e instituidora deve estar voltada para as relações sociais.

Faria Filho (1998) ressalta ainda como a legislação sobre a instituição pode ser útil como fonte para o estudo de algumas questões na história da Educação Brasileira, tais como a escolarização dos conhecimentos, a complexidade da ação docente e escolar e as questões relacionadas às relações de gênero.

Assim nos debruçamos sobre as leis para compreender a relação entre as famílias homoparentais e a escola em que seus filhos estudam.

Para pensarmos nessas leis, antes, nos orientamos pela Declaração dos Direitos Humanos.

A Declaração dos Direitos Humanos,

Artigo 12. Ninguém será sujeito às interferências em sua vida privada, em sua família, em seu lar ou em sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Todo ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques. Artigo 16. 1. Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, têm o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução. 2. O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes. 3. A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado. Artigo 23. 3. Todo

ser humano que trabalhe tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como à sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social. Artigo 25. 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle. (UNESCO, on-line)

A família tem sofrido muitas mudanças ao longo do tempo. É necessário que essa Lei abranja toda as constituições familiares.

O Art 226 da Constituição Brasileira de 1988, em sua versão atualizada diz que a família é base da sociedade, tem especial proteção do estado.

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 1º O casamento é civil e gratuito a celebração. § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. § 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. § 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher. § 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. § 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. § 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. § 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: I - aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil; II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. Art. 228. São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial. Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida. § 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares. § 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos. (BRASIL, on-line)

Com a aprovação da união estável entre pessoas do mesmo sexo desde 2011, podemos constatar que a constituição precisa ser revista, já que, ela deixa claramente que a união deve ser entre um homem e uma mulher, deixando de fora os outros arranjos familiares.

Diante da Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, podemos perceber que, ainda hoje, o código civil brasileiro reconhece a entidade familiar como uma união entre um homem e uma mulher, ou com uma comunidade que tenha em sua formação qualquer um dos pais ou seus dependentes. Nesse caso, conforme Faria Filho (1998), a lei se limita a reconhecer o modelo de família tradicional sem acompanhar as mudanças na sociedade.

Nos últimos anos a jurisprudência no Brasil passou a atentar para a realidade vivencial atribuindo importância para os laços afetivos, o que produz uma nova figura política: a filiação sócio-afetiva (MANZI-OLIVEIRA,2009). No início de 2011, o Supremo Tribunal Federal, reconheceu por unanimidade de votos a união estável entre pessoas do mesmo sexo no Brasil.

Por estarmos investigando a relação entre família e escola, consideramos importante recorrer à evolução dos objetivos presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação:

A LDB de nº 4024/61 mostra alguns indicativos relacionados ao nosso tema: no seu 1º artigo, há menção ao respeito à dignidade e à liberdade fundamentais ao homem e à condenação a qualquer tratamento desigual.

Já a LDB de nº 5692/71 traz no seu artigo 1º que o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização e o preparo para o exercício da cidadania.

A atual LDB nº 9394/96 entende a educação como dever da família e do Estado, é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e afirma que os princípios do ensino deverão se basear no respeito, na liberdade, no apreço e na tolerância.

Pode-se perceber que as questões relacionadas à homoparentalidade não estão explicitamente descritas nessas leis, mas podemos reconhecer sinais de desconstrução da hegemonia de um modelo de família, uma vez que trabalham com valores como liberdade, dignidade, cidadania.

Ainda no âmbito da educação, recorremos a tentativas de parametrização da educação brasileira em nível nacional, que resultaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (com a introdução do tema transversal Orientação Sexual no currículo das escolas brasileiras) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI)

A presença do tema transversal Orientação Sexual propõe uma visão pluralista de sexualidade. Considera o papel da escola em abrir espaço para que essa pluralidade de concepções, valores e crenças possa ser expressa. Desse modo, não compete à escola, em nenhuma situação, julgar como certa ou errada a educação que cada família oferece. Antes, caberá à escola trabalhar o respeito às diferenças, a partir da sua própria atitude de respeitar as diferenças expressas pelas famílias.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o

tema sexualidade, no volume 3, é apresentado como de grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido é entendida como algo inerente que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. (BRASIL, 1998)

5 | A ESCOLA

A Escola X está situada em um dos bairros da Zona Norte, é uma escola do município do Rio de Janeiro que atende aproximadamente 430 crianças entre 3 e 5 anos. A Escola funciona em um prédio de três andares, tendo a escada como acesso aos andares de cima, não tendo assim nenhuma acessibilidade.

Na parte térrea do prédio, encontra-se a quadra de escola onde os alunos de 4 e 5 anos participam das aulas de Educação Física e onde acontecem as festas da escola. Essa quadra tem um banheiro que é usado por meninos e meninas e um depósito onde é guardado o pouco material existente para a aula de Educação Física, A quadra fica fechada, mas os meninos da comunidade pulam o muro para jogar bola durante a noite.

No primeiro andar, está localizado o parquinho com brinquedos de plástico e grama sintética no chão. Cada turma usa duas vezes por semana em horários já pré-determinados. No Primeiro andar, também está localizada a secretaria, que é dividida com a sala da direção e da coordenação, ali ficam a diretora geral, a diretora adjunta, e as professoras articuladoras (cada uma em um turno). É nestes espaços que elas atendem os alunos, responsáveis e professores, além de fazer todo o trabalho de secretaria e demais atividades de suas funções.

Ainda no primeiro andar, há a cozinha, que é bastante pequena e dividida com o refeitório onde cabem 3 turmas por vez; um banheiro, que atende a meninos e meninas; e um pátio interno, onde são realizadas as apresentações de dança e onde ocorre também a recreação dos alunos, com horários pré-determinados.

Nesse primeiro andar também se encontra uma parte externa, que quase não é usada pelos alunos. As professoras parecem ter medo de levar os alunos para a área externa devido aos conflitos da comunidade.

No segundo andar estão localizadas 7 salas de aula, sendo 4 atendendo a creche em período integral. Essas salas apresentam o banheiro compartilhado com a sala ao lado e nesse banheiro há um sanitário para os meninos e um sanitário para as meninas, dois chuveiros, armários onde as professoras guardam toalhas, escovas e pastas de dente e produtos de limpeza, ainda há uma bancada, que serve para acomodar a roupa das crianças durante o banho, nesse banho as crianças são divididas por gênero: primeiro, os meninos; e depois, as meninas.

Nessas turmas trabalham uma professora 40 horas e duas Agentes de Educação Infantil (cada uma no seu horário, que é de 7:30 às 13:30 ou de 11:30 às 17:30).

As salas são decoradas por tema escolhido pela professora e não estão interligados com o Plano de Ação da escola que, esse ano, é Artes. Nessas salas, os trabalhos coletivos estão expostos nas paredes, assim como as chamadinhas, a janela do tempo e o calendário. No chão, foi pintado de azul um círculo montessoriano, onde as crianças passam a maior parte do tempo. Há uma televisão, um DVD, dois armários, uma casinha com fogão, cama, geladeira e armário que só são usados com a permissão da professora. um cantinho da leitura, com tapete, que também só é usado com a permissão da professora e duas mesas e oito cadeiras que são usadas em trabalhos individuais, um grupinho, por vez.

A sala que fica no meio do corredor, a única sem banheiro interno, atende duas turmas de Educação Infantil de 4 anos. Uma por turno. Essa sala é menos decorada e também apresenta os trabalhos das crianças expostos, além da chamadinha, janelinha do tempo, apresenta também um alfabetário na parede e números até 10. Nessa sala, há 6 mesas e 24 cadeiras, uma televisão, um DVD, dois armários e uma bancada pequena. Nessa sala, também há mobiliário de casinha com cama, armário, fogão e brinquedos que são usados de acordo com o combinado da turma para o dia.

Neste mesmo andar, encontra-se também a sala de recursos, que atende aos alunos da escola e também aos alunos de outras escolas que estudam no contra turno, essa sala é de responsabilidade total da professora da sala de recursos que divide sua carga horária entre o atendimento aos alunos, confecção de materiais, entrevista com os pais, curso de capacitação e reuniões com a equipe técnica do IHA (Instituto Helena Antipoff).

Ainda no segundo andar, há uma sala pequena que é usada como depósito e dois banheiros (um feminino e outro masculino).

No terceiro andar, funcionam 6 salas, sendo, 5 salas de aula que atendem às turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) em período parcial. Dessas salas, 4 apresentam banheiro compartilhado com a sala ao lado iguais as salas da creche e também apresentam um alfabetário, uma janelinha do tempo, um calendário e trabalhos das crianças expostos. Todas elas também têm 6 mesas e 24 cadeiras e um círculo montessoriano pintado no chão. Nesse andar funciona a sala de leitura da escola da escola, que é usada pelas professoras quando acham necessário, já que nesta escola não existe um professor específico para sala de leitura.

Nesta escola, trabalham:

- Uma Diretora Geral, que já está na Direção há mais de 20 anos.
- Uma Diretora Adjunta, que também está na escola há mais de 20 anos como professora e agora assumiu a Direção.
- Duas professoras articuladoras que atendem aos pais e professoras, fazem mural, atendem o telefone, abrem e fecham o portão, fazem serviço de secretaria e cuidam da parte pedagógica da escola.

- Uma professora de educação física, quatro professoras 40 horas que atendem o período integral (a creche) e 7 professoras 22h30 que atendem as turmas de turno parcial (Educação Infantil 4 e 5 anos), 8 Agentes de Educação Infantil que também atendem a creche, cada uma no seu horário.

A cozinha e a limpeza são feitas por uma empresa terceirizada. A cozinheira e as funcionárias responsáveis pela limpeza são contratadas pela MASAN e parece haver algumas desavenças entre elas.

Nesta escola, não há porteiro e o trabalho de porteiro é feito por duas funcionárias readaptadas

Uma característica bem marcante dessa escola é que ela é totalmente feminina. Só trabalham mulheres. E essa característica pode influenciar no modo como se dão as relações interpessoais e como é feita a organização da escola.

A escola é localizada próximo a uma comunidade e, na sua maioria, os alunos que são atendidos são moradores dessa comunidade.

Quando há conflitos na comunidade, a frequência é bem baixa.

Os alunos na sua maioria são bastante carentes e precisam de todo o tipo de assistência, o que a escola sozinha nem sempre pode suprir.

Foi feita uma parceria com PSE (Programa de Saúde na Escola) que cuida da saúde dos alunos, colocando flúor nos dentes, pesando, medindo, fazendo atividades de prevenção de doenças com os alunos e com os pais e encaminhando para a Unidades de Saúde quando necessário.

A parte Pedagógica é feita em conjunto com a coordenação e as professoras, de acordo com o Plano de Ação e ações planejadas no começo do ano e as professoras tem bastante autonomia para trabalhar de acordo com o que acham mais conveniente para a sua turma.

6 | AS FAMÍLIAS HOMOPARENTAIS:

A Família A é composta por duas pessoas que se declaram homens homossexuais, brasileiros, com idades de 36 e 47 anos, um trabalha na área administrativa e o outro trabalha com Tecnologia de Informática. Um com Ensino Médio completo e outro com Ensino Superior completo mantêm o relacionamento há mais de 10 anos, moram na Zona Norte do Rio de Janeiro e seu filho, hoje, com 3 anos de idade, foi adotado quando ainda era bebê.

A Família B é composta duas pessoas que se declaram mulheres homossexuais, brasileiras e mantêm uma relação homoafetiva, vivem juntas há 3 anos e possuem um filho que atualmente tem 5 anos. Esse filho é oriundo de uma experiência heterossexual de uma delas, anterior ao relacionamento.

A Família B é residente em uma comunidade localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A mãe biológica do menino, com idade de 24 anos, declara-se católica, com

ensino médio incompleto e trabalha na área do comércio; sua companheira com idade de 30 anos, declara-se espírita, com ensino fundamental completo e trabalha na área da construção civil. As duas se recusaram a responder alegando que não queriam se expor e por não acreditarem nessas pesquisas, além terem medo do seu filho sofrer alguma discriminação por conta da sua constituição familiar.

7 | A ESCOLA REFLETINDO SOBRE HOMOPARENTALIDADE:

Para provocar a reflexão sobre a relação entre famílias homoparentais e a escola, propusemos aos profissionais dessa escola (Diretora Geral, Diretora Adjunta, Professora Articuladora, Professora e Agente da Educação Infantil da turma que pudemos observar) um questionário semiestruturado, que nos permitiu coletar as seguintes falas.

Sobre o conhecer o conceito de Homoparentalidade.

A Diretora Geral respondeu que sabia sim, apesar de ser bastante novo esse tema, e que já ouviu falar muito sobre isso, inclusive em reuniões de diretores e, por isso, é a favor que se comemore o dia da família e não o dia das mães e dos pais, por causa das variadas constituições de família existentes na escola e não só as homoparentais, como todas as outras.

A Diretora Adjunta diante da mesma questão, respondeu que imaginava que era quando dois homens ou duas mulheres assumiam um relacionamento e tinham filhos de alguma forma, ela também afirmou que apesar de ter concepções religiosas, era uma pessoa bastante tolerante e que é a favor de se comemorar o dia da família, mas acha importante comemorar também o dia das mães, ela explicou que as mães a cobram uma comemoração neste dia.

A professora Articuladora da escola respondeu que tinha uma ideia sobre o que era, mas nunca tinha parado para pensar sobre o assunto. Ela falou que não é a favor de se comemorar o dia da família porque, mesmo que a criança não tenha mãe ou pai, ela sempre terá uma pessoa que represente esse papel e que as mães esperam e cobram uma festa nesses dias.

A professora disse que não sabia e nunca tinha ouvido falar esse termo, mas que ia pesquisar. Ela disse ser a favor da festa da família já que contempla todas as crianças e suas constituições familiares.

A Agente de Educação Infantil respondeu que sabia sim e que era quando um casal homoafetivo tinha filhos e que era a favor da comemoração da festa da família por que era uma festa mais democrática.

Ao serem provocadas quanto a existência de alunos pertencentes a famílias homoafetivas na escola em que trabalha...

A Diretora Geral respondeu que oficialmente ela sabia só de dois casos, mas acha que tem mais, só que os pais nunca chegaram para falar na secretaria. Ela ainda afirma que seria mais fácil planejar ações para incluir essas famílias, se elas fossem

identificadas.

A Diretora Adjunta também respondeu que sim, e que só tinha conhecimento de um.

A Professora Articuladora, diante da mesma pergunta, respondeu que ela imagina que sim, mas nunca nenhum pai a procurou para falar ou se apresentar como um casal gay.

A professora escreveu que na sala dela existe um aluno, oficialmente, de duas mães que conversaram com ela.

A Agente de Educação Infantil relatou que, como ela mora no entorno da escola, ela sabe de situações que não chegam “oficialmente” à escola e que ela sabe pelo menos de uns 5 casos.

Sobre presenciar alguma situação de discriminação na escola sofrida por alguma criança que pertence à família homoafetiva...

A Diretora Geral respondeu que não e que ela trabalha muito para que a escola seja a mais acolhedora possível, para todos os alunos e todas as famílias.

A Diretora Adjunta também respondeu que não, que trabalha para uma escola acolhedora e bastante democrática.

A Professora Articuladora respondeu que nunca viu nenhum tipo de discriminação nem com as crianças “especiais” nem com as crianças vindas de famílias diferentes.

A Professora também respondeu que não e que dentro sala de aula procura ser ética, mas acha difícil discutir alguns assuntos com as crianças pequenas.

A Agente de Educação Infantil respondeu que sim, já viu discriminação com o aluno e relatou que sempre presencia risadas e comentários, toda vez que o aluno fala das suas duas mães, fazendo com que a criança fique constrangida e não queira falar mais.

Ao solicitarmos sugestões sobre como lidar com situações de discriminação relacionada à constituição familiar...

A Diretora Geral respondeu que a escola deve ser imparcial, tentando resolver todas as situações de conflitos da melhor maneira possível.

A Diretora Adjunta diante da mesma pergunta respondeu que acha muito difícil lidar com essas questões, mas que está sempre aberta ao diálogo.

A Professora Articuladora respondeu que a escola deve ser um lugar de aprendizado e acolhimento de todos os alunos.

A Professora disse que a escola não pode tolerar nenhum tipo de discriminação seja ele religioso, racial, social.

A Agente de Educação Infantil relatou que já levou alguns casos de discriminação à Direção e que não houve nenhum tipo de punição. Segunda ela, a Direção “passa a mão” na cabeça da professora.

8 | A FAMÍLIA HOMOPARENTAL REFLETINDO SOBRE SEU VÍNCULO COM A ESCOLA DO FILHO:

Para provocar a reflexão sobre a relação entre famílias homoparentais e a escola, propusemos a uma família homoparental um questionário semiestruturado, que nos permitiu coletar as seguintes falas.

Sobre a influência que constituição familiar pode exercer na educação e na relação do filho com a escola...

A Família A respondeu que a educação que seu filho recebe é igual à que todas as crianças recebem ou deveriam receber: a questão do respeito aos outros e respeito ao direito dos outros, a questão de responsabilidade, de ética e comportamento. Que, apesar dele ser criado por dois homens, isso não influencia na sua sexualidade e nem na sua relação com as outras crianças e com o espaço escolar.

Sobre a existência de algum problema com a Direção da escola do filho por causa da constituição familiar:

A Família A respondeu que não, ressaltou que foram muito bem recebidos pela diretora e que inclusive um deles faz parte do CEC (Conselho Escola Comunidade). Enfatizaram ainda que parece que a escola se preparou para recebê-los.

Sobre já terem vivenciado alguma situação de discriminação na escola por conta da constituição familiar...

A Família A respondeu que não, que foram bem acolhidos por todos, inclusive pelos outros pais, eles relataram que todos os acolheram muito bem, acrescentando que acreditavam que tivesse havido alguma preparação para os outros pais sobre a presença deles.

Ao solicitarmos sugestões sobre como lidar com situações de discriminação relacionada à constituição familiar...

A família A sugeriu que a escola deve ser um lugar de respeito às diferenças e que sempre deve estar aberta ao diálogo, sendo um lugar em que a criança possa se sentir segura e que as pessoas que não entendem isso devem sair desse espaço.

A família B se recusou a responder o questionário alegando que não gostaria de se expor e expor o seu filho por medo de sofrer algum ato de discriminação.

Na tentativa de compreender a relação entre famílias homoparentais e a escola, passei 4 semanas, indo à escola para presenciar o cotidiano de uma turma de Educação Infantil.

Refletindo sobre as relações entre as duas famílias e a escola, a partir da perspectiva omnilética, consideramos a imbricação entre as políticas, as culturas e as práticas e, assim, podemos interpretar o que era observado.

Na primeira segunda-feira, cheguei à escola um pouco antes da hora da entrada, fui muito bem recebida pela Direção e pela Professora, conversamos um pouco e a professora relatou que a criança que eu estava ali para observar apresentava um

comportamento bastante difícil e que ela fazia de tudo para ele se integrar à turma, mas que era muito difícil.

Os alunos do turno da tarde da escola X na faixa etária de 5 anos chegaram e foram para o refeitório para tomar o leite, alguns chegaram e abraçaram a professora e outros foram correndo para o refeitório, o Pedro (nome fictício) chegou e ficou quietinho sentado à mesa, neste dia, o leite era mingau, aproximei-me e perguntei a ele por que ele não estava comendo e ele respondeu que estava com a barriga cheia.

A turma subiu para sala e todos foram colocando a agenda na mesa da professora e foram se acomodando no círculo montessoriano pintado no centro da sala, enquanto a professora olhava as agendas e respondia os recados.

Enquanto isso, fiquei observando a sala de aula: muitos trabalhos coletivos expostos, um me chamou muito a atenção, o da família, que trazia o desenho das famílias feito pelas crianças e a seguinte frase: Minha família é especial.

Procurei o desenho do Pedro e não achei e perguntei a professora por que o desenho dele não estava ali. A professora respondeu que, neste dia, ele faltou e que ela ainda não se sente muito segura em falar sobre outros tipos de família com as crianças pequenas.

Algumas outras coisas na sala me chamaram bastante atenção: a chamadinha das meninas era rosa e a dos meninos era azul.

Quando sentam à mesa, é obrigatório sentar dois meninos e duas meninas e, ao lado da casinha, há o espaço dos meninos, com carrinhos e ferramentas.

Durante a rodinha, a professora faz atividades de rotina, como: janelinha do tempo, calendário e contagem de meninos e meninas e a soma dos alunos. Toda segunda-feira, os alunos são estimulados a falar sobre o que fizeram no fim de semana.

Pude observar que a professora de certa maneira “escolhe” as crianças que podem falar mais e outras que ela logo corta. Pedro falou que ele foi com a mamãe A à casa da vovó e depois encontrou a mãe B no mercado e logo foi “cortado” pela professora.

As crianças falaram, cada uma no tempo em que a professora determinou e foram sentar às mesinhas para realizar as atividades escritas, que, nesse dia, foram: a escrita do nome, a apresentação da letra G de gato, com a música Atirei o pau no gato, e a discussão sobre o maltrato dos animais.

Na hora da brincadeira as meninas vão direto para casinha e os meninos para o “cantinho dos meninos” e são estimulados a ficar ali. Perguntei à professora se os meninos não poderiam ir para casinha e ela respondeu que eles poderiam ir sim, mas que preferiam brincar com as coisas deles.

Na hora da saída, Pedro foi embora com as duas mães que pareciam não se importar com os olhares de estranheza das pessoas que estavam no portão da escola. O que não era para acontecer, já que as autoridades da escola declararam que não existe nenhum tipo de discriminação.

Já notamos algumas mudanças em relação a certos paradigmas em torno das

famílias constituídas por pessoas homoafetivas, a família homoparental começa a se fazer visível nos espaços sociais e isso faz com que as pessoas pensem e reflitam sobre sua forma de agir e pensar. As pessoas estão buscando mais informações a respeito do assunto, o que viabiliza a discussão no espaço escolar.

Também podemos perceber indícios de que ainda haja discriminação em relação a essas famílias na escola. O fato de um pai da família A enfatizar que parece que a escola foi preparada para recebê-los é um indício de que a discriminação ainda atua neste espaço. Outro fator importante, que caracteriza possíveis discriminações, é que as mães da família B se recusaram a responder o questionário por medo de se expor e por temer alguma discriminação contra o seu filho dentro do espaço escolar, mesmo eu falando que as informações seriam sigilosas e anônimas.

Mas não podemos deixar de reconhecer que, mesmo que ainda esteja no plano do discurso, profissionais da educação já se posicionam em favor da diversidade de constituições familiares no ambiente escolar. Uma prova disso é a introdução do dia da família no espaço escolar, uma maneira de privilegiar todas as constituições familiares.

REFERÊNCIAS:

ARIÉS, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Disponível em https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/art_226_.asp . Acesso em 15/06/2017

BOOTH, T e AINSCOW.M. **index for inclusion**. Bristol: CSIE, 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **A Legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação** in FARIA FILHO, L.M. (org.) Educação, Modernidade e Civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998:89 – 125.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. A vontade de saber, tradução de Maria Tereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PASSOS, M. C. **Homoparentalidade: Uma entre outras formas de ser família**. Psicologia clínica, Rio de Janeiro, v.17n2, 2005.

UNESCO. Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> . Acesso em 15/06/2017

ZAMBRANO, E. **O Direito à homoparentalidade**. Cartilha sobre as famílias constituídas por pais homossexuais. Porto Alegre, 2006.

CULTURA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DOCENTE: SITUANDO AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Luciano Rodrigues dos Santos

Secretaria de Estado da Educação do Estado de
Sergipe

RESUMO: O artigo teve como objetivo geral analisar as experiências de professores/as e alunos/as concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Sergipe, quanto à importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para a formação docente. A pesquisa permitiu a abordagem histórico-crítica e a metodologia recaiu sobre o Estudo de Caso, utilizando-se de diferentes fontes bibliográficas e documentais, além de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos/as concluintes do curso de Licenciatura. Os resultados ressaltam que apesar dos professores de Licenciatura discutirem transversalmente e de modo aligeirado as temáticas de gênero e sexualidade em algumas aulas no curso, não são suficientes para que os/as acadêmicos/as possam lidar com segurança e profundidade que requerem tais questões em sala de aula na educação básica, pois são conhecimentos que alteram identidades e comportamentos humanos, além de culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Formação Docente. Educação Física. Cultura

Universitária.

ABSTRACT: The objective of this article was to analyze the experiences of professors and students of the undergraduate degree in Physical Education, Federal University of Sergipe, regarding the importance of the discussions on gender and sexuality issues in and for teacher education. The research allowed the historical-critical approach and the methodology fell on the Case Study, using different bibliographical and documentary sources, as well as semi-structured interviews with professors and students graduating from the Licentiate course. The results emphasize that although undergraduate teachers discuss gender and sexuality issues in a transversal way, they are not enough for academics to deal with the security and depth that requires such questions in the classroom Of class in basic education, since they are knowledge that alter human identities and behaviors, as well as cultures.

KEYWORDS: Gender. Sexuality. Teacher Training. Physical Education. University Culture.

A educação, imersa nas contradições e conflitos que perpassam o cenário político e cultural da sociedade contemporânea, necessita ser pensada e discutida a partir de olhares que

visem problematizar os espaços de construção dos discursos educacionais que vêm se tornando legítimos e ocupando relevância na sociedade. E pensar a educação a partir das relações de gênero e sexualidade humana, no contexto de uma sociedade globalizada, é atentar para os inúmeros espaços de produção do saber que passam a envolvê-las, adquirindo importância e ocupando um lugar legítimo de enunciação.

Contudo, o discurso vigente é de que os/as professores/as, em sua maioria, são os/as principais responsáveis pelo baixo desempenho da educação e pelas questões de gênero e sexualidade na escola. Sua formação vem sendo considerada inadequada e suas práticas acusadas de estarem defasadas para atender ao novo perfil de cidadão produtivo face à instabilidade social cada dia mais frequente. Os profissionais da educação são sujeitos inseridos em um contexto social que vem sofrendo grandes mudanças nas últimas décadas, através das quais as “verdades”, por tanto tempo defendidas, estão sendo severamente questionadas e postas a todo tipo de prova. As identidades de cada profissional, relacionadas ao seu sexo, gênero, etnia, condição social, formação, cultura e vivência acumulada interferem na sua forma de se ver e de ver o outro no mundo social. Neste sentido, o trabalho docente do/a professor/a, constitui uma importante instância de mediação para a formação de identidades. Fundamentam-se tais reflexões com base em autores/as que discutem a formação da identidade docente em interface com as novas demandas educacionais, como por exemplo,

[...] em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 13).

Conforme Cruz (2005, p. 28), a construção da identidade de homens e mulheres docentes traz à tona a abordagem de gênero que “[...] é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo ativo de viver o corpo no mundo”. Entende-se por gênero o conjunto de normas, valores, conceitos e práticas através das quais as diferenças biológicas entre homens e mulheres são culturais e simbolicamente significadas. O conceito de gênero contribui para desconstruir representações naturalizadas, para questionar a construção das desigualdades entre sexos e a sexualidade, entendendo que as mulheres e os homens já são tratados de forma diferente a partir de seu nascimento, em função do sexo biológico e do meio cultural e social em que são gerados. A categoria de gênero surgiu como forma de distinguir as diferenças biológicas socioculturais construídas.

De acordo com Scott (1989, p. 07), o conceito de gênero,

[...] é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O

seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. [...] O uso do ‘gênero’ coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade.

A sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, afetivo e reprodução. É experimentada ou expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Além do consenso de que os componentes socioculturais são críticos para a conceituação da sexualidade humana, existe uma clara tendência, em abordagens teóricas, de que a sexualidade se refere não somente às capacidades reprodutivas do ser humano como também ao prazer. Assim, é a própria vida. Envolve, além do corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura.

Segundo Heilborn et al. (2003, p. 02), a sexualidade é “[...] uma das primeiras formas de classificação no mundo social diz respeito ao sexo das pessoas. A palavra sexo, contudo, pode ter vários sentidos superpostos: ela pode designar o formato físico dos corpos – macho ou fêmea da espécie –, mas também a atividade sexual”.

Silva (2007), procurando esclarecer melhor essas temáticas, vai expor que gênero não é “sinônimo” de sexualidade, mas as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero que revelam símbolos que socialmente vão “conferindo forma” às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas. Por sua vez, essas diferenças vão demarcar lugares, influenciar atitudes e práticas determinadas no exercício do prazer sexual definido como feminino e masculino, a partir de corpos que “funcionam” de forma diferente na sua interface com o campo biológico. Nesse contexto, surgem termos como passivo e ativo, romântico e “sexualizado”, demarcando-se territórios muito rígidos e identidades muito fechadas para homens e mulheres. A estas demarcações se opõem algumas correntes de estudos, contrárias aos enfoques binários (homem/mulher; homossexual/heterossexual), pois sustentam que as representações que constroem significados para o masculino e feminino, transitam, permanentemente, entre um e outro sujeito de sexos diferentes.

De fato, independentemente da intenção ou não da universidade, o processo de formação ocorre demarcado por conhecimentos, processos de socialização, formas de viver e pensar sobre a sexualidade e gênero, já que é o lugar, por excelência, dos jovens interagirem, além de ser um importante espaço mediador, integrante e integrador da sociedade. A este respeito, Louro (1997; 1998), observa que é indispensável admitir que a escola [e a universidade], como qualquer outra instância social, é, quer se queira ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição de ensino [superior]

estão presentes as concepções de gênero e sexualidade que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. Essa instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero e sexuais.

Neste sentido, discutir sobre as questões da sexualidade humana e de gênero na sociedade e na universidade em particular, significa promover uma educação democrática e inclusiva, sem preconceitos nem discriminações, principalmente em relação às mulheres e aos homossexuais.

Daí justifica-se a realização de estudos dessa natureza tendo em vista as exigências do contexto atual, caracterizado como de instabilidade social intensa, no qual as reformas educacionais têm sido o fator mais importante, na medida em que solicita uma verdadeira reestruturação no trabalho docente e, por conseguinte, afeta as identidades dos/as formandos/as e a dos/as profissionais da educação.

Dessa maneira, é válido salientar que esta pesquisa, resultante da tese de doutorado, não teve a pretensão de aprofundar as discussões em relação às categorias de gênero e sexualidade, mas sim confrontar por meio da cultura universitária, quais são os conhecimentos que possuem os/as professores/as e os/as alunos/as dos Cursos de Licenciatura a respeito dessas categorias a partir de um arcabouço teórico-metodológico e epistemológico já existente nessas áreas, no intuito de compreender e expor como os cursos de licenciatura das universidades estão absorvendo e assimilando estas discussões dentro de suas formações pedagógicas – profissionais – científicas.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as experiências de professores/as e alunos/as concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física, vinculado ao Departamento de Educação Física (DEF), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), quanto à abordagem das diferenças e à importância das discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade na e para a formação docente. Na operacionalização da pesquisa, permitiu a abordagem histórico-crítica e a metodologia recaiu sobre o Estudo de Caso e do enfoque qualitativo, utilizando-se de diferentes fontes bibliográficas e documentais, além de realização de entrevistas semiestruturadas.

Com a revisão bibliográfica realizada, constatou-se que existem várias discussões epistemológicas sobre a concepção de cultura e que, a partir delas, também surgiram outras discussões que são pertinentes e necessárias ao seu entendimento, como: os processos de representação, identidade, regulação, produção e consumo, que podem ser também atrelados às questões de gênero, sexualidade humana, cultura universitária e formação docente, pois vários/as pesquisadores/as consideram a cultura e seus processos constitutivos como categorias de análise relevantes para o novo milênio, compreendendo que elas não se esgotam em si, como no passado.

Nesse sentido, são válidos alguns destaques a este respeito, como para Geertz (1989), a cultura é a própria condição de vida de todos os seres humanos. É produto das ações humanas, mas é também processo contínuo pelo qual as pessoas dão

sentido às suas ações. Constitui-se em processo singular e privado, mas é também plural e público. É universal, porque todos os humanos a produzem, mas é também local, uma vez que é a dinâmica específica de vida que significa o que o ser humano faz. A cultura ocorre na mediação dos indivíduos entre si, manipulando padrões de significados que fazem sentido num contexto específico. Existem vários indícios de uma “revolução cultural” na qual os domínios do que se costumava designar como “cultura” expandiu-se e diversificou-se de uma forma jamais imaginada.

De acordo com Hall (1997a), a cultura no seu sentido epistemológico repousa nas mudanças de paradigmas que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social. Um aspecto disso é a expansão da “cultura” a um espectro mais amplo, mais abrangente de instituições e práticas. Por isso, fala-se em “cultura” do trabalho, “cultura” da masculinidade, “cultura” da desregulamentação, até mesmo de uma “cultura” do em forma, e ainda mais desconcertante de uma “cultura” da magreza.

Isto sugere que cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas, determinando sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo cultura está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente não são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com esse enfoque, todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural”.

O que aqui se argumenta, de fato, não é que “tudo é cultura”, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo.

Para Hall (1997a), certamente, há práticas políticas que se referem ao controle e ao exercício do poder, da mesma forma que existem práticas econômicas, que se referem à produção e distribuição dos bens e da riqueza, e cada uma está sujeita às condições que organizam e regem a vida política e econômica das sociedades. Agora, o poder político tem efeitos materiais muito reais e palpáveis, contudo, seu verdadeiro funcionamento depende como as pessoas definem politicamente as situações.

Por exemplo, até recentemente, as relações familiares, de gênero e sexuais eram definidas como fora do domínio do poder: isto é, como esferas da vida nas quais a palavra “política” não tinha qualquer relevância ou significado. Teria sido impossível conceber uma “política sexual” sem que houvesse alguma mudança na definição do que consiste o âmbito “político”. Da mesma maneira, desde que o feminismo redefiniu “o político”, como por exemplo, o pessoal é político, é que passou a reconhecer que há uma “política da família”, e isto é uma questão de significado, no qual o político tem a sua dimensão cultural.

Atualmente, para os/as autores/as analisados/as, o entendimento de cultura extrapola o antigo discurso de que as práticas sociais são estáveis, fixas, dentro das sociedades, pois ela representa categoria de análise que se apresenta completamente indefinida, incompleta, principalmente quando se observa que cada local/ambiente de convivência entre os seres humanos, os sujeitos que ali estão inseridos, possui características identitárias peculiares e comuns a eles, que os diferenciam dos demais sujeitos que estão em seu entorno.

Nesse aspecto, Hall (2006) afirma que a globalização desloca os conceitos de tempo e de espaço, que são fundamentais para as identidades, criando geografias imaginárias e permitindo amplos fluxos culturais entre as nações. Ao mesmo tempo, há um renovado interesse pelo local, na qualidade de nova articulação com o global. A mistura étnica que a globalização permite e provoca gera uma pluralização cultural cujos efeitos podem ser: a contestação da identidade estabelecida tradicionalmente; o alargamento do campo das identidades, muitas vezes com o recuo de algumas identidades que se tornam mais defensivas (ver a Europa contemporânea, em especial França e Áustria); e a produção de novas identidades.

Para Hohlfeldt (2000), a globalização, assim, contesta e desloca as identidades fechadas e centradas em si mesmas, sobretudo a partir do que ele denomina identidades em transição. Haveria, assim, a se identificarem as identidades de tradição, e as identidades de tradução, desenvolvidas por aqueles que se dispersam da terra natal e têm a nítida consciência de que não há mais como regressar a ela. Embora detendo fortes vínculos com a terra pátria, não têm qualquer ilusão de retorno ao passado. Negociam, assim, com as culturas em que são recebidos, constituindo as chamadas culturas híbridas.

A resistência a esse movimento ou tendência é o revival que se pode traduzir na valorização da etnia ou na religião (o fundamentalismo islâmico, por exemplo), mas que significa o isolamento. Ainda para Hall (2006), a mudança estrutural está transformando as sociedades modernas desde o final do século XX, e está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando as identidades pessoais, abalando a ideia que se tem de nós próprios como sujeitos integrados. A perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento ou descentração dos indivíduos, tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituiu-se numa “crise de identidade” para o indivíduo.

De acordo com Dornelles (2010), a cultura é construída por estruturas de significado socialmente estabelecidas, que se produzem e reproduzem através de sistemas simbólicos que são sistemas de representação, dentre os quais está à publicidade. Ela se apropria de elementos culturais fazendo com que o público se identifique com o objeto publicitário, assim, pode-se concebê-la como um sistema simbólico onde se veem representadas determinadas identidades, o público alvo.

Para Silva (2009), é aqui que a representação se liga à identidade e à diferença. A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. É por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: “essa é a identidade”, “identidade é isso”.

É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação.

Daí a relevância das discussões sobre as categorias de análise cultura e seus processos constitutivos na sociedade, principalmente o de identidade, pois ajudam a compreender que os sujeitos pertencentes a um determinado lugar/ambiente, não necessariamente seguem as mesmas normas, leis e valores morais “impostos” para eles/elas como um todo, demonstrando que apesar de os sujeitos conviverem num único local, ainda assim, conseguem se diferenciar uns dos outros. Por isso é importante o debate no sentido de apreender como a cultura universitária vem contribuindo para a produção de identidades de docentes e discentes e seus reflexos na identidade de gênero e sexualidade.

Vale ainda ressaltar que, para Silva (2009) a teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não pode abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que pudessem parecer, esses nobres sentimentos impedem que se veja a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar a aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Com isso, o termo cultura empregado nesta pesquisa entende que a sociedade está em constante mudança e/ou transformação, gerada principalmente pelos processos de regulação e consumo, no qual os sujeitos, a partir do processo de representação, promovem tensão/conflito mediante seus referenciais identitários, o que, por outro lado, torna-se também benéfico, pois impulsiona e aguça a humanidade

na produção de outras identidades e valores sociais e morais.

Aproveitando as reflexões destacadas, principalmente as de Geertz (1989), Hall (1997a, 1997b, 2006), Hohlfeldt (2000), Silva (2009), entre outras, a respeito da concepção de Cultura e seus processos de identidade, representação, produção, regulação e consumo, pode-se afirmar que toda e qualquer instituição de ensino possui em seu bojo, uma “cultura escolar” ou uma “cultura científica” ou uma “cultura acadêmica” ou uma cultura universitária, devido às suas particularidades.

E de acordo com os referenciais teórico-metodológicos analisados, a expressão cultura universitária elaborada e adotada nesta pesquisa pelo pesquisador, exigiu atenção especial e diferenciada das outras categorias, devido às suas particularidades, pois, além de ter o objetivo de formar pedagógica e socialmente seus/uas estudantes, possui outra finalidade e considerada a mais importante, que é de iniciá-los/as numa formação profissional – científica para atuarem na sociedade.

Neste aspecto, a cultura universitária é concebida como um conjunto de atividades e ações de cunho pedagógico – científicas desenvolvidas prioritariamente por professores/as e alunos/as, tendo como base, nessa relação, os processos de representação, regulação, produção social, identidade e consumo, que interagem entre si simultaneamente por meio discursivo e práticas sociais e culturais, e que tem como eixos norteadores o ensino, a pesquisa e a extensão; dessa forma promove a formação profissional – científica no âmbito da universidade.

Em outras palavras, a cultura universitária é considerada como um conjunto de símbolos e significados com conhecimentos institucionalizados (objetivos) e subjetivos que possuem normas, conceitos e valores sociais e culturais visíveis e ocultos, com isso se (re)produzem socialmente identidades e diferenças, principalmente na relação entre professores/as e alunos/as, mediante seus discursos, práticas, condutas e interações sociais e culturais, as quais são absorvidas individual e coletivamente pelos indivíduos universitários no decorrer da formação profissional – científica e, conseqüentemente, pelo Estado e sociedade civil organizada, caracterizando-se, dessa forma, num circuito da cultura universitária.

E para o entendimento de cultura universitária, pôde-se constatar que a ideia de “circuito da cultura”, desenvolvido por Du Gay et al. (1997), tornou-se bastante interessante e fundamental para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, porém, com algumas alterações, é claro, pois a questão central da pesquisa deles/as foi analisar como os artefatos culturais produzidos e difundidos interagem com os indivíduos numa dada sociedade.

Mas, para que o “circuito da cultura” fosse utilizado como elemento constitutivo da cultura universitária, precisou ser reelaborado como demonstra a figura a seguir.



Figura – Circuito da Cultura Universitária

Fonte: Reelaborado pelo pesquisador a partir da Figura “o circuito da cultura”,

de Paul Du Gay et al (1997)

Na figura reelaborada pelo pesquisador, intitulada “Circuito da Cultura Universitária”, houve algumas alterações em relação a que foi traçada por Du Gay et al (1997), pois essa procurou ressaltar que a categoria cultura pode ser analisada de maneira macro e/ou micro na sociedade, como por exemplo, no caso da cultura universitária é possível analisar de forma macro uma universidade e/ou micro um determinado curso dessa mesma universidade, a partir de seus processos constitutivos, além disso, acrescentou o termo “social” ao processo de produção, porque enfatiza especificamente, como processo de produção, as relações humanas, daí sua denominação e alteração para “produção social”.

A partir da “dinâmica” de circuito, a cultura universitária vai requerer e estabelecer como processos necessários e imprescindíveis para sua constituição como tal, dos processos de “representação, identidade, produção social, consumo e regulação” para melhor compreender em sua totalidade, as práticas sociais que estão sendo desenvolvidas no âmbito da instituição de ensino superior.

Então, para que a formação pedagógica – profissional – científica dos sujeitos (professores/as, estudantes e demais funcionários/as) pertencentes à cultura universitária ocorra satisfatoriamente, faz-se mister analisar constantemente os processos de representação, produção social, identidade, consumo e regulação, como um conjunto dinâmico, circular e estreito entre eles, evitando observá-los de maneira isolada e acabar perdendo a perspectiva de totalidade na formação dos indivíduos.

Todo conhecimento (re)produzido e transmitido dentro da cultura universitária vai afetar as relações interpessoais dos sujeitos (professores/as, estudantes e demais funcionários/as) envolvidos/as nesse processo (representação, produção social, identidade, regulação e consumo) de formação pedagógica – profissional – científica, que, supostamente vai influenciar nas suas vidas pessoais, nas suas identidades

personais, tornando-se assim, num ambiente conflituoso e instável no jogo de poder e interesses, além de estar em constante mudança e/ou transformação paradigmática para atender os anseios da sociedade.

E, procurando apresentar como o *circuito da cultura universitária*, pode ser empregado na instituição de ensino superior, sendo agora intitulado a partir da ideia de cultura universitária, para fins elucidativos, como sendo da seguinte maneira: o processo de “representação” se refere, principalmente, ao Catálogo de oferta dos cursos de graduação apresentado pela instituição de ensino superior; que é carregado de simbolismos/significados os quais motivarão o surgimento de outras “identidades” nos/as estudantes matriculados/as nos cursos da instituição.

Já os/as professores/as dos cursos da instituição serão os/as principais responsáveis pela “produção social” do conhecimento e das identidades; embora, possua o currículo (grade curricular) como sendo seu principal “regulador” nos cursos da instituição, e como seus principais “consumidores”, o Estado e a sociedade civil organizada, daí a ideia de circuito ou de “roda viva”, pois a instituição de ensino superior produz profissionais/identidades que atuarão fora dela, a qual terá um *feedback* por meio de pesquisas realizadas na sociedade, contudo, os cursos de licenciatura das universidades, em particular, podem ter esse mesmo feedback de duas maneiras, sendo um por meio de pesquisas e o outro pelo ingresso de “novos/as” estudantes nas licenciaturas, que resulta num *ciclo cultural acadêmico*, mediante a formação docente escolhida.

A ideia de “circuito” empregado na cultura universitária serve para que se reflita sobre os processos pedagógicos – profissionais – científicos que estão sendo desenvolvidos dentro da instituição de ensino superior, principalmente, quando se colocam em questão a cultura e seus processos como pautas de discussão para o novo milênio.

A partir da cultura universitária e seus processos aqui constitutivos, pôde-se constatar após análises e os resultados dos depoimentos dos professores e alunos/as concluintes matriculados/as no Curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, que o processo de *representação* do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFS existe conflito e contradição entre o anúncio (texto) que está no papel e o que realmente está ocorrendo no curso de Licenciatura, corroborando de acordo com Hall (1997b) no que concerne em ser uma representação “intencional” e “não aloja a presença do real”, respectivamente, gerando assim, transtornos principalmente para os/as alunos/as quanto a sua representação social, porque se o processo de representação é que produz socialmente identidades e diferenças, dessa maneira questiona-se que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para formação docente no curso?

O processo de *regulação* (currículo) como elemento constitutivo da cultura universitária, especialmente, a “grade curricular”, no contexto educacional do ensino

superior, é a principal responsável pela mediação e aliada do/a professor/a na produção social de identidades e diferenças, de conhecimento profissional e no consumo pela sociedade. Sendo assim, que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente que possui um processo de representação conflituoso e contraditório?

Nesse aspecto, nota-se, nos depoimentos dos professores, que as temáticas de gênero e sexualidade podem ou não estar sendo discutidas transversalmente no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, além disso, desconhecem a inserção da temática sexualidade na ementa da Disciplina Filosofia, Educação e Corpo, o que provoca estranheza e preocupação, pois esse desconhecimento remete aos conflitos e tensões existentes entre os/as professores/as do curso, como foi constatado no processo de representação, que deve ter afetado diretamente a elaboração de seu Projeto Pedagógico e, conseqüentemente, a grade curricular, demonstrando que não houve uma discussão entre os/as docentes acerca dessa temática no curso, e que, provavelmente, foi inserida na ementa da disciplina sem nenhuma discussão, tendo em vista o desconhecimento total dos professores entrevistados. É como se a temática sexualidade tivesse surgido na ementa da disciplina, num “passe de mágica” ou cada professor escolhe a sua disciplina e ementa, e depois insere na grade curricular sem uma discussão prévia, demonstrando claramente, negligência e falta de coesão entre o corpo docente do curso quanto à formação pedagógica – profissional – científica.

No entanto, entre os/as alunos/as concluintes entrevistados/as, seus depoimentos apresentam a existência de discussões em algumas disciplinas no curso, mas sem aprofundamento teórico a respeito das temáticas de gênero e sexualidade, sendo consideradas discussões superficiais e que não foram suficientes para sua formação pedagógica – profissional – científica.

Dessa maneira, questiona-se que identidades e diferenças estão sendo forjadas em relação ao respeito às diferenças e às questões de gênero e sexualidade na e para a formação docente mediante essa situação? Com isso, procurou-se compreender o processo de *produção social* da cultura universitária, em interação com os processos de representação e regulação do curso, sem perder de vista o objetivo da pesquisa.

O processo de produção social, como se pode constatar, interage diretamente com os processos de representação e de regulação, por meio da socialização (educação), porém, é válido destacar aqui, que o processo de regulação (“grade curricular”) é o seu principal aliado e mediador de poder na produção social de identidades e diferenças, como também, na produção de conhecimento profissional, pois essas duas produções ocorrem simultaneamente dentro da cultura universitária. Nesse aspecto, o/a “professor/a” do curso de Licenciatura em Educação Física torna-se o/a principal responsável por essa produção social e profissional no ensino superior, pois é o próprio processo de representação materializado e “vivo” perante o curso, que propaga seu discurso, imbuído de simbologias, significados e de poder (invisível ou oculto), e, conseqüentemente, produz a identidade e diferença que acredita ser a

melhor absorvida (consumida) pelo/a aluno/a e pela sociedade, durante sua formação pedagógica – profissional – científica.

Nesse aspecto, no processo de produção social, de acordo com os depoimentos dos professores e dos/as alunos/as concluintes entrevistados/as, constata-se a ausência do debate sobre as temáticas de gênero e sexualidade em todas as edições de realização da Semana de Educação Física, que já se encontra em sua 10ª edição, organizadas pelos/as docentes do DEF/UFS, o que corrobora também com uma das facetas do currículo “invisível ou oculto”, presente no processo de regulação. E prosseguindo no processo de produção social da cultura universitária, buscou-se também conhecer por meio da produção acadêmica (monográfica), quais são os enfoques mais relevantes e defendidos pelos/as egressos/as do curso de Licenciatura Plena e de Licenciatura em Educação Física da UFS, tendo em vista ter a coparticipação dos/as professores/as na produção desse conhecimento. Dessa maneira, de um total de 449 monografias de conclusão de curso analisadas, apenas sete monografias foram defendidas pelos/as egressos/as nas temáticas de gênero e sexualidade, e que ainda se subdividem em cinco que abordaram as temáticas no contexto sociopolítico e cultural e duas que abordaram as temáticas no contexto biofisiológico e sexual.

E na busca de compreender como os processos de representação, regulação e produção social interagem com o processo de *identidade* na cultura universitária, procurou-se analisar como os professores e os/as alunos/as concluintes entrevistados/as percebem a questão referente ao respeito às diferenças e as discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade no e para o curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Para Woodward (2009), a complexidade da vida moderna exige que sejam assumidas diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. É possível viver, na vida pessoal, tensões entre as diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de outra.

Nesse sentido, quando indagados, os professores e os/as alunos/as concluintes entrevistados/as, sobre seu entendimento em relação às temáticas de gênero e sexualidade, constatou-se que suas respostas apresentam dificuldades em defini-las, bem como são evasivas, além de os professores declararem que não são temas de seus interesses.

E, na busca de compreender ainda mais semelhanças de identidades e diferenças entre os professores e os/as alunos/as concluintes entrevistados/as, eles/as foram indagados/as sobre a importância de discutir as temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS; e constatou-se que suas respostas são unânimes em afirmar que a discussão é necessária e imprescindível. Ademais, corroboram que as discussões das temáticas de gênero e sexualidade sejam realizadas de maneira aprofundada no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois entendem que, assim, podem contribuir para a desmistificação de preconceitos e tabus relacionados aos temas.

Por outro lado, é constatado que nada ou quase nada é feito no curso em relação às discussões de tais temáticas, como se pode notar nos processos de representação, regulação e produção social da cultura universitária na Licenciatura em Educação Física da UFS, ou seja, os professores são contraditórios quanto aos seus discursos e suas práticas sociais no decorrer da formação pedagógica – profissional – científica, o que leva a crer que entendem a necessidade desse debate no curso, mas não conseguem realizá-lo em seus discursos e práticas acadêmicos sociais, empreendendo, assim, num conflito interno de suas identidades e diferenças de gênero e sexuais, pois, como docentes, sabem que precisam atender essa demanda social, mas como cidadãos comuns (senso comum) acreditam que esses debates precisam manter-se silenciados ou ocultados, resultando, conseqüentemente, numa invisibilidade das temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS.

Além disso, mediante os depoimentos dos professores e dos/as alunos/as entrevistados/as, constata-se que concordam com a importância de os/as licenciados/as terem o conhecimento das temáticas de gênero e sexualidade para atuarem na educação básica, e, percebe-se que suas identidades e diferenças de gênero e sexuais também se assemelham em relação a essa situação.

Em suma, o processo de identidade da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, no que diz respeito à produção social de “novas identidades e diferenças” em relação às demandas sociais de gênero e sexualidade permanecem inalteradas, devido ao corpo docente do curso ainda encontrar-se inerte e silencioso, apesar de compreenderem a importância do debate tanto para os/as acadêmicos/as quanto para os/as egressos/as que estejam atuando na educação básica. O fato de os/as professores/as discutirem transversalmente as temáticas de gênero e sexualidade em algumas aulas durante o curso, não é suficiente para tornar os/as acadêmicos/as competentes e habilidosos para que possam lidar com segurança e profundidade que requerem tais questões (categorias) em sala de aula, pois são conhecimentos que alteram identidades, mentalidades e comportamentos humanos, além de culturas.

Nesse aspecto, dando prosseguimento e finalizando o circuito da cultura universitária no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, foi necessário também analisar o processo de *consumo* pedagógico – profissional – científico no curso, no intuito de identificar se os/as egressos/as conseguem atender ou não as demandas sociais de gênero e sexualidade pleiteadas pela sociedade.

Nesse sentido, para fechar o circuito, pôde-se constatar mediante os depoimentos dos professores e dos/as alunos/as concluintes entrevistados/as, que o processo de consumo interage com os demais processos da cultura universitária, resultando na formação pedagógica – profissional – científica dos/as licenciados/as com pouquíssimo ou nenhum conhecimento nas temáticas de gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, ou seja, o Estado e a sociedade civil organizada ainda vão continuar recebendo docentes em Educação Física sem condições de atender suas demandas sociais pleiteadas nessas áreas do conhecimento

para atuar na educação básica.

Historicamente, sabe-se que a formação acadêmica (inicial) não tem respeitado a diversidade humana, tampouco contemplada a discussão das temáticas de gênero e sexualidade. Com isso, essa pesquisa possibilita o vislumbamento de como vem ocorrendo seu debate no âmbito da formação inicial dentro da universidade, no intuito de torná-las imprescindíveis e legítimas, enfatizando-as principalmente, como dimensões fundamentais e estruturantes das relações humanas no trabalho docente no ensino superior.

Sendo assim, de acordo com os processos de representação, regulação, produção social, identidade e consumo da cultura universitária, pode-se constatar uma discussão superficial das temáticas de gênero e sexualidade durante a formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, contudo, quando os professores e alunos/as concluintes entrevistados/as foram indagados/as sobre o porquê da ausência dessa discussão na formação inicial no curso, haja vista professores/as que atuam na educação básica afirmarem que não obtiveram tais conhecimentos no ensino superior, as suas respostas se mostraram diversificadas.

Como também, os professores entrevistados as consideram um desafio no curso, pois ainda não sabem como devem ser inseridas no currículo (grade curricular), se transversalmente em todas as disciplinas ou criar disciplinas obrigatórias com tais temáticas.

Portanto, é possível afirmar que os processos representação, regulação, produção social, identidade e consumo da cultura universitária, apesar de possuírem contradições semelhantes entre o que está descrito em seus documentos e o que está sendo efetivado na prática social do curso, realmente estão em completo imbricamento, principalmente, quando se analisam as questões referentes ao respeito às diferenças e às discussões sobre as temáticas gênero e sexualidade no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, pois se constata que são poucas estimuladas e valorizadas pelos/as professores/as do curso, mesmo com a temática sexualidade sendo abordada numa disciplina obrigatória e a temática de gênero abordada como tema transversal, porém, percebe-se que são discussões superficiais, sem nenhum aprofundamento teórico-metodológico, que podem originar distorções teóricas e/ou estar sendo limitadas aos aspectos biofisiológicos e sexuais, conforme relatada pelos/as alunos/as concluintes entrevistados/as, reforçando e reproduzindo a educação sexual de cunho sexista, moralista e segregacionista, presente na sociedade brasileira. Dessa forma, pode-se afirmar que as identidades de gênero e sexuais, bem como o respeito às diferenças dos/as acadêmicos/as que estão sendo produzidas pelos/as professores/as no curso de Licenciatura em Educação Física da UFS, permanecem estéreis, conseqüentemente, predominando a “heteronormatividade” em detrimento das demais identidades de gênero e sexuais.

Nesse sentido, no intuito de colaborar e procurar redimensionar tal situação no curso de Licenciatura em Educação Física, faz-se necessário obter o apoio dos grupos

de pesquisas de Gênero e Sexualidade criados e instituídos principalmente na UFS, para iniciar e estimular os debates dessas temáticas dentro do curso de Educação Física da UFS, mostrando a sua importância e relevância tanto para a formação pedagógica – profissional – científica quanto para o contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira, especialmente nesse caso, para o âmbito educacional. Ademais, emerge também a importância de situar as temáticas de gênero e sexualidade na agenda das políticas públicas de educação, particularmente na formação permanente dos/as professores/as dos Cursos de Licenciatura, uma vez que estão presentes cotidianamente em todos os níveis da educação.

REFERÊNCIAS

CRUZ, M. H. S.. *Trabalho, gênero, cidadania: tradição e modernidade*. São Cristóvão: Editora UFS, Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

DORNELLES, L. A.. A representação nos estudos culturais: artefatos culturais comunicadores de significados. *Webartigos*. 26 de agosto de 2010. [online] Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-representacao-nos-estudos-culturais-artefatos-culturais-comunicadores-de-significados/45698/#ixzz2U3LnmPOq>>. Acesso em: 22 maio 2013.

DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H.; NEGUS, K.. (orgs.). *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

GEERTZ, C.. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HALL, S.. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 22, n. 02, jul./dez., 1997a. cap. 05.

HALL, S.. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, 1997b.

HALL, S.. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed., Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HEILBORN, M. L.; AQUINO, E.; KNAUTH, D.; BOZON, M.; ALMEIDA, M. C.; ARAÚJO, J.; MENEZES, G.. Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *Cadernos de Saúde Pública*, vol. 19, suplemento 02, 2003.

HOHLFELDT, A.. Estudos culturais, pós-modernidade e teoria crítica. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre. n. 13, dez., 2000. [online] Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3093/2369>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

LOURO, G. L.. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

LOURO, G. L.. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. E. E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos Educação Básica; 4). p. 85-95.

SCOTT, J. W.. *Gender: a useful category of historical analyses*. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, D. P. M. da. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma proposta desconhecida. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, 07 a 10 de outubro de 2007. *Memórias...* Caxambu, 2007. [online]

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2009.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

TARDIF, M.. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. [online] Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

WOODWARD, K.. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 2009. p. 07-72.

ASSESSORIA TERRITORIAL DE GÊNERO: ENCONTROS TERRITORIAIS E ESTADUAL DE MULHERES RURAIS DOS COLEGIADOS DE PERNAMBUCO

Gáudia Maria Costa Leite Pereira

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural,
Campus Juazeiro (BA)

Xenusa Pereira Nunes

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural,
Campus Juazeiro (BA)

Victor Pereira de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns
(PE)

RESUMO: O Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDET, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA atua no Agreste Meridional de Pernambuco prestando assessoria ao Colegiado Territorial. Dentre as assessorias oferecidas pelo NEDET, há uma em gênero, com o objetivo de “apoiar atividades de assessoria técnica para articulação e promoção da participação de mulheres rurais nos Colegiados Territoriais pertencentes ao Programa Território da Cidadania”, incluindo: mobilização de mulheres para atividades de formação política sobre gênero; levantamento de dados e informações subsidiárias ao

monitoramento e avaliação das políticas públicas efetivadas no Território. A metodologia adotada prima pela sensibilização, mobilização e realização de eventos que envolvam as mulheres buscando promover um processo de empoderamento, informando sobre direitos e políticas públicas específicas. Para tanto, foram realizados oito Encontros Municipais e cinco Territoriais, uma Conferência Livre de Mulheres, e a culminância dessas ações foi um Encontro Estadual de Mulheres, realizado nos dias 05 e 06 de julho de 2016, onde trezentas lideranças femininas dos dez Territórios de Pernambuco trataram da temática, relativa às Políticas Públicas Específicas. Entre os resultados parciais, destacamos a produção de um relatório sobre as perspectivas das mulheres rurais em Pernambuco. O Encontro teve como tema principal: Mulher, Autonomia e Desenvolvimento Territorial. Considera-se que mulheres se sentem desfavorecidas em políticas públicas que assegurem legitimidade, informação, empoderamento, oportunidades e segurança. Há um longo caminho na busca da equidade de gêneros.

PALAVRAS-CHAVE: NEDET, CODETAM, equidade, gênero, inclusão.

ABSTRACT: The Center for Extension and Territorial Development (NEDET), linked to the

National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) and the Ministry of Agrarian Development (MDA), works in the Southern Agreste of Pernambuco, providing advice to the Territorial Collegiate. Among the advisory services offered by NEDET, there is one in gender, with the objective of “supporting technical advisory activities to articulate and promote the participation of rural women in Territorial Colleges belonging to the Territory of Citizenship Program”, including: mobilization of women for political training on gender; data collection and subsidiary information to the monitoring and evaluation of the public policies carried out in the Territory. The methodology adopted is based on sensitization, mobilization and implementation of events that involve women seeking to promote an empowerment process, informing about specific public rights and policies. For that, eight Municipal and five Territorial Meetings were held, a Free Conference of Women, and the culmination of these actions was a Women’s State Meeting, held on July 5 and 6, 2016, where three hundred women leaders from the ten Territories of Pernambuco addressed the theme, on Specific Public Policies. Among the partial results, we highlight the production of a report on the perspectives of rural women in Pernambuco. The main theme of the meeting was: Women, Autonomy and Territorial Development. Women are considered to be disadvantaged in public policies that ensure legitimacy, information, empowerment, opportunities and security. There is a long way in the pursuit of gender equity.

KEYWORDS: NEDET, CODETAM, equity, gender, inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A criação do Território da Cidadania do Agreste Meridional é resultante de uma política pensada e desenvolvida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, a partir dela originou-se a Comissão de Desenvolvimento Territorial do Agreste Meridional de Pernambuco – CODETAM, formada em 2003, composta por 90 instituições. Desde a constituição, apesar de em sua composição ter mulheres representantes institucionais, não foram realizados trabalhos específicos para esse seguimento social.

Dentre as políticas destinadas para os territórios, surgem os Núcleos de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDET, resultado de uma parceria entre o MDA, a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e, posteriormente a atuação das Universidades. O NEDET do Agreste Meridional é vinculado a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG. Conta em seus quadros com uma Assessoria Territorial de Gênero – ATGE, desde fevereiro/2015, com o objetivo de possibilitar a reunião de elementos mobilizadores que traduzam e multipliquem as experiências exitosas das mulheres e propiciem participações mais efetivas nos assuntos pertinentes ao Território.

O objetivo do presente trabalho foi descrever, a partir das experienciais da Assessoria de Gênero do NEDET, a importância da participação de mulheres, no desenvolvimento territorial do Agreste Meridional de Pernambuco. Neste intento,

procurou-se aprofundar como o trabalho foi desenvolvido a partir de fevereiro de 2015.

2 | METODOLOGIA

Com a instituição do NEDET (BRASIL, 2016), que em sua equipe conta com uma ATGE, a temática passou a fazer parte das pautas do Núcleo Diretivo, da Câmara Técnica de Inclusão Produtiva e das Assembleias/Plenárias Territoriais. As Conselheiras e os Conselheiros Territoriais reconheceram a dívida que o Território tinha com esse seguimento. Passando com a evolução das discussões a admitir a necessidade de uma Câmara Territorial de Mulheres.

Em meados de 2015 foi instituída, em Plenária Territorial, uma Comissão Provisória de Mulheres, formada por três Conselheiras, com a função de organizar o que viria a ser a Câmara Temática de Mulheres, tendo para isso a assessoria da ATGE. Com a evolução dos trabalhos da ATGE juntamente à Comissão, a Plenária Territorial passou a reconhecer a importância da Assessoria de Gênero para a realização de seus trabalhos, pois questões de gênero já havia se tornado tema relevante nos debates territoriais.

O NEDET promoveu, em parceria com a CODETAM e a UFRPE/UAG, o 1º Encontro Territorial de Mulheres do Agreste Meridional de Pernambuco, realizado em 09 de outubro de 2015, com a presença de 25 lideranças femininas do Território, além de outras convidadas. Depois desse Encontro, foram realizados outros quatro Encontros Territoriais, buscando formar uma rede de cooperação entre as lideranças femininas dos municípios na busca da implantação da Câmara Territorial de Mulheres e sensibilização sobre a importância de se instituir em cada município do Território o Conselho de Direitos da Mulher.

O Movimento de Mulheres Camponesas se reconhece como um movimento social, cujo papel vai além de suas ações reivindicatórias. Foi fundamental para tornar visível o trabalho feminino nos campos, ao lutar pelos direitos trabalhistas e o reconhecimento da profissão de agricultora. A organização e a troca de experiências nos encontros, nos cursos, nas assembleias e passeatas fizeram com que muitas mulheres se reconhecessem como cidadãs com direitos iguais aos homens, e não mais submissas a eles (PAULINO e BONI, 2017, p. 415).

Segundo Benevento e Santana (2013, p. 1), “a mulher deve ser considerada uma parceira nas questões tanto sociais quanto profissionais”. Se sustentando nessa base, o trabalho de gênero se deu valorizando a mulher enquanto protagonista desse processo avançando para o alcance da consolidação de uma rede de conhecimento e de trabalho, observando a estratégia territorial adotada pelo MDA (BRASIL, 2016).

Visando a ampliação das consciências das pessoas envolvidas no processo, a fim de que, através de reflexões pertinentes, fossem coletivamente se libertando das amarras reprodutoras e consolidadas de prática da dominação de um grupo sobre outro, fundamentada por Paulo Freire (1921-1997), como essencial para contribuir na compreensão dos mecanismos da opressão instituídos e institucionalizados. O

processo de educação envolve procedimentos que levam à ampliação da consciência e a conseqüente aquisição da autonomia, levando o dominador e o dominado a libertarem-se de relações injustas. Esse processo deve ser iniciado pelo oprimido (OLIVEIRA, 2009), a mulher.

Se a participação das mulheres nos espaços políticos tem sido limitada e mesmo impedida, no caso das mulheres jovens, a situação é mais grave. Consideradas como seres “em formação”, em “preparação” para a entrada no mundo adulto, as jovens do campo sofrem com a discriminação e a exclusão, que têm início no seio da unidade familiar e se manifestam fortemente nos sindicatos, nos partidos políticos, nos conselhos, etc. O protagonismo político das mulheres jovens é adiado para um futuro indefinido, que se apoia na noção de “vir a ser”, dimensão que marca o olhar social e cultural sobre a juventude. Desse modo, as jovens mulheres são destituídas da condição de sujeitos políticos no presente, e suas opiniões, seus projetos individuais e coletivos não são valorizados. Atualmente podemos constatar a participação das jovens trabalhadoras rurais nos espaços políticos, como resultado da luta histórica de diferentes gerações de mulheres feministas e da organização política das jovens (CONTAG, 2015^a, p. 78).

A organização das mulheres teve como Objetivo Geral apoiar, com atividades de assessoria técnica, a articulação e promoção da participação de mulheres rurais nos Colegiados Territoriais pertencentes ao Programa Território da Cidadania, incluindo: mobilização de mulheres para atividades de formação política sobre gênero; levantamento de dados e informações subsidiárias ao monitoramento e avaliação das políticas públicas efetivadas no Território; contribuir na organização institucional das mulheres; e fomentar a criação de instrumentos de proteção e amparo às mulheres vítimas de violência.

Os Objetivos Específicos foram: 1) favorecer o conhecimento das mulheres sobre as Políticas Públicas voltadas para mulheres; 2) contribuir na organização institucional das mulheres; 3) consolidar uma Câmara Temática Territorial de Mulheres; 4) criar instrumentos de proteção e amparo às mulheres vítimas de violência.

Foi elaborado um planejamento de ações, de acordo aos requisitos descritos no projeto do NEDET encaminhado e aprovado pelo CNPq. O planejamento consistia inicialmente na realização de, no mínimo, quatro encontros territoriais de mulheres e um encontro estadual.

As mulheres do campo, da floresta e das águas estão sujeitas a muitos tabus e discriminações, também estando expostas a essa lógica de mercado que compõe e fortalece a realidade de violência a que estamos expostas em nosso cotidiano. Um exemplo disso está na visão enraizada da sociedade de que mulher da roça não pode andar de unhas pintadas, nem tampouco estar vestida como “mulher da cidade”. Vemos esses estereótipos reproduzidos no dia a dia das trabalhadoras rurais, chegando inclusive à sem usados como argumento para negação de direitos: um exemplo é o de servidores (as) públicos que, por não acharem que elas pareçam com trabalhadoras rurais, por terem as unha pintada, limpas, pele e cabelos cuidados, negam seus direitos a benefícios específicos (CONTAG, 2105b, p. 53).

Para realização do 1º Encontro Territorial de Mulheres do Agreste Meridional de Pernambuco, foi feito um levantamento para identificação das lideranças femininas

que atuavam no Território, especialmente, houve parceria e apoio da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco – FETAPE e dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR dos municípios. De posse desses contatos, foi feita a mobilização para o Encontro Territorial.

A base para a mobilização consistiu em informar sobre o trabalho a ser realizado por contatos telefônicos e explicar a pretensão de realização do 1º Encontro Territorial de Mulheres, solicitando um endereço eletrônico (e-mail) para enviar convite formal. Na antevéspera do evento, foram realizados contatos por Short Message Service – SMS (Serviço de Mensagens Curtas). Das três formas de contatos – telefônicos, por e-mails e SMS, a última surtiu um melhor efeito, pois quase todas tinham celulares. Vejamos: contatos telefônicos – muitas lideranças residem e trabalham no meio rural, por vezes a cobertura de área de sinal de celular não é boa; contatos por e-mail – várias lideranças não possuem endereço eletrônico ou não o verificam com regularidade; quanto aos contatos por SMS, os aparelhos celulares acusam assim que se conectam com um sinal da antena de celulares.

Nos cinco encontros realizados, o NEDET custeou as despesas de alimentação (lanches e almoços) de todas(os) participantes, os municípios e instituições custearam as despesas de transporte. A UFRPE/UAG cedeu gratuitamente o local para realização dos eventos. Cada Encontro teve carga horária inicial de 8h, apesar da mesma não ser cumprida à risca, pois os municípios são distantes de Garanhuns – local de realização dos eventos. Tivemos 25 lideranças presentes no 1º Encontro, 17 no 2º, 17 no 3º, 27 no 4º e 25 no 5º, além de outros interessados, em todos os eventos. A cada encontro cada participante assumiria a função de transmitir às demais lideranças nos seus municípios.

A mesma pauta foi adotada para todos os encontros, provocando graus de aprofundamento e complexidade conforme iam se apropriando dos assuntos, mas também houve abertura para o acréscimo de assuntos trazidos pelas lideranças.

A cada participante foi solicitado que respondesse a um questionário que pedia informações pessoais, experiências de trabalhos com mulheres, outras experiências de trabalhos fora de casa, conhecimento sobre políticas públicas voltadas para mulheres – especialmente as executadas pelo MDA e expectativas com relação ao trabalho que se iniciava. Informações obtidas nesses questionários servem de base tanto para o planejamento das próximas ações como para produção científica.

No 1º Encontro, realizado em 09 de outubro de 2015, destacamos como pauta inicial: Apresentação de participantes (nome, município, instituição a qual é vinculada e experiência no trabalho com mulheres); Apresentação do objetivo dos encontros: Consolidar um grupo de mulheres capazes de elaborar estratégias de desenvolvimento territorial, com foco na igualdade de gênero; Apresentação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres – PNPM; Apresentação mais detalhada das políticas públicas para mulheres já em andamento pelo MDA; 4ª Conferência Nacional de Mulheres; Discussão propositiva do grupo para vincular as expectativas levantadas

na apresentação com o PNPM; Estratégia e perspectiva para as ações com mulheres, tanto em nível de município quanto de Território (Câmara Territorial de Mulheres), visão operacional; Agenda de compromissos; Informes; Avaliação e Encerramento.

Os materiais trabalhados no evento foram impressos e entregues a cada participante, essa foi uma prática para todos os eventos. Levando em consideração que muitas lideranças não têm facilidade para imprimir os documentos, é importante que elas saiam dos eventos com os documentos em mãos, facilitando assim os seus trabalhos de repassarem, às suas representadas, os assuntos abordados nos eventos.

No 2º Encontro, realizado em 13 de novembro de 2015, destacamos como pauta principal: Apresentação de participantes; Exibição do filme: As Sementes; Assuntos para nortear as discussões em grupo: Quem somos nós, as mulheres que estamos no Território? Quais as dificuldades que enfrentamos? O que nos aproxima e o que nos distancia das políticas públicas? Como usar e promover os nossos direitos?

No 3º encontro, realizado em 19 de janeiro de 2016, destacamos como pauta principal: A constituição dos Conselhos Municipais dos Direitos da Mulher; Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário – PNDRSS / Encarte Mulheres; Implantação da Câmara Territorial de Mulheres; Participação na Assembleia Territorial de Avaliação 26 de janeiro de 2016; Agenda de Compromissos: a) Realizar a 1ª Reunião Municipal de Mulheres – 8 Municípios se comprometeram na realização com data máxima até 14 de março de 2016.

No 4º encontro, realizado em 15 de março de 2016, destacamos como pauta principal: Realização da Etapa Mulheres do PTDRSS. Pela primeira vez na história do Território foi realizada uma etapa de construção do Plano exclusivamente com mulheres e voltado para mulheres. Essa é uma grande conquista, também um passo significativo na busca da equidade de gêneros; A implantação da Câmara Temática de Mulheres do Território que foi realizada no dia 29 de março, durante a Assembleia de Eleição das Instâncias do Colegiado Territorial, foi um passo concreto para o reconhecimento da importância da mulher no desenvolvimento territorial; Avaliação dos Encontros Municipais de Mulheres e programação dos novos eventos.

No 5º encontro, realizado em 17 de maio de 2016, destacamos como pauta principal: Encontros Municipais de Mulheres – Avaliação e programação dos novos eventos; A implantação da Câmara Temática de Mulheres do Território – Atuação e Planejamento; Encontro Estadual de Mulheres; Oficina de construção do Índice de Gestão Social – IGS do Território Agreste Meridional; Agenda de compromissos; Informes gerais.

A partir das demandas levantadas nos Encontros Territoriais, foram também realizados oito Encontros Municipais de Mulheres, tendo como principal ponto de pauta a implantação dos Conselhos Municipais de Direito da Mulher.

Todos os Encontros Territoriais de Mulheres foram realizados na UFRPE/UAG. Os Encontros Municipais de Mulheres foram realizados em parcerias com os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável - CMDRS.

A Câmara Temática Territorial de Mulheres da CODETAM se reúne, ordinariamente, às segundas-feiras de cada mês, na FETAPE – Polo Regional Garanhuns, ou na UFRPE/UAG.

2.1 Sobre o 1º Encontro Estadual de Mulheres dos Colegiados Territoriais de Pernambuco

O 1º Encontro Estadual de Mulheres dos Colegiados Territoriais de Pernambuco realizado dias 05 e 06 de julho de 2016, em Garanhuns – PE, sob a coordenação dos Núcleos de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDET de Pernambuco, com a presença de mais de 300 lideranças femininas do meio rural, dos 10 Territórios de Pernambuco: Região Metropolitana Mata Sul, Mata Norte, Agreste Setentrional, Agreste Central, Agreste Meridional, Sertão Central, Itaparica, São Francisco e Araripe.

O Objetivo Geral do evento foi “fortalecer a participação das mulheres no espaço dos Colegiados Territoriais”. Como Objetivo Específico, foram definidos: 1) Incentivar as mulheres para uma participação qualificada nos espaços de empoderamento para o acesso e controle das políticas públicas no Território; 2) Reunir em grupos para debater questões pertinentes à autonomia das mulheres; 3) Discutir e validar em plenária os assuntos abordados nos Grupos de Trabalho - GT.

Teve como Tema Geral do evento: Mulher, Autonomia e Desenvolvimento Territorial e, como Temas Transversais discutidos em todos os GT: 1) Mulheres do Meio Rural; 2) Acesso às Políticas Públicas nos Territórios; 3) Contexto Político Atual na Perspectiva Feminina.

Foram realizados durante o evento, cinco GT, cada um com assuntos específicos, da temática de gênero. Vejamos: GT1 – Mulheres nos Espaços de debates das políticas públicas; GT2 – Inclusão Produtiva: a mulher e sua participação no mundo do trabalho e renda; GT3 – Violência contra a mulher, Lei Maria da Penha (11.340) e Lei do Feminicídio (13.104); GT4 – Mídia como ferramenta de enfraquecimento ou empoderamento da mulher; e GT 5 – Diversidade feminina: o discurso feminista e a autonomia das mulheres. A orientação para cada grupo foi identificar problemas ligados ao tema do grupo (mínimo 5, máximo 10 problemas); definir estratégias de enfrentamento aos problemas citados (até 3 estratégias para cada problema), e apresentar em Plenária do Evento, para validação de um Documento Final, que nortearia os trabalhos das Assessorias de Gênero (ATGE) no Estado de Pernambuco, para o ano seguinte de trabalho.

Foram convidadas, para assessoria e como moderadoras, especialistas na questão de Gênero para palestrantes e mediar cada GT e Plenárias. As ATGE dos NEDET auxiliaram nessa mediação, as integrantes da Câmara Temática Territorial de Mulheres atuaram em cada GT auxiliando nas discussões.

Um momento muito interessante foi o “Toré Feminista”, atribuído ao Grupo Teatral

Loucas de Pedra Lilás, de Recife – PE, cantado por toda Plenária, considerado uma como instrumento para trabalhar a conscientização e o empoderamento de mulheres:

“José, José – prepare teu café;

João, João – cozinhe teu feijão;

Ôh, Zeca! Ôh, Zeca! – lave tua cueca;

Ernesto, Ernesto – aprenda a fazer sexo;

Zequinha, Zequinha – só com camisinha;

Tião, Tião – com violência não.

E não, é não;

Simone, Simone – bote a boca no trombone;

Cristina, Cristina – olhe tua vagina;

Mulher, mulher – seja O QUE QUISER”.

(Autor desconhecido)

Essa dinâmica possibilitou o trabalho de temas como equidade de gênero, sexualidade, violência contra a mulher, saúde da mulher e autoestima (OLIVEIRA, 2016).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados parciais encontrados: 1) Identificação das lideranças femininas do Território; 2) Sensibilização/mobilização das mulheres; 3) Realização de cinco Encontros Territoriais e oito Encontros Municipais de lideranças femininas; 4) Mulheres sensibilizadas e interessadas em adequar suas organizações institucionais para acessarem Políticas Públicas; 5) Onze municípios do Agreste Meridional de Pernambuco, sensibilizados para implantação dos Conselhos de Diretos da Mulher; 6) Realização do Encontro Estadual de Mulheres e diagnóstico das principais dificuldades identificadas por trezentas lideranças femininas dos dez Territórios do estado de Pernambuco, por ordem decrescente: dificuldade de acesso às Políticas Públicas/burocracia/falta de informação e divulgação/desconhecimento (50); ausência dos temas gênero, feminismo, sexualidade, direitos, saúde e violência contra a mulher na sociedade (37); educação e formação inadequadas/falta de assistência técnica (27); mulheres rurais (mais abandonadas) (18); necessidade de empoderamento e autonomia (8); 7) Produção de um relatório detalhado sobre a situação das mulheres rurais em Pernambuco, onde se pode visualizar o que elas pensam da atual situação

e para qual caminho se deve seguir, na resolução de problemas; 8) Afirmação do Colegiado Territorial como instância relevante para conquistas sociais.

3.2 Resultado obtido no 1º Encontro Estadual de Mulheres Rurais dos Colegiados Territoriais de Pernambuco

A Figura 1 apresenta um resultado que nos faz refletir sobre a realidade das mulheres nos seus contextos locais e sobre as ênfases colocadas em várias situações nos processos formativos.

O aspecto da autonomia, empoderamento e abandono obtiveram menor relevância na pesquisa. Não por coincidência, esses elementos são mais enfatizados nos discursos e eventos de mulheres, e pelos dados percebe-se estarem sendo alcançados.

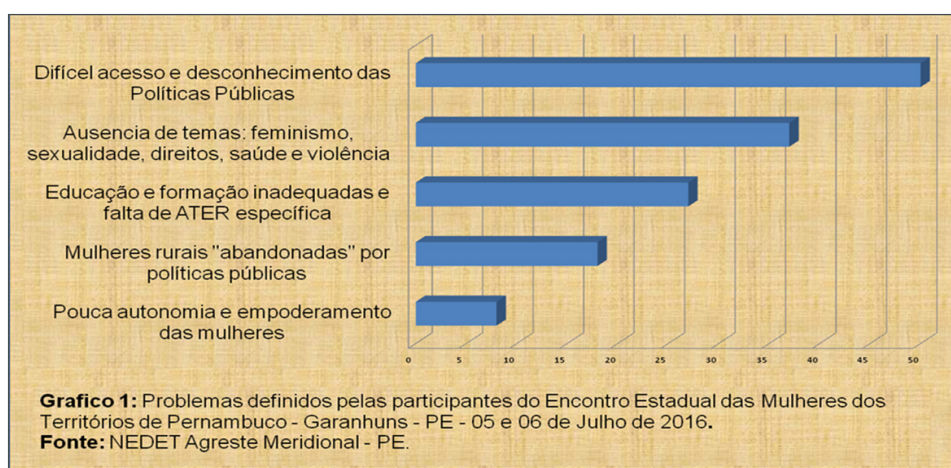


Figura 1 – Escala sobre os principais problemas apresentados pelos participantes do Encontro Estadual das Mulheres dos Territórios de Pernambuco – Garanhuns (PE), 05 e 06/07/2016

Enquanto a falta de informação, dificuldade para o acesso das políticas públicas, ausência dos temas específicos vinculados às mulheres nas discussões nos vários espaços sociais, educação e formações inadequadas, ficaram em primeiros lugares. Se as mulheres estão se sentindo mais autônomas e empoderadas, por que não conseguem ter as informações e acessar as políticas? Nisto, parece haver uma discrepância entre os aspectos afetivos e o político, a mobilização das mulheres ativas em eventos feministas mostra-se não tão focada em uma objetiva atenção para os avanços e conquistas efetivas dos resultados das políticas públicas específicas.

Considerando o Objetivo Geral dos trabalhos realizados é possível perceber, a partir dos resultados dos encontros, avanços significativos que ajudarão na formulação de estratégias para que a inclusão das mulheres, tanto nos debates, como também enquanto beneficiárias das Políticas Públicas. Os debates também levantaram questões: por que as Políticas Públicas não chegam, a contento, até as beneficiárias?

Por que, nos processos de educação e formação, esses temas - gênero, feminismo, sexualidade, violência -, são relegados? Por que os canais de informação/comunicação sobre as Políticas Públicas não funcionam bem? Por que a burocracia (que deveria facilitar e dar as condições necessárias) funciona como um entrave para o acesso às Políticas Públicas? Por que os serviços de ATER negligenciam as mulheres?

4 | CONCLUSÃO

Assim, considera-se que as políticas públicas para as mulheres ainda não são acessadas pela grande maioria potenciais beneficiárias no Território de Pernambuco. Entretanto, verifica-se que é urgente a busca por caminhos para alcançar solução para essa problemática, que esse esforço, na busca dessa inclusão represente potencial agregador das mulheres que precisam e desejam ser atendidas. Considera-se também que o trabalho da Assessoria Territorial de Gênero do NEDET Agreste Meridional, trouxe importante

contribuição para a busca da equidade de gênero no Território.

REFERÊNCIAS

BENEVENTO, C. T.; SANTANA, V. C. **O conceito de gênero e suas representações sociais**. Revista Digital Buenos Aires, ano 17, nº 176, Enero, 2013.

BRASIL, Ministério Do Desenvolvimento Agrário (MDA), **Caderno Territorial 002 – Agreste Meridional de Pernambuco** – disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_002_Agreste%20Meridional%20-%20PE.pdf> Consultado em 23/08/2017.

_____, **Portal dos NEDET** – disponível em: <<http://portaldosnedets.info/site/infograficos-territorios-rurais-territorios-da-cidadania-nedet/>> - consultado em 23/08/2017.

CONTAG. **Marcha das margaridas. Margaridas seguem em marcha por desenvolvimento sustentável com democracia, justiça, autonomia, igualdade e liberdade** – Caderno de textos para estudos e debates. Brasília: CONTAG, 2015.

_____. **A voz das margaridas por políticas públicas para mulheres trabalhadoras rurais do campo, da floresta e das águas**. Brasília: CONTAG, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

OLIVEIRA, J. B. de; ANDRADE, M. B. N, de; BRITO, P. A. B. de. **Tramelas, janelas e horizontes: metodologia de inclusão de jovens via empreendedorismo solidário**. Fortaleza, Obra Kolping do Brasil, 2009.

_____; **Relatório final do encontro estadual de mulheres dos colegiados territoriais**. Garanhuns – PE, NEDET, 2016. 42p. – Disponível em:<<http://agrestemeridional.territoriosruraispe.com.br/attachments/article/132/RelatorioEncontroEstadualMulheresPE.pdf>> - Consultado em 23/08/2017.

PAULINO, M. I. S.; BONI, V. Movimento de mulheres agricultoras e ecologia. In. Delgado, G. C. e Bergamasco, S. M. P. P. (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017.

A ESCOLA COMO EXPRESSÃO DA DIVERSIDADE: OBSERVANDO FRONTEIRAS ENTRE GÊNEROS, IDENTIDADES E ALTERIDADES.

Pollyanna Rezende Campos

Universidade Católica do Salvador

Programa de Pós Graduação em Família na
Sociedade Contemporânea

Salvador – Bahia

Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti

Universidade Católica do Salvador

Programa de Pós Graduação em Família na
Sociedade Contemporânea

Salvador – Bahia

RESUMO: Dentro do campo educacional, instituições e sujeitos interagem e se expressam, através da diversidade. Nas escolas, em predominância, tempo e espaços de aprender se multiplicam e definem novas cartografias e emoções. Por isso, e com intuito de propiciar maior aproximação entre conceitos, atitudes e reflexões sobre o processo constitutivo de identidades e alteridades de jovens do ensino médio de uma escola da rede pública de Salvador, essa comunicação se atrela a uma experiência socioeducativa. O objetivo é descrever ações e reações, ampliar diálogos e proporcionar integração na cultura da paz e de vivências mais respeitadas, tolerantes e promotoras de Direitos Humanos. Trata-se também de reagir às práticas discriminatórias, buscando compreender e saber conviver

com as diversas formas de identidades de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar. Tendo como inserção metodológica a delimitação por abordagem qualitativa, ademais de pautar-se em observações empíricas participativas do cotidiano escolar com auxílio da “cartografia social”. Também se acrescenta revisão sistemática de literatura envolvendo categorias relativas ao estudo com ênfase nas Ciências Sociais e Humanas e uso de técnica de entrevista individuais para acompanhamento da construção de identidades. Os resultados comprovam o quão carregado de opressão e sofrimento são os corpos que fogem à norma hegemônica, as narrativas elucidam vivências e experiências constrangedoras com agravos em situação de violências sobrepostas e cotidianas que comprometem o aprendizado e as relações interpessoais nos diversos convívios sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Identidades e alteridades, Diversidade de gêneros, Escola.

ABSTRACT: The educational field, institutions and studies interact and express themselves through diversity. In schools, in predominance, in time and in learning spaces multiply and define new cartography and emotions. In this way, and in order to provide a better approximation between concepts, attitudes and

reflections on the constitutive process of identities and alternatives of high school youth in a public school of education in Salvador, this communication is a socioeducative experience. Actions and reactions, dialogues and advances integrate the culture of peace and the most respected, tolerant and human rights promoting practices. It is also a question of reacting to discriminated children, finding and knowing how to live with the different forms of gender identities and sexualities within the school environment. The evaluation of quantitative behaviors and appurmatization of digital cartographic participations of cotidial school with aid of the cartographic social. You may also be able to access bibliographical information related to science and teaching methods of individuals for monitoring the construction of identities. The results were presented and explained according to the possibilities and the levels of knowledge that the hegemonic norm exerts, as the narratives and experiences experienced and embarrassing are aggravated in situations of overlapping and daily violence.

KEYWORDS: Sexuality, Identities and alternatives, Gender diversity, School.

As inúmeras questões em torno da diversidade de gêneros e sexualidades não envolvem apenas informações ou conhecimentos, mas sobretudo os valores e o posicionamento crítico e político diante da atual multiplicidade nas formas de viver e de ser. Demonstram uma “ecologia de saberes” (Santos, 2007, p. 4), necessitando mais enveredar pelo delineamento de um pensamento abissal e redutivo. Quando o tema é sexualidades e juventudes, não há como distanciar-se da dinâmica e das múltiplas possibilidades identitárias e de alteridade. A partir das observações realizadas no ambiente escolar, tanto dentro da sala de aula, assim como no pátio em momentos de socialização, comumente nos deparamos com falas e brincadeiras altamente preconceituosas e muitas vezes naturalizadas entre os jovens, pois são posicionamentos e posturas ainda muito arraigadas em nossa cultura patriarcal, machista e sexista que habituou-se na crença de que os órgãos genitais é que definem se uma pessoa é homem ou mulher. Para a biologia o que determina o sexo do indivíduo é a presença ou não de determinado cromossomo presente em uma das células gaméticas no ato da fecundação, porém, biologicamente falando não é a presença desse cromossomo que irá definir o comportamento do indivíduo, ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero, onde o termo gênero indica as “construções culturais”, sendo uma criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. (SCOTT, 1995, p.75). O gênero é para além do sexo: a construção da nossa identificação como homens ou como mulheres não é um fato biológico, mas sim social. O Filósofo Michel Foucault (2014, p.21) concebeu a sexualidade como uma construção social criada, basicamente, para submeter o corpo individual ao controle coletivo da sociedade. Segundo ele, “o conceito de sexualidade não é uma categoria natural, mas uma construção social que, como tal, só pode existir no contexto social”.

E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas. As possibilidades de viver os gêneros e as sexualidades ampliaram-se. As certezas acabaram. Tudo isso pode ser fascinante, rico e também desestabilizador. Mas não há como escapar a esse desafio. O único modo de lidar com a contemporaneidade é, precisamente, não recusar a vivê-la. (Louro, 2008, p.23)

“Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, a frase imortalizada da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1949) trazia à tona a ideia de diversidade de gênero, mas infelizmente, ainda na vivência da contemporaneidade o entendimento e o respeito aos indivíduos que tornam-se, enxergam-se, comportam-se e sentem-se pertencentes à sexos distintos dos que nasceram, que aqui denominamos de “trans”, são alvos constantes de intolerâncias, discriminações, isolamentos e sofrem múltiplas violências ou violências sobrepostas (Cavalcanti, 2016) por parte de toda sociedade que tem dificuldades colossais em lidar com a diversidade, e a escola infelizmente se configura também como espaço de manutenção dessas violações. Para além dos conceitos e classificações, o mais importante é que os jovens tenham uma visão e um pensamento mais plural e diverso.

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gêneros diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 23).

É a partir do reconhecimento e da legitimidade de suas diferenças que se tem cada vez mais a percepção do importante papel estratégico da educação para a diversidade. Assim, a pluralidade passa a ser vista como um fator essencial para garantia da inclusão, promoção da igualdade de oportunidades e enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências, especialmente no que se refere às questões de gênero e sexualidade.

As características fundamentais a essa sexualidade não traduzem uma representação mais ou menos confundida pela ideologia, ou um desconhecimento induzido pelas interdições; correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. (FOUCAULT, 2015, p.77)

O estudo visa propiciar maior familiaridade com conceitos, atitudes e reflexões que possibilitem o processo constitutivo de identidades de jovens do ensino médio de uma escola da rede pública de Salvador. Isso conecta-se à ideia de expor um relato de experiência socioeducativa, vivenciada como investigadora-docente e assinala o intuito em abrir diálogos e proporcionar integração na cultura da paz (Borges, 2013 e 2015) e de vivências mais respeitadas, tolerantes e promotoras de Direitos Humanos (Cavalcanti & Silva, 2015), assim como distanciar-se de práticas preconceituosas e violentas a fim de compreender e saber conviver com as diversas formas de identidades de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar, para que tenham uma vivência mais respeitosa e menos preconceituosa a fim de compreender e saber conviver com

as diversas formas de identidades de gêneros e sexualidades dentro do ambiente escolar.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem epistemológica crítica e de metodologia qualitativa, com base em observações empíricas participativas e integradas ao cotidiano escolar com auxílio da “cartografia social” (Kastrup & Passos, 2013; Oliveira & Paraíso, 2012). A instrução e construção do projeto de integração se deu a partir de entrevistas individuais com os jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos, regularmente cursando o ensino médio, no turno matutino do Colégio Estadual Clériston Andrade, situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. No decorrer das entrevistas eles estavam sendo observados e cientes que a entrevistadora estava tomando nota de suas narrativas e que as utilizariam nesse trabalho, dada a importância para o referido estudo de seus “pensamentos e linguagens referidas à realidade, os níveis de suas percepções desta realidade, a visão de mundo, em que se encontram envolvidos com o tema gerador” da entrevista. (FREIRE, 2017, p. 122)

FRONTEIRAS ENTRE DISCRIMINAÇÕES E ENFRENTAMENTOS

Se considerarmos que sexualidade é inerente à vida humana e, portanto, um direito e parte das expressões individuais, o ideal seria que esse tema fosse conversado abertamente a fim de que as pessoas tivessem maior consciência dos seus direitos sexuais e reprodutivos e o exercessem (identidades), na sua plenitude, de forma responsável, respeitando as escolhas de outrem (alteridade). Entretanto, frente às problemáticas, preconceitos e grandes tabus que ainda cercam a abordagem do tema, mesmo diante da necessidade de larga discussão, percebe-se que ainda pouco é tratado, tanto na esfera educacional quanto na familiar.

Para Foucault (2014) a nossa sociedade é percebida como um espaço privilegiado, possibilitando que nossa verdade profunda seja lida e dita, ou seja, para a sociedade só se saberá a verdade real de cada um ao se conhecer a sua sexualidade. Esta, por sua vez, “não é fundamentalmente aquilo de que o poder tem medo, mas é, sem dúvida, através dela que se exerce”. E segundo Castro, Abramoway e Silva (2004) “o exercício da sexualidade se processa por meio de possibilidades, e se realiza dentro de um marco cultural delimitado por preconceitos e rituais”. Preconceitos esses que se atenuam principalmente nos casos em que os modelos hegemônicos de identidades são contrariados através de ‘estilização dos corpos’ para uma afirmação de gênero:

O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *lócus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuamente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente, como a forma corriqueira pelo qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a formação de um eu permanentemente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma *temporalidade social* constituída. (Butler,

Exercer e conseguir constituir essa ‘temporalidade social’ até que se conquiste a afirmação da própria identidade é um dos maiores enfrentamentos e dificuldades dos jovens que estão fora dos padrões da dominação heterossexual, complexidade esta embasada justamente por conta dos preconceitos e discriminações que são naturalizados nos meios sociais, inclusive na escola.

Há uma amarração, uma costura, no sentido de que o corpo reflete o sexo e o gênero só pode ser entendido, só adquire vida, quando referido a essa relação. As performatividades de gênero que se articulam fora dessa amarração são postas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas. (Bento, 2011, p.553)

É nesse reflexo dicotômico de corpo e sexo que algumas identidades ocupam, culturalmente, uma posição central servindo de referência para as demais sendo por tanto, representadas como «normais», básicas, hegemônicas (Louro, 2000). E as pessoas que possuem corpos fora da amarração entendida como norma são vistas como diferentes, desviantes ou “incoerentes” como define Butler:

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (Butler, 2003, p.38).

As pessoas que contribuíram se predispondo às entrevistas não apresentam essa relação costurada ou identidade assegurada entre corpo e sexo. Apesar das duas, estudantes apresentarem aparências do que denominamos “trans”, pois apresentam uma identidade diferente do sexo biológico, foi perceptível durante as conversas que apenas uma delas se considera trans, se incomoda com a presença dos seios e teria vontade de realizar uma cirurgia de redesignação sexual, criou nome social e sente muito mal estar em ter que responder pelo nome de batismo. Enquanto que a outra pessoa, apenas se denomina lésbica, mesmo apresentando aparência completamente masculinizada, não se chateia ao ser confundida com um menino, mas prefere deixar explícito que é uma menina e reforçar seu nome de batismo que também é feminino.

Mas em ambos os discursos o que prevalece são as marcas que a sociedade reserva para corpos que não seguem completamente normas da sexualidade e gênero: a violência e abjeção. No contexto escolar, não é diferente, apesar da escola, que deveria ser um espaço privilegiado para aprendizagem e socialização, além de funcionar como um “passaporte de entrada” e de integração na sociedade:

“As dinâmicas no ambiente escolar são produtoras de diversas espécies de relações, ao mesmo tempo em que reproduzem e ressignificam interações que acontecem para além dos limites do colégio. Nesse âmbito está situada a enorme diversidade de relações que se dão neste espaço, dos mais variados tipos, que se entrelaçam na conformação do ambiente escolar. Fazem parte desde relações de solidariedade e amizade até relações conflituosas; quando não bem trabalhadas

podem se transformar em situações de violência.” (ABRAMOVAY 2009, p.276)

Situações de violências que iniciam por atitudes preconceituosas, sejam nas palavras, nos gestos, nas brincadeiras, nos olhares, nos tantos poréns, na ‘naturalidade’ de certas ‘brincadeiras’ e ‘piadas’ que comumente são realizadas, dentro da própria sala de aula, às vezes até partindo de algum docente para fazer ‘graça’, mas principalmente nos corredores e nos momentos de socialização como, por exemplo, o horário de intervalo. Uma das falas de uma das entrevistas retrata justamente tais atitudes:

“... as pessoas julgam muito... e me olham feio... por eu não ser normal do ponto de vista deles. A culpa é da sociedade mesmo, em colocar isso na minha cabeça, eu não me achava assim, tipo... sei lá eu não me acho... não sei, é porque o povo fala tanto e julga tanto que acabei colocando isso na minha cabeça e me acho... sei lá diferente... Diferente porque eu não tenho o mesmo gosto, não sigo o mesmo padrão... E minha aparência incomoda muito também... pelo modo de eu me vestir, de eu agir... masculinamente eu... eu compro roupas masculinas, hoje em dia minha mãe já compra roupas masculinas pra mim... só que muitos julgam... ficam falando... olhando feio! (Jovem Trans, 18anos – entrevista em 2018)

Os processos para a construção de identidades são altamente sofridos para os corpos que não estão de alguma forma referenciados às normas hegemônicas do gênero. O que Bourdieu denomina de Violência Simbólica, no qual o ‘poder simbólico’ se constrói com base na homogeneidade de classes dominantes que estabelecem consensos acerca dos sentidos e representações que circulam na sociedade e que contribuem para a reafirmação e reprodução de paradigmas, de ideias e de uma ordem social (BOURDIEU, 1989, p. 10). Se faz muito presente nos momentos de afirmação da própria identidade que trazem consigo características que descrevem suas experiências, como visto na narrativa acima descrita.

Em que medida é a “identidade” um ideal normativo, ao invés de uma característica descritiva da experiência? E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade? Em outras palavras, a “coerência” e a “continuidade” da “pessoa” não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente instituídas e mantidas. (Butler, 2003, p.38).

Tais ‘normas de inteligibilidade socialmente construídas e mantidas’ com o passar do tempo só evidenciam o quão carregado de opressão e sofrimento são os corpos que fogem à norma hegemônica, o quanto o respeito ainda fica do lado de fora dos muros das escolas, enraizado junto com a discriminação, exclusão e desigualdades, e infelizmente ações e gestos discriminatórios que se fazem presentes em situações das mais rudimentares, como um ato simples de escolha em qual tipo de fila participar. Na escola referida, se utiliza de fila de meninos e fila de meninas para a distribuição da merenda escolar, por receio de ser barrado na fila de meninos, o jovem entrevistado prefere não lanchar para que não seja chamado à atenção em estar na fila dos meninos, assim como já foi retirado da fila de meninas por outras colegas, que não conhecem sua história e ao verem que se trata de um menino, requisita-o que saia da fila.

É aí que se percebe que a escola que deveria ser um forte e grande instrumento para

minimizar os preconceitos e disseminar a importância de conviver com as diversidades, não vem cumprindo esse papel. Por tanto, debater o tema de diversidade de gêneros e sexualidades da forma mais ampla possível, contribuindo para a dissociação do tema com o tabu que ainda é considerado, é respeitar a diversidade humana, contribuindo assim com uma sociedade justa, diversa, igualitária e livre, livre de estereótipos, livre de conceitos preestabelecidos, livre de discriminações e livre, sobretudo, de violências. Até porque quando se fala de preconceito, fala-se em seguida de violências.

A educação não engloba apenas transmissão de conhecimento. É muito mais que informar; educar é formar, é estar atento à parte afetiva e social do adolescente e de seus familiares. Ultrapassa os limites de um pensamento abissal e exige aproximação de saberes, viveres e fazeres, confluindo também para educar para a convivência, a tolerância e à dignidade da pessoa humana. Isso remete à ideia de educar para e pelos Direitos Humanos (Cavalcanti & Silva, 2015).

Diferente concepção da educação é defendida por Freire (2017, p. 31), reconhecer-se dentro de qualquer processo e, especialmente no recorte dado a este trabalho, especificamente no processo de educação escolar é parte do caráter transformador da educação, fazendo-a libertadora através da “consciência crítica”.

Salientando que o pensamento crítico é também, uma das finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, que pretende “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Portanto, a desconstrução do preconceito e a promoção de Direitos Humanos, incluindo sexualidades, são caminhos ainda a serem matizados e percorridos no campo da Educação.

REFERÊNCIAS:

BENTO, BERENICE. (2011) **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, 19(2), 548-559. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16>. Acesso em 30 junho 2017.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acessado em 10 de julho de 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar – Rio de Janeiro – Civilização Brasileira, 2003

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426p.

CAVALCANTI, V.R.S.; GOMES, G.. **Violência(s) portas adentro: categorias relacionais como gênero e famílias em foco interdisciplinar**. In: MOREIRA, L.V.; BASTOS, A.C.; PETRINI, G. & ALCÂNTARA, M.A. (Orgs.). **Família no Brasil: recurso para a pessoa e sociedade**. Curitiba: Juruá, 2015, pp. 313-338.

CAVALCANTI, V. R. S. & SILVA, Antonio Carlos da. **Para e pelos direitos humanos: perspectivas e debates sobre violência, educação e agendas**. In: GOMES, Celma Borges. (Org.). **Em busca de uma cultura da não violência nas escolas**. Salvador: Edufba, 2015, pp. 1-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Albuquerque. São Paulo, Paz e Terra, 2014.

KASTRUP, V. & PASSOS, E. **Cartografar é traçar um plano comum**. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 (2), p. 263-280, Maio/Ago. 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. *Pro-posições*, v. 19, n. 2, p. 17-23, maio/agosto. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em 06. Julho.2017

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra*, n. 78, Outubro 2007, pp. 3-46.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n2, p. 71-99. jul/dez. 1995.

A SOLIDÃO DOS/AS DOCENTES HOMOSSEXUAIS: NARRATIVA E REFLEXÃO SOBRE O/A PROFESSOR/A HOMOSSEXUAL

**Isabella Marques de Oliveira;
Denise Maria Botelho;
Agilcélia Carvalho dos Santos.**

RESUMO: O Movimento LGBT esperou bastante tempo para se consolidar. Apenas no final da década de 70, com a Revolta de *Stonewall*, e início dos anos 80, grupos se articularam pela luta de direitos civis dos/as homossexuais. Contudo, embora os avanços alcançados ao longo do tempo, a homossexualidade sofre com preconceitos cristalizados. É nesse sentido, que o presente artigo tem como objetivo discutir os desafios e obstáculos enfrentados pelo/a professor/a homossexual na comunidade escolar, em decorrência de sua orientação sexual. Trata-se de um estudo de caso, feito no modelo descritivo-narrativo, com ênfase nas dificuldades vividas pela professora, aqui cognominada de Célia, diante da revelação de sua orientação sexual por uma colega de trabalho, que não aceitava dividir, com alguém que fugisse à heteronormatividade, a disciplina de História, em uma instituição de ensino do Recife.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Direitos Humanos; Homofobia; Sexualidade.

INTRODUÇÃO

Vivemos na época da informação; talvez nunca tenha sido tão fácil adquirir conhecimento e construir saberes como agora. A revolução tecnológica é responsável, em parte, por essa democratização. O acesso ao conhecimento desfez e desfaz estruturas de poder, ao mesmo tempo em que conclama novas rupturas de paradigmas.

Dessa forma, é importante ressaltar que nos últimos trinta anos, os/as pesquisadores/as educacionais têm se preocupado em teorizar a dinâmica estrutural e as desigualdades geradas na escola, resultantes das relações entre educação, reprodução cultural e regulação social. Assim sendo, sob a tutela do Feminismo, da Teoria Queer, Marxismo, Estruturalismo e Pós-Estruturalismo, mais especificamente no que diz respeito a gênero, orientação e sexualidade, o/a estudante, em sua maioria, vem sendo o foco de pesquisas que buscam atenuar o impacto efetivo das discrepâncias sócio-políticas geradas na vida dos/das jovens. No entanto, é possível perceber, através desses estudos, que o/a professor/a é, quase sempre, retratado/a como uma figura despótica, reprodutor/a de violência e preconceitos, tutor/a dos interesses hegemônicos.

Vivemos também, na era dos direitos, e é sobre a articulação dos saberes e da preservação e conquistas desses, que se coloca a figura do/a professor/a. Isso posto, é importante salientar que mesmo diante das inúmeras facilidades em se adquirir conhecimentos, o/a docente continua como figura fundamental nesse processo e é igualmente fundante a sua responsabilidade na promoção, luta e manutenção dos direitos adquiridos, porque ele/a, como referência que é na vida da comunidade educacional em que se insere, é muitas vezes, o porta-voz das opressões sociais manifestadas nesse corpo coletivo, chamado sala de aula, uma vez que a sociedade, de maneira geral, acaba se colocando em torno de quem, especialmente, produz saber.

Inicialmente, é importante ressaltar que o/a professor/a, sendo reflexo da sociedade na qual está inserida, não segue ileso aos preconceitos, aos estereótipos e às exigências sociais. Basta lembrar que já no século XX, a contratação de um professor, sobretudo, de uma professora, exigia um comportamento moral irrepreensível para o magistério primário, por exemplo. Nesse sentido, uma série de proibições eram feitas, que iam desde anulação de um acordo empregatício, caso a docente casasse, até a uma espécie de “toque de recolhimento” (em muitos casos, era preciso estar em casa antes das 20h ou não sair da cidade sem que houvesse a permissão do Conselho de Administração). Embora, com o passar do tempo, essas exigências tenham sido abolidas, muitas outras foram criadas.

Além disso, é importante lembrar que, no Brasil, a primeira instituição educacional foi fundada pelos Jesuítas. Consequentemente, os sólidos conceitos da moral, resultantes de valores cristãos, acabaram se estratificando na educação. O resultado de tal façanha é que, por muito tempo, se não até hoje, guardada as devidas proporções, o modelo do professor aproxima-se ao do padre (austero, firme, autoritário), enquanto que a professora conserva características maternais (amável, carinhosa, sacrossanta). Segundo Antônio Nóvoa (1991), mais tarde, o docente será capitaneado pelas rigorosas diretrizes estatais. Dessa forma, a relação conflituosa entre valores cristãos e sexualidade respingará na educação, de modo que surge a ideia de que os/as professores/as devam se submeter a uma disciplina rígida, tomando para si o papel de “mestre/a exemplar”, o que na sociedade contemporânea nada mais é do que uma releitura do sacerdócio, em que são convidados/as, educadores e educadoras, a uma vida de doação e entrega, como ressalta Louro (1997).

Vale salientar, também, que com a feminização da docência, no Brasil, evento que ocorre por volta do século XIX, as exigências estatais passaram a ser muito maiores com relação ao sexo feminino. Ademais, a ocorrência desse fenômeno, na educação, colaborou com a reprodução de estereótipos binários, através dos quais, criam-se inúmeros arquétipos de homens e mulheres bastante nocivos à equidade de gêneros, visto que as funções femininas, na sociedade, são sempre inferiorizadas (VIANNA, 2002).

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar, através de um estudo de caso, a vivência do/a docente homossexual, nas instituições de ensino, bem como averiguar

o comportamento das escolas quando a identidade homossexual é vivenciada por um/a professor/a, no ambiente escolar, e em decorrência disso, verificar se houve progressos nos espaços educacionais quanto ao debate da sexualidade, sobretudo da homossexualidade (mais estritamente falando). Como método de pesquisa, foram realizadas entrevistas com a professora Célia, graduada em filosofia e história e mestra em Educação. Dessa forma, analisou-se se nas devidas circunstâncias, a sexualidade da educadora se constitui como fator preponderante para disseminação de preconceitos e homofobia dentro das comunidades educacionais, que são, a princípio, espaços onde a diversidade e pluralidade, em teoria, deveriam ser experimentadas com liberdade.

UMA REFLEXÃO SOBRE O DIREITO DE SER HOMOSSEXUAL E PROFESSOR/A

Célia é uma professora que, há alguns anos, havia deixado o Estado da Bahia para se arriscar em terras pernambucanas. Longe da família e dos amigos, concluiu sua licenciatura e, posteriormente, como era seu grande desejo, assumiu algumas salas de aula. A professora só não esperava que, em dado momento de sua vida, enfrentaria preconceitos relacionados à sua orientação sexual. Através da entrevista, foi possível perceber que a docente em questão se debatia com as preocupações de como ajudar seus/suas alunos/as a desenvolverem uma autoestima positiva, como ensinar a amarem a si mesmos/as e se aceitarem diante dos padrões sociais de beleza, moralidade e inteligência pré-estabelecidos.

Em sua prática, a professora Célia se depara com um grande paradoxo. Para além da dificuldade de enfrentar uma sala de aula para a qual a academia não havia a preparado, existia algo ainda mais complexo: como falar de cidadania, autoestima positiva, a ser em detrimento do ter, se ela mesma não podia assumir a sua identidade, bem como vivenciar o que tinha de mais estruturante (uma vez que envolve todos os aspectos de sua vida, inclusive a profissional), que era a sua sexualidade?

Como o professor/a pode ser verdadeiramente cidadão/ã, se sua cidadania, seus direitos de expressão são reprimidos até mesmo no ambiente familiar e de trabalho?

Durante quase toda minha vida profissional eu precisei negar minha orientação sexual. A primeira escola na qual trabalhei em Recife, era de confissão evangélica. Logo de início, tive medo de abordar temas como orientação sexual, gênero, feminismo, etc. Então, muito sutilmente, o fazia através de outros temas, apenas os perpassando. Dessa forma, consegui permanecer lá, durante quase uma década, mas era sempre constrangedor ser a professora solteirona, que não tinha namorado, nem marido e nem filhos. A pergunta era sempre recorrente: "A senhora tão bonita... por quê?" Minha vida social era um enigma, invisível, quase inexistente. (CÉLIA)

Os/as alunos/as, normalmente, têm seus professores/as como referência. Que tipo de referência um/a educador/a que vive o que não é pode ser?

Sempre fui uma professora querida, mas muito introvertida e não permitia muita aproximação dos/as alunos/as e também de colegas de trabalho, com medo de

que meu segredo um dia fosse descoberto e eu perdesse não só admiração das pessoas, como o próprio emprego. (CÉLIA)

Há vinte anos, a orientação sexual podia ser um motivo mais do que suficiente para que um/a profissional de educação fosse demitido/a, bem como obstaculizado/a em sua carreira acadêmica, e foi o que aconteceu com a referida professora, mesmo não existindo queixa alguma contra ela:

Em 2003 lecionava em três escolas: como as demissões eram sempre tão constantes, os professores costumavam brincar, 'ter dois vínculos empregatícios é ter um, ter um é não ter nenhum'. Como eu era a única responsável pela minha sobrevivência econômica, trabalhava em três expedientes. Infelizmente, mesmo sendo pouco provável, fui demitida das três escolas no mesmo ano. Em nenhuma delas existiam queixas a respeito do meu trabalho e a Direção de uma das Instituições, inclusive, havia me perguntado se eu aceitaria uma coordenação de área. (CÉLIA)

Célia informa que à sua revelia, teve a vida sexual invadida, em um momento que até mesmo para ela, a homossexualidade se tratava de uma descoberta, ainda. No entanto, ao ser confrontada pela colega de trabalho, a docente não conseguiu reagir às acusações sofridas:

Tudo começou quando fui convidada para substituir uma professora que havia tirado licença em uma Instituição de referência, no Recife. Ao término de sua dispensa, os/as alunos/as não aceitaram o seu retorno e fizeram pedidos para que eu continuasse em seu lugar. Com raiva, essa professora espalhou para todos/as que eu era 'sapatão' e que teria me flagrado na cama com outra mulher. (CÉLIA)

A orientação sexual de Célia passou, dessa forma, a ser usada para impedi-la de continuar exercendo o cargo de professora. A educadora teve a sua vida íntima tão exposta, que a notícia de sua homossexualidade chegou aos/às gestores/as de todas as escolas em que a educadora lecionava:

Em outro espaço educacional, uma mãe, amiga dessa mesma docente, falou em plena reunião que não aceitava que uma 'sapatão' ensinasse seu filho. O resultado: Uma das escolas me demitiu, não pela minha suposta orientação sexual, mas pela relação ruim que mantive com essa mesma colega (nós duas fomos demitidas), a Instituição Religiosa alegou dificuldade financeira e o terceiro colégio, o qual havia me convidado para assumir uma coordenação, utilizou-se da mesma justificativa que o segundo. (CÉLIA)

Como se pôde perceber na narrativa da professora Célia, a homossexualidade tornou-se fator preponderante para que ela fosse afastada de sua função. Nessa perspectiva, embora os discursos utilizados pelas comunidades educacionais não deixassem explícita a causa de sua demissão, é possível perceber, através do termo pejorativo, "sapatão", utilizado por sua companheira de disciplina, bem como na reprodução dessa mesma palavra por uma mãe, em meio à reunião, que a homofobia se manifesta não apenas verbalmente, como na elocução realizada por ambas, mas também através do não-discurso, aderido pelas três escolas. Para Guacira Louro:

A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que alguém "assuma" sua condição de homossexual ou bissexual. Com a suposição de que só pode haver um tipo de desejo sexual e que esse tipo – inato a todos – deve ter como alvo um indivíduo do sexo oposto, a escola nega e ignora a homossexualidade

(provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, o lugar do desconhecimento e da ignorância. (LOURO, 2000, p. 30)

A escola, na maioria das vezes, se mantém como um lugar de ignorância e preserva-se em silêncio, quase sempre, no que concerne ao debate sobre as diversidades sexuais (LOURO, 2000), é o que pode ser observado através da fala de Célia, não só pela falta de preparo (uma vez que as universidades pouco ou nada ensinam sobre isso), mas também pelo medo de sofrer pressão por parte de sua clientela: “Eu não quero que meu filho seja ensinado por um “sapatão” (mãe). Sendo assim, as instituições educacionais eximem-se de assumir um posicionamento político em relação ao fenômeno da homossexualidade e reproduzem inúmeras arbitrariedades, não somente contra os/as alunos/as homossexuais, mas contra professores/as também.

Nas instituições de ensino, os/as professores/as homossexuais continuam no anonimato, porque ainda prevalece a ideia de que a heteronormatividade seja, o que costumamos denominar, comportamento “natural”: “Durante quase toda minha vida profissional eu precisei negar minha orientação sexual” (Célia). A forma como as escolas silenciam, particularmente, esses/as docentes, segundo o olhar de Deborah Britzman (1996), insistindo para que permaneçam no “armário”, nada mais é do que a disseminação de ódio e a promoção do mito heteronormativo sob o pretexto de que a sexualidade deva ser privatizada.

Há um senso comum que paira sobre a forma como as relações de trabalho são encaradas socialmente. É quase uníssono o olhar lançado por esse corpo coletivo, de que deva existir a fragmentação entre o profissional e o ser humano. Para Marlene Faleiro (2000), separar o homem/mulher do seu processo de trabalho é uma forma que o capitalismo mantém para descartar o desconhecido ou toda diversidade que um indivíduo possa carregar consigo, na tentativa de se homogeneizar as identidades sociais.

Mais do que separar profissão e humanidade, o capitalismo, ainda de acordo com a autora, conquista defensores de seus ideais. O resultado disso, por exemplo, é que uma pesquisa realizada por Neil Franco de Carvalho (2015) apontou que entre os membros das instituições educacionais, a crença de que professores/as homossexuais não devam expor sua sexualidade em sala de aula foi, praticamente, unânime.

Embora os discursos sobre inclusão, diversidade, empoderamento estejam ganhando cada vez mais espaços na mídia, ainda que haja uma verdadeira patrulha dos direitos humanos, as instituições de ensino, na mais miúda iminência de se confrontarem com a homossexualidade, mais especificamente a do/a professor/a, recuam aos valores religiosos (Nóvoa, 1991) que fizeram (e ainda fazem) parte do seu histórico hierático e reitera a separação entre o público e o privado nos moldes capitalistas, como se a sexualidade não fosse construída por um conjunto de ações

definidas e não estivesse associada, inclusive, a direitos civis, política e capital cultural. Conforme Britzman:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; Nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro lado, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um construto instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada. (BRITZMAN, 1996, p. 74)

É relevante também afirmar que a sexualidade não deve ser reduzida às vivências íntimas. Sob a justificativa de que essa, precisa permanecer nos espaços privados, a escola silencia, quase que exclusivamente, o/a professor/a homossexual, visto que a heterossexualidade, nesse sentido, permanece como modelo padrão e aceitável moralmente, na mesma medida em que a homossexualidade é lançada para o campo da perversão:

Também existe a possibilidade do relacionar o falar da vivência sexual como um “escancarar” ou uma descrição da forma como uma pessoa pratica o ato sexual. Esse estigma, amparado por construções religiosas e morais, conecta-se imediatamente à vivência homossexual que arranca a sexualidade do campo da reprodução, conduzindo-a ao campo da perversidade. (FRANCO, 2015, p.9)

Não se pode deixar de observar, que subjaz ao discurso de insistir que a homossexualidade se limite aos espaços privados, o medo de que ao se assumir homossexual, o/a professor/a esteja influenciando alunos/as a se expressarem da mesma forma, isso invisibiliza a presença de pessoas homossexuais para além dos muros das escolas. Segundo Britzman (1996), tais pensamentos estão equivocados e reproduzem o mito de que silenciar a respeito da homossexualidade trata-se de uma atitude inócua.

McQuarrie (1988) chama atenção para homofobia no ambiente profissional. De modo geral, esse espaços são omissos no debate sobre a homossexualidade, em primeiro lugar, porque a orientação sexual pode não ser um fenômeno visível ou explícito assim como a cor da pele ou deficiência física, por exemplo, posto que a princípio, o/a professor/a homossexual não possui, muitas vezes, características óbvias que o/a revele, assim sendo, é preferível criar-se um tabu em relação à identidade homossexual no âmbito das organizações educacionais, as quais em sua maioria, ostentam uma caráter ainda conservador e portanto, heteronormativo, quando deveria, segundo Tedesco (1999), serem ressignificadas como um lugar de criação, inovação e resistência.

Nesse sentido, Louro (1997) aponta que para o campo educacional, a afirmação dos grupos homossexuais é profundamente perturbadora, uma vez que não há referências ou tradições para lidar com os desafios que a homossexualidade pode trazer. Portanto, a escola efetivamente vai ficando à margem dos debates acerca de gênero, identidade sexual e sexualidade, por entender que tais questões devam seguir privatizadas. Sob a justificativa de que são temáticas difíceis de serem abordadas,

as instituições atestam seu despreparo para lidarem com novos (e também velhos) fenômenos, reproduzindo padrões sociais e perpetuando valores heteronormativos.

É nesse sentido, que com muita preocupação, Hannah Arendt (2009) constata o perigo decorrente de se enxergar o mundo por uma única perspectiva, pois para a autora, dessa forma, há o risco iminente de que ele seja aniquilado, uma vez que homens e mulheres tornam-se privados/as de verem ou ouvirem o/a outro/a, bem como de serem vistos/as e ouvidos/as também. Logo, incorrem na ameaça de serem ocultados/as e tornarem-se anônimos/as.

Como consequência do processo de invisibilização da identidade, mais especificamente, a homossexual, Martin e Hetrick (1988) sugerem três tipos de isolamento, aos quais são condenados os (as) professores/as gays: 1. Isolamento cognitivo; 2. Isolamento social e 3. Isolamento emocional. É nessa perspectiva que Celso Lafer (1988) relembra que, para Arendt, “todo totalitarismo se baseia na solidão”, assim sendo, aponta a diversidade como um ingrediente constitutivo da condição humana, que deve ser respeitada e tutelada pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o artigo narre a experiência de uma única professora, tal fato está longe de não representar a vivência de tantos outros/as docentes. Basta uma pequena conversa informal com educadores/as para perceber que convivem diariamente com o medo de retaliações em seus ambientes de trabalho. Isso ocorre porque ainda permanece o paradigma de que seja inaceitável a ideia de vivenciar a sexualidade de outras formas, livremente, da maneira que convir a cada um/a. Não se admite, na maioria das escolas, que a sexualidade seja, como escreveu Foucault, “um dispositivo histórico” (1999).

Nas escolas, permanecem valores heteronormativos, por mais que a homossexualidade esteja presente na vida de alunos/as e professores/as, estamos sempre prontos a acreditar, ainda que veladamente, que há, nos homossexuais, algum erro. Dessa forma, a discriminação enfrentada pelos/as docentes gays é reflexo de que a homoafetividade ainda é tratada como anormalidade.

Ao longo do tempo, a escola, de modo geral, pouco progride quanto à querela da sexualidade, uma vez que ainda reproduz um lugar-comum ao debatê-la, oprimindo as diversas manifestações sexuais. Permanece nela, portanto, a ideia de que o/a docente deva cumprir seu papel, limitando-se apenas a sua função, que segundo uma visão mais rasa, é ensinar, instruir e facilitar conhecimento; insiste no equívoco de que falar sobre sexualidade é deixar de ser uma instituição que deve favorecer o ensino e a aprendizagem e agarra-se à imagem do/a professor/a assexuado/a, oprimindo constantemente a sexualidade do/a docente.

Não permitindo que o/a professor/a assuma sua sexualidade, as instituições de ensino cristalizam preconceitos, reproduzem comportamentos baseados no

binarismo e perpetuam padrões rígidos (e inalcançáveis). A escola nega ao/à aluno/a o pensamento crítico, o questionamento de estereótipos e limita seu entendimento sobre as inúmeras possibilidades de se saber homem ou mulher. Assim sendo, o/a docente que poderia ser um/a grande facilitador/a de práticas mais humanas torna-se, pois, uma vítima silenciada com medo de possíveis retaliações, como foi o caso da professora Célia.

Ademais, fica clara a necessidade de uma educação sexual e científica, que aborde as diversas formas de vivenciar a sexualidade, em todos os níveis escolares, pois é dever da escola promover a livre orientação sexual, baseada na própria diversidade humana, incluindo o direito à igualdade e o respeito às diferenças, a fim de que possa efetivamente colaborar com uma sociedade radicalmente democrática. Isso posto, fica evidente que as relações sociais necessitam passar por um processo de (re) educação, uma vez que a perspectiva que se tem sobre a homossexualidade foi criada sob a ótica da hegemonia heteronormativa.

REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. **Sobre a violência**. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização, 2009.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor: Identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

FALEIRO, M. O. L. Os conceitos de público e privado e suas implicações na organização escolar: In: Pimenta, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, M. (1999) **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes.

_____(1988). **História da sexualidade: vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FRANCO, N. **Olhares sobre a sexualidade do/a docente homossexual na escola**. Revista Periódicus. 2. ed. abr 2015.

GENTILI, P. A. Mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Mariza Vorraber (org.). *Educação básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2º ed. São Paulo: Cortez, p. 45-60, 2000.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas e atividade docente*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000. P. 151-176.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos**. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1988.

LIMA, F. A. R. O princípio da dignidade da pessoa humana nas constituições do Brasil. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11138>.

Acesso em: 12 jul. 2017.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Porto, 2000.

_____(1997) **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

MARTIN, A. D. and HETRICK, E. **The Stigmatization of the Gay and Lesbian Adolescent**. *Journal of Homosexuality* 15 (1-2): 163-183. 1988.

McQUARRIE, F. A E. Expanding the concept of diversity: discussing sexual orientation in the management classroom. *Journal of Management Education*. v. 22, n 2, p. 162-173, 1998.

MINAYO, M. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23 Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: José Olympio Ltda, 2013.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____.(Org).**Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correa e Luisa Santos Gil. Porto Codex: Porto, 1991.

ROBERT, K Yin. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 5ª edição. Porto Alegre: Bookman Editora LTDA: 2015.

TEDESCO, João Carlos. **Paradigmas do Cotidiano: introdução à constituição e um campo de análise social**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

VIANNA, C. P. O Sexo e o Gênero da Docência. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

A SEXUALIDADE MASCULINA SOB A ÓTICA DAS ESCRITAS LATRINÁRIAS.

José Edson da Silva

Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza –
FAMETRO
Fortaleza - CE

RESUMO: O estudo sobre escritas em banheiros públicos, também denominados de escritas latrinárias é muito pouco retratado na literatura brasileira. Os grafitos em banheiros públicos podem trazer uma gama de informações que aludem sobre o universo fantasioso do ser homem, de sua fragilidade, dos seus desejos mais secretos e que podem ser registrados num local que permite a exposição e leitura dessas inscrições por parte de um grande número de pessoas. A pesquisa tem como objetivo estudar os grafismos em banheiros públicos de uma IES em Fortaleza, realizar coleta dos escritos em portas de banheiros e analisar à luz da psicanálise aqueles que apresentam conteúdos de ordem sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidade, Escritas, Latrinárias.

ABSTRACT: The study on writings in public bathrooms, also called Latrinárias writings is very little portrayed in the Brazilian literature. The graffiti in public bathrooms can bring a range of information that allude to the fanciful universe of being man, of his fragility, of his most secret

desires and which can be recorded in a place that allows the exhibition and reading of these inscriptions by Part of a large number of people. The research aims to study the graphics in public bathrooms of an IES in Fortaleza, to carry out collection of the writings on doors of bathrooms and to analyze in the light of psychoanalysis those presenting sexual content.

KEYWORDS: Sexuality, Writing, Latrinárias.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo da sexualidade humana é um dos mais refletidos por estudiosos do mundo inteiro, sendo este investigado sob os aspectos: biológico, sociológico e psicológico. Segundo Boris (2000) no contexto latino-americano, na realidade brasileira e especificamente na região nordeste, ser homem é estar obrigado a representar o papel de machão, fruto da influência cultural, legitimado nas relações sociais pelo reforço da família e da escola. Nolasco (1993) já abordava que a classificação do ser homem é dada a partir da sua preferência sexual. Neste aspecto se conclui que a visão que podemos ter então, é que ser homem ficou reduzido ao ato de ser macho.

Historicamente sempre se buscou afirmar a superioridade do homem sobre a mulher, mas

graças a estudos na década de 80, se percebeu que não existe um modelo masculino universal que seja considerado em todas as épocas e culturas, a masculinidade tem também um caráter ideológico. Na visão de Boris (2000) o homem não nasce homem, torna-se homem e que sendo assim, a masculinidade que pode ser construída nas relações também pode ser transformada.

Não há como negar então, que as relações humanas são visíveis em qualquer ambiente social e a partir de muitas observações ao mundo das manifestações masculinas, especificamente em escritas nos banheiros públicos que se percebe a necessidade de comunicação do ser masculino em relação a sua sexualidade.

O estudo sobre escritas em banheiros públicos, também denominados de escritas latrinárias é muito pouco retratado na literatura brasileira. Segundo Teixeira & Otta (1998), os grafitos de banheiros correspondem na realidade a uma importante fonte de pesquisa. No trabalho realizado por elas, a partir de um levantamento bibliográfico de escritos em banheiros públicos foram citados com muita propriedade os seguintes autores: Kinsey, Pomeroy, Martin e Gebhard (1953) que foram os pioneiros na pesquisa e que apontaram a importância dos grafitos para a compreensão das diferenças sexuais básicas. Para os mesmos, os grafitos poderão servir como canal seguro para a expressão de impulsos sexuais. Scchrest & Flores (1969) compararam inscrições produzidas em banheiros masculinos localizados em sua maioria em restaurantes e bares dos Estados Unidos e Filipinas. Constataram ser igual a probabilidade que filipinos e americanos produzissem inscrições heterossexuais. No entanto, comprovou-se que os primeiros tinham menor probabilidade de produzir inscrições homossexuais. Quanto aos estudos de Ahmed (1981) se investigou as diferenças culturais e de gênero em grafitos de quatro escolas canadenses de segundo grau, sendo duas francesas e duas inglesas. Os estudantes canadenses de origem francesa produziram maior número de inscrições de conteúdo político do que de qualquer outro tipo de conteúdo, em proporção maior que os estudantes de origem inglesa. Neste assunto, os autores Anderson & Verplanck (1983) afirmam que as escritas latrinárias claramente refletem importantes questões sociais contemporâneas e que também poder ser uma rica fonte de dados para pesquisas relativas a semelhanças e diferenças de gênero.

De qualquer modo, grafitos em banheiros públicos podem trazer uma gama de informações que aludem sobre o universo fantasioso do ser homem, de sua fragilidade, dos seus desejos mais secretos e que podem ser registrados num local que permite a exposição e leitura dessas inscrições por parte de um grande número de pessoas.

A pesquisa tem como objetivos estudar os grafismos em banheiros públicos de uma IES em Fortaleza, realizar coleta dos escritos em portas de banheiros e analisar à luz da psicanálise aqueles que apresentam conteúdos de ordem sexual.

2 | METODOLOGIA

A IES escolhida para a pesquisa se apresenta com uma estrutura física ampla, distribuída em 19 blocos (prédios) para os diversos cursos universitários e com funcionamento nos três turnos (manhã, tarde e noite). A pesquisa foi realizada a partir da coleta dos escritos nas portas de 50 banheiros masculinos, utilizando-se de caneta e caderno para anotações e posteriormente digitados para compor o trabalho escrito. Os critérios para a escolha dos banheiros foram estabelecidos com base nas seguintes aspectos: a constatação dos banheiros com maior frequência de estudantes; Os banheiros de localização externa, mais afastados do grande público e por fim os banheiros que apresentavam a maior quantidade de grafismos latrinários.

Os banheiros escolhidos foram visitados no período da tarde/noite durante três semanas, neste caso por mera conveniência do pesquisador.

O público alvo da pesquisa é proveniente de classe média alta e importante salientar que a IES tem grande credibilidade e relevância na sociedade local, estadual, nacional e internacional.

Para concretização do trabalho utilizou-se do método descritivo, considerado adequado para compreender e apresentar certas realidades periféricas no campo da sexualidade humana, como também para enfatizar a subjetividade e suas inúmeras particularidades nos diferentes conteúdos das escritas latrinárias.

Em relação à classificação dos conteúdos foram analisados quanto ao seu teor sexual e o discurso apelativo e repetitivo percebidos nas escritas latrinárias. Os dados foram verificados sob um olhar qualitativo, tendo como base teórica a psicanálise. A pesquisa buscou procedimentos que se pautassem em critérios de conduta ética. Evitou-se qualquer tipo de questionário que pudesse buscar respostas ou expor as pessoas a situações que as fizessem sentir qualquer tipo de constrangimento ou ameaças à sua privacidade e “liberdade” em praticar os grafismos latrinários.

A partir do estudo da linguagem a pesquisa estabeleceu alguns pontos específicos para compreensão da sexualidade masculina, tais como: perceber de que maneira os escritos apresentam uma linguagem permissiva e tendenciosa da sexualidade masculina; entender os tipos de fantasias e por fim a realização de encontros de fato, respeitando assim os convites fixados nas portas dos banheiros, a questão deixava de ser algo do desejo e passava para a experiência sexual *in loco*. Importante compreender que o banheiro público na atualidade é um forte campo de pesquisa e que tem o poder de transpor outros horizontes de investigação, dependendo do contexto que está inserido e da forma que é utilizado nos diversos lugares do mundo.

3 | O BANHEIRO PÚBLICO: ESPAÇO PRIVADO E SEXUAL

De acordo com Sá (2006), os lugares são simbólicos porque representam a relação de cada um dos seus ocupantes consigo mesmo e com o grupo, construindo

uma história comum. Os lugares delinham as relações sociais, uma vez que são carregados de simbolismo; ocupar este ou aquele lugar, portanto, tem uma implicação social (PIMENTEL; CARRIERI, 2011).

O banheiro público tornou-se socialmente um lugar para realização das relações homoeróticas conhecido vulgarmente como um ambiente “de pegação”, termo construído socialmente pelas práticas existentes nos grandes centros das capitais, sejam estes lugares de órgãos públicos ou privados. De acordo com os estudos de Costa (2014), ‘Pegação’ é conhecida popularmente entre sujeitos LGBT’s como ações para fins sexuais que vão desde o flerte até os atos sexuais propriamente ditos.

Definitivamente o banheiro público na realidade brasileira tornou-se um local extremamente favorável para a realização de encontros sexuais e que no universo masculino desperta cada vez mais prazer e eroticidade, tendo em vista que o sexo em público parece ocasionar um maior aumento da libido e não ocasiona vínculos, apenas a realização momentânea do sexo com o desconhecido num ambiente público.

Tratando-se de sexo público, Lauren Berlant e Michael Warner (2002) refletem sobre a cultura sexual hegemônica que insiste em separar a vida pessoal da vida pública, destinando tudo relacionado às questões de sexualidade ao âmbito da intimidade pessoal. No entanto, sente-se uma sociedade despreparada para lidar com questões de ordem dessa natureza, da complexidade de lidar com comportamentos sexuais em ambientes públicos, pois a questão da manifestação do prazer vai além dos escritos em portas de banheiros e se traduz em prática sexual, muitas vezes coletiva nos considerados *points* ‘de pegação’, anunciados como roteiro turístico nas capitais e grandes cidades do Brasil e do mundo.

No Brasil existem inúmeros estudos sobre a temática homoerótica em ambientes públicos, muitas vezes banheiros degradados (sujos e fétidos) pelo descuido das autoridades e até mesmo pela falta de zelo dos usuários. São verdadeiros palcos de encontros entre homens, sejam estes heterossexuais, homoafetivos ou até marginais que se aproveitam para realizar seus assaltos.

Em seu trabalho de dissertação (auto) etnográfico Souza (2012) apresenta com objetividade a realidade da prática homoerótica em banheiros públicos na famosa estação da Lapa em Salvador. A dissertação foi construída por ele, onde se apresenta como homem negro, morador do Subúrbio Ferroviário de Salvador, assumidamente homossexual e adepto da deriva urbana e da “pegação” em banheiros públicos. O mesmo conclui o relato apresentado não é apenas sobre a vida sexual de “outros” homens que buscam interações sexuais em banheiros, e, sim, sobre uma reunião de relatos autobiográficos, observações participantes e depoimentos de homens que partilham da mesma prática.

No entanto, a construção de um relato sobre os escritos em portas de banheiros, denominado de grafitos latrinários não tinha a intenção de aprofundar as relações homoeróticas vivenciadas nos banheiros públicos, mas de compreender o universo do sujeito que se dispõe a externar seus desejos e fantasias, como algo secreto (privado)

e ao mesmo tempo público (ao alcance dos usuários) e que partilham das mesmas vontades sexuais, e que na maioria das vezes desemboca em encontros fortuitos de prazeres homoeróticos no mesmo ambiente que se registrou a intenção de um possível contato sexual.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa explorou este universo enigmático, dos escritos em portas de banheiros públicos masculinos numa IES renomada na cidade de Fortaleza. Para exemplificação do material coletado segue abaixo um quadro dividido em itens, que de certa forma faz um recorte das principais escritas manifestas pelos alunos da IES. Para melhor compreensão e possibilidade de análise dos grafismos se pautou os assuntos a partir de três temáticas: O Marketing pessoal, a declaração da opção sexual e a propaganda de material erótico.

1 MARKETING PESSOAL (ANÚNCIO, CONVITE PARA ENCONTROS SEXUAIS)

“Quer sexo? Todo dia 9:00, 11:00 e 13:00. Sou versátil”

“como cu de macho, deixe email ou zap, tenho fotos. Contato: boyunifas.8@hotmail.com”

“ a fim de fuder, deixe seu contato aqui, quero ter prazer com você”

“algum cara afim de comer outro? Tenho 24 anos. Contato: 242@hotmail.com; Estou aqui à noite todos os dias.”

“tenho 21 anos, adoro sentar e cavalgar num kct, troco fotos. Filipinho1001@bol.com.br

“macho quer macho. Que tal sair da faculdade e ir para um motel? Aceita? Só lindos com fotos – principekahyo@yahoo.com,”

2. DECLARAÇÃO DA OPÇÃO SEXUAL (DESEJOS E FANTASIAS)

“Sou gay, me liguem 9931-2268 ou 3287-2411 – Vinícios.”

*“tem coisa melhor que buceta? **Outro escreve:** tem. Teu cu baitola!*

*“Já transei com uma garota nesta privada. Cuidado, ainda pode está suja de porra.”
Quero chupar seu cacete, marque dia e hora.”*

“Sou macho! E gosto que outro macho bata punheta em mim! Estou aqui sempre às 18:30.”

“Eu quero chupara um kacete. Engulo porra! fazendoamor@yahoo.com;”

3. PROPAGANDA DE MATERIAL ERÓTICO (ANÚNCIO DE SITES)

www.sexovip.com.br – ta cheio de “donzelas” daqui da faculdade.

“mandem vídeo de sacanagem para mim. rafa-bleydi@yahoo.com

Ex: viado, sapatão, rapariga, suruba, boket, etc.”

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Os resultados aqui apresentados, sendo assim considerados um pequeno recorte dos dados coletados, se constata que a categoria de maior relevância em termos de conteúdo foi o marketing pessoal (anúncio do próprio corpo com a finalidade de encontros sexuais), sendo assim definido hora e até nomes e contatos pessoais. Outro ponto a ser considerado e analisado é a comunicação entre iguais, num ambiente exclusivamente masculino as expressões são visíveis de desejo de contato com o outro, além do prazer em escrever e responder os anúncios. Em algumas escritas o conceito de macho ganha outra conotação, deixa de ser o homem criado pela sociedade que jamais poderá gostar de homem e passa a ser aquele que pode enfrentar outro macho, com jeito de macho, de encarar as fantasias e mesmo assim não deixar de ser macho.

Neste aspecto é que o desejo do macho por outro macho se apropria do “falo”, que na psicanálise se entende pelo pênis masculino, que ainda hoje continua sendo entronizado no anonimato dos banheiros públicos masculinos, e que demonstra a virilidade, o poder, o domínio, a busca de prazer através do desejo e da possibilidade de tocar o corpo do outro. Segundo Charan (1997), diz-se que é o estágio do amor genital que ocorreu. O amor genital no homem pode ser chamado de amor peniano, em contraste com o amor fálico.

A realidade entendida na pesquisa é que o homem entre quatro paredes é capaz de mudar seu comportamento e assumir o que de fato ele é por natureza. Dentro desta perspectiva se configura uma idéia de sexualidade complexa e que vai além da aparência social. Vitiello (1998) diz que a sexualidade humana pode manifestar-se, e frequentemente manifesta-se de maneira extremamente polimorfa. De fato, mesmo

nas mais adversas condições e nas mais difíceis situações o impulso sexual, um dos motores básicos da conduta humana, se apresenta ora de maneira explícita ou em outras vezes de maneira velada.

Nos estudos freudianos se notou que a maioria dos pacientes que teve desde o início da sua prática clínica, os distúrbios e queixas de natureza hipocondríaca ou histérica estavam relacionados com sentimentos reprimidos de origem em experiências sexuais perturbadoras.

5 | CONCLUSÕES

Através do presente trabalho se compreendeu pela via da linguagem e do anonimato que as escritas latrinárias expressam uma vivência da sexualidade masculina, e que é mais aflorado por ser num ambiente estruturalmente privativo e específico do público masculino. A importância da linguagem escrita foi ainda mais reconhecida pelo fato dos locais serem fechados na estrutura física e ao mesmo tempo abertos a alunos e visitantes, configurando um público diversificado.

Apesquisa aponta para diversos questionamentos em relação sobre a sexualidade masculina, especialmente num ambiente educacional de nível superior e de um público pertencente a uma classe privilegiada da sociedade cearense. Levanta-se algumas questões importantes a respeito dos grafitos latrinários: seria uma carência masculina proporcionada pelos avanços tecnológicos da mídia ou propriamente do mundo virtual? Poderia ser um grito de desespero ou de solidão? Não seria a manifestação de um ato de libertação, sendo a estrutura do banheiro um espaço facilitador para a realização da sexualidade masculina tão castrada por uma sociedade cada vez mais hipócrita? Em termos de estudos, não poderia ser um espaço de construção da subjetividade masculina no intuito de moldar um novo conceito de ser homem o se reconhecer como macho na sociedade?

No entanto, entende-se que o simples ato de escrever em portas de banheiros públicos e de se permitir revelar sensações mais secretas, nos reporta ao potencial do ID (categoria da estrutura psíquica apresentada por Freud como sendo responsável pelo princípio do prazer), onde seres humanos se permitem expor suas idéias, desejos e fantasias de ordem secreta e muitas vezes inconcebível para uma sociedade arraigada de padrões moralistas e hipócritas.

Segundo estudos Bordin (2005) Intenções e interpretações variam conforme a localização destes banheiros e a época em que os grafitos foram produzidos. O indivíduo escreve, portanto passa a se localizar dentro de uma existência.

Salienta-se, no entanto, que o tema aqui abordado é apenas o início de uma reflexão, certamente há muito a ser aprofundado no âmbito da psicanálise, mas já se conclui que os banheiros públicos masculinos se tornaram um espaço específico

para manifestação de questões sexuais, que geralmente não são tratadas em outros espaços sociais. Acredita-se que novas pesquisas poderão se ampliar no campo das parafilias, algo muito presente na realidade atual, especialmente nas redes sociais, onde o ambiente virtual proporciona uma maior liberdade. Segundo Amador (2001), a sexualidade masculina continua secreta, o homem fica recolhido na solidão do seu próprio ser, sem espaço social para tratar de suas questões de forma mais autêntica e respeitosa.

A sexualidade humana será sempre um grande mistério a ser desvendado, tendo em vista que o ser humano é por natureza imbuído de grandes mistérios e complexidades. Podemos compreender que os escritos latrinários manifestam desejos reprimidos e a possibilidade da realização das fantasias eróticas rabiscadas nas portas dos banheiros, onde a cada frase rabiscada revela o forte ardente desejo do homem, na sua complexidade permitir sentir-se realizado na sua existência, mesmo que seja momentânea e efêmera.

REFERÊNCIAS

AHMED, S. M. S. Graffiti of Canadian high school students. **Psychological Reports**, 49, 559-562, 1981.

AMADOR, S.M. Disponível em:

<http://www.sermelhor.com.br/sexualidade/a-sexualidade-masculina.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ANDERSON, S. J., & Verplanck, W. S. When walls speak, what do they say? **The Psychological Record**, 33, 341-359, 1983.

BERLANT, Lauren; WARNER, Michael. Sexo público. In: MÉRIDA JIMÉNIZ, Rafael M. Sexualidades transgressoras. Tradução Maria Antônia Oliver Rotger. Barcelona: Icarías, 2002.

BORDIN, D.J. **Inscrições de si: da porta de banheiro ao chat**. 2005. F. 79. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão – SC, 2005.

BORIS, G.D.J.B. **Falas masculinas ou ser homem em Fortaleza**: múltiplos recortes da construção da subjetividade masculina na contemporaneidade. 2000. f. 33. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2000.

CHARAN, Isaac. **O Estupro e o assédio sexual** – como não ser a próxima vítima. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 1997.

COSTA, Benhur Pinós da. Práticas Espaciais de ‘Pegação’ Homoerótica: O Caso dos Banheiros Públicos nas Cidades de Presidente Prudente (SP) e Vitória da Conquista (BA). **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, jan. / jul. 2014.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** (1930). Rio de Janeiro: Imago, 1980.

KINSEY, A. C., POMEROY, W. B., MATIN, C. E., & GEBHARDT, P. H. **Sexual behavior in the human female**. Philadelphia, PA: Saunders; 1953.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

PIMENTEL, T. D.; CARRIERI, A. P. A espacialidade na construção da identidade. **Cadernos EBAPE**, Rio de Janeiro, mar. 2011.

SÁ, T. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Artitextos**, Lisboa, dez. 2006.

SECHREST, L., & FLORES, L. Homosexuality in the Philippines and the United States: The handwriting on the wall. **Journal of Social Psychology**, 79, 3-12; 1969.

SOUZA, T.S. Fazer banheiro: as dinâmicas das interações homoeróticas nos sanitários públicos da estação da Lapa e adjacências. 2012. f. 107. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Bahia Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador – BA, 2012.

TEIXEIRA, Renata Plaza; OTTA, Emma. Grafitos de banheiro: um estudo de diferenças de gênero. **Estudos de Psicologia**, v. 3, n. 2, p. 229-250, 1998.

VITIELLO, Nelson. Um breve histórico do estudo da sexualidade humana. Ciber saúde. **Revista Brasileira de Medicina**, Nov.1998.

CONSTRUÇÃO DO CORPO MASCULINO: RELAÇÕES COM AÇÕES DE PROMOÇÃO DA SAÚDE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS

Daniele Machado Pereira Rocha

Universidade Federal da Bahia

Salvador – Bahia

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Universidade Federal da Bahia

Salvador – Bahia

RESUMO: A construção dos corpos está em constante transformação. O corpo do homem, que antigamente era objeto biológico de estudo, hoje já vem sendo caracterizado pela beleza, elemento crescente nas campanhas publicitárias. É crescente o número de jovens que modificam sua alimentação e praticam atividades físicas, em nome de um corpo ideal. Objetivo: Estudar as ações de promoção da saúde e prevenção de doenças, de estudantes do gênero masculino, de um curso superior em saúde. Métodos: 79 estudantes com idade entre 17 a 40 anos responderam a um questionário semiestruturado, com perguntas referentes à temática abordada. As respostas foram analisadas nos moldes da análise de conteúdo. Resultados: Práticas de atividade física, com destaque para a ida à academia e a alimentação saudável, estão entre a maioria das respostas dos estudantes, como ações para manter uma boa saúde. Visitas periódicas aos serviços de

saúde e de vacinação foram encontradas em menor quantidade de respostas. Conclusão: O corpo forte e saudável, ideal para os homens, está ligado diretamente à atividade física e à alimentação saudável, o que pode significar a busca por uma melhor saúde, mas também sustenta a busca desmedida pelo corpo perfeito, reproduzindo o estereótipo de masculinidade enraizado em nossa sociedade. O processo educativo de trabalhar com estudantes, num curso superior de saúde, as suas representações acerca do corpo masculino e a promoção da saúde, podem ampliar as possibilidades de existência e de aceitação de formas não hegemônicas de masculinidades.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; masculinidade; saúde; universidade.

ABSTRACT: The construction of bodies is constantly changing. The body of man, formerly a biological object of study, today has been characterized by beauty, a growing element in advertising campaigns. There is a growing number of young people who change their diet and practice physical activities in the name of an ideal body. Objective: To study the actions of health promotion and prevention of diseases, of male students, of a course in health. Methods: 79 students aged 17 to 40 years answered a semi-

structured questionnaire, with questions related to the subject matter. The responses were analyzed in the form of content analysis. Results: Physical activity practices, such as going to the gym and healthy eating, are among the majority of students' responses, such as actions to maintain good health. Periodic visits to health services and vaccination were found in fewer responses. Conclusion: The strong and healthy body, ideal for men, is linked directly to physical activity and healthy eating, which can mean the search for better health, but also supports the excessive search for the perfect body, reproducing the stereotype of masculinity rooted in our society. The educational process of working with students in a higher health course, their representations about the male body and the promotion of health, can increase the possibilities of existence and acceptance of non-hegemonic forms of masculinities.

KEYWORDS: Body; masculinity; health; university.

1 | INTRODUÇÃO

O corpo se transforma de forma constante. Em um breve histórico acerca da visão dos corpos masculino e feminino, percebemos que até o século XVIII o mesmo estava atrelado aos estudos biológicos, focados no sexo, de forma hierarquizada, tendo como referência o sexo masculino (FERNANDES, 2009). A partir do final do século XVIII, os corpos foram separados, porém, mesmo considerando sua bissexualidade, os estudos médicos da época somente reconheciam o corpo feminino pelo seu caráter reprodutivo (LOURO, 1999).

Louro (1999) afirma que, somente a partir do século XIX, os estudos de gênero começaram a se intensificar, pois, à medida que foram vistos as diferenças entre os sexos masculino e feminino, as noções de singularidade, no tocante ao papel social de ambos, também foram percebidas e discutidas. Apesar da distinção dos corpos reconhecidos, o homem continuou como figura central em grande parte das sociedades, tendo como características o papel de provedor, trabalhador e mantenedor da casa, atributos que estão relacionados à forma como eram vistas as mulheres, sempre frágeis, mães e cuidadoras do lar, derivados de estudos científicos que sempre evidenciavam o sexo masculino como dominante (GROSSI, 2004; FERNANDES, 2009).

Para desconstruir esse papel social designado às mulheres, a década de 60 foi crucial, quando emergiu o movimento feminista nos Estados Unidos e Europa. No Brasil, esse movimento também teve seus grupos formados nos anos 60. No entanto, na década de 70 o feminismo ganhou força, reunindo mulheres que lutavam contra o machismo e suas relações de poder (PEDRO; GUEDES, 2010). As discussões acerca de políticas públicas, saúde, direitos, entre outros, foram intensificadas e o termo gênero se tornou referência no feminismo, obtendo dessa forma maior reconhecimento científico (PASCHOALICK et al, 2006).

Percebemos que as mulheres estão conquistando cada dia mais espaços que antes eram privilégio somente dos homens, porém o processo de desconstrução de

estereótipos da masculinidade hegemônica ainda precisa ser mais debatido, pois a subordinação da mulher perante o homem tem raízes históricas. Conforme Connell (1995), a sociedade ainda continua vendo os homens como aqueles que têm práticas violentas e que executam papéis contrários aos relacionados às mulheres.

As características ditas como masculinas e continuamente contidas no imaginário da população são consideradas por Connell e Messerschmidt (2005) como masculinidade hegemônica, sendo esta conceituada como as práticas rotineiras utilizadas pelos homens. Cientificamente esse termo está desaparecendo, pois são nítidas as variadas formas de comportamento masculino, que antigamente não seriam bem aceitos. Esses novos modelos são conhecidos como masculinidades (GROSSI, 2004; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2005).

Homens cuidando dos seus lares, dos filhos, indo constantemente a academias, sem vergonha de suas emoções, já são percebidos com maior frequência. Neste estudo, o foco será direcionado ao cuidado que eles estão tendo com o corpo, no tocante aos hábitos alimentares mais saudáveis e sua assiduidade aos estabelecimentos de prática de atividades físicas, bem como a influência da mídia nessas escolhas. Nesse sentido, podemos perceber um possível olhar voltado para a saúde, ou para um culto ao corpo que visa à manutenção de estereótipos de força física ligada a masculinidade hegemônica.

A aparência, a estética e a necessidade de manterem-se sempre nos padrões normativos frequentemente veiculados na mídia era característico das mulheres. Atualmente, os homens já começam a fazer parte desse cenário e o que vemos ser reproduzido são corpos fortes e musculosos, obtidos na maioria das vezes com uma boa alimentação e ida às academias, práticas amplamente divulgadas na mídia para a obtenção e manutenção de um corpo perfeito (JANUÁRIO; CASCAIS, 2012). A publicidade utiliza o corpo do outro em suas propagandas para estimular o consumo de produtos e aumentar os seus lucros. É um dos papéis da mídia reproduzir o pensamento da sociedade, aproximando-se o máximo possível do que se espera de um belo corpo (HOFF, 2004).

Entendemos que é de grande contribuição, para a sustentação da saúde, hábitos de vida saudáveis; no entanto, sabemos que a saúde não se restringe somente a esse eixo e que condições de vida como trabalho, renda, educação, lazer, serviços de saúde, dentre outros, e não somente medidas individuais, também são de extrema importância para a promoção da saúde da população (BUSS, 2000; BUSS 2007), o que inclui a saúde dos homens.

Diante da ligação existente entre o corpo, a masculinidade, as práticas de cuidado e a mídia, nos esforçaremos para identificar, por meio das respostas dos estudantes do gênero masculino de um curso interdisciplinar da Universidade Federal da Bahia, o entendimento desses discentes acerca das ações necessárias para a manutenção da saúde. A partir dessas respostas, dialogaremos com os autores citados anteriormente.

2 | METODOLOGIA

Este artigo é fruto de um recorte de uma pesquisa que estuda as concepções e práticas de saúde e doença entre os alunos do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal da Bahia. Na fase de captura de dados, aplicou-se como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado a um total de 79 estudantes com idades entre 17 a 40 anos. Perguntas acerca das práticas de saúde realizadas e consideradas importantes foram respondidas de forma livre e aberta, sem a identificação dos discentes.

As respostas foram digitalizadas no processador de texto Microsoft Word e analisadas de forma qualitativa, explorando o caráter subjetivo de cada resposta dos sujeitos (MINAYO & SANCHES, 1993). Foram descartados questionários em que não foram respondidas as seguintes questões: “Que ações você considera importantes para manter a saúde”?, “Quais dessas ações você realiza para manter a sua saúde”?. Nessa direção, dos 79 questionários respondidos, analisamos 75.

As questões foram respondidas livremente, dando aos estudantes a oportunidade de transmitir sua própria opinião, sem respostas preestabelecidas. Coube aos pesquisadores analisar o conteúdo obtido, agregando-os à temática proposta neste artigo (LAVILLE & DIONE, 1999). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da UFBA e os estudantes participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As perguntas feitas aos discentes acerca das ações necessárias e utilizadas para a manutenção da saúde nos deram suporte para abirmos o diálogo com os temas de cuidado com o corpo, mídia e ações de promoção da saúde e prevenção de doenças. Analisando as respostas relativas às ações que os estudantes julgavam necessárias para manter a saúde, observamos que a maioria das respostas circulava entre práticas de atividades físicas e alimentação saudável. Alguns alunos citavam essas medidas em conjunto com acompanhamento periódico ao médico e utilização de vacinas, como destacamos nas respostas abaixo:

Q2. “Uma **alimentação balanceada, prática de atividades físicas** e neurológicas, prevenção (por meio de **vacinas** ou combate dos vetores, que podem transmitir doenças)”.

Q6. “**Alimentação saudável, consultas periódicas ao médico, práticas de esporte**”.

Q63. “Manter uma **boa alimentação, praticar exercícios, se prevenir** no geral”.

Q66. “Além de obviamente evitar doenças através de métodos preventivos (**vacinação**, etc.), a pessoa deve realizar atividades que a faça se sentir bem

(os hobbies), caminhar ou fazer qualquer outra **atividade física** também é muito importante”.

Observa-se com as respostas uma mudança de discurso com relação ao tratamento necessário para a manutenção da saúde. Podemos associar essas concepções de cuidado com o corpo com as múltiplas masculinidades existentes, em detrimento da masculinidade hegemônica. Hoje existem homens preocupados com a saúde, procurando ter uma boa alimentação, práticas de atividades físicas e se informando sobre os programas de vacinação (CONNELL; MESSERSCHIMIDT, 2005).

No entanto, ao lermos as respostas dos alunos, não podemos deixar de destacar a presença de uma compreensão reducionista sobre as práticas de manutenção da saúde. Ao falarmos de tais práticas, temos, para além dos hábitos individuais citados, os de caráter coletivo, relativo às condições de vida e trabalho que influenciam diretamente na saúde dos indivíduos (BUSS & PELLEGRINI FILHO, 2007). Dentre as respostas analisadas, somente dois alunos apresentaram respostas ligadas aos determinantes sociais da saúde, como pode ser visto abaixo:

Q22. “Saneamento básico adequado, educação de qualidade, informação, atendimento ao indivíduo de forma universal, infraestrutura”.

Q26. “Políticas públicas afirmativas, efetivas e resolutivas, que promovam ações adequadas para proporcionar o bem-estar social”.

Percebemos com essas respostas as diferenças existentes entre os conceitos de promoção da saúde e prevenção de doenças, bastante confundidos entre alguns estudantes. Enquanto que promoção refere-se a medidas que visem o aumento da saúde e o bem-estar da população, as ações de prevenção são destinadas a controlar e reduzir doenças, conhecendo o problema e agindo antes que se adoeça (BUSS, 2000; CSZERANIA, 2003). Nesse sentido, a pergunta acerca das ações necessárias para manter a saúde está mais voltada à promoção da saúde. Não podemos deixar de destacar a influência que as condições de vida da população têm sobre os estilos de vida citados pelos estudantes, podendo assim justificar certos reducionismos que precisam ser melhor compreendidos.

Quando se buscou respostas relativas às práticas utilizadas por esses estudantes para manter a saúde, novamente percebemos uma igualdade nas respostas, pois alguns discentes responderam que praticam todas as ações que julgam necessárias para manter a saúde, tais como:

Q38. “Ter uma alimentação equilibrada, fazer atividades físicas e ter higiene”.

Q48. “Exercícios físicos e mentais, viver em um ambiente saudável e tomar precauções que o mantenham bem em todos os sentidos. seja pessoal, profissional, social”.

Q69. “Ter uma alimentação regular e bem balanceada; praticar exercícios físicos; evitar o stress”.

Outros alunos responderam que não praticavam nenhuma das ações que consideravam necessárias para a manutenção da saúde:

Q13. “Estar próximo a amigos, familiares e pessoas que te fazem bem”. (...) “Nada”.

Q74. “Manutenção de hábitos de vida saudáveis; se alimentar com qualidade; praticar atividades físicas; repousar”. (...) “No atual ritmo de vida malmente me alimento bem”.

Q78. “Atividades que evidenciem o bem-estar do indivíduo”. (...) “Nenhuma”.

Dentre as repostas, somente três estudantes citaram informação, socialização e educação como ações praticadas para manter a saúde. Possivelmente essas repostas também caracterizariam um avanço na cultura do cuidar da saúde e, por conseguinte, do corpo, por parte do gênero masculino, algo que é comumente associado às mulheres. No entanto, podemos relacionar essas repostas com os estereótipos de corpo ideal estimulado constantemente pela mídia e associados à prática de atividades físicas e alimentação adequada. Januário & Cascais (2012, p.4), em seu artigo referente ao corpo e à publicidade, nos mostra que:

“O imaginário de corpo na atualidade tende às normatizações sociais. Isto é, o cuidar da forma física em prol do relacionamento afetivo, do desempenho sexual, do sucesso e da vida profissional. Além da incansável preocupação com a ‘boa forma’ corporal que acabam por impelir ao indivíduo atitudes como mudança de hábitos alimentares, rotinas de exercícios e alteração corpóreas que vão de medidas naturais a medidas mais extremas”.

Corroborando com os autores supracitados, no quesito da influência midiática, Monteiro (2001) mostra-nos o exemplo da revista *VIP Exame*, que tinha como objetivo desconstruir a masculinidade hegemônica, utilizando como público alvo homens heterossexuais, de alto poder aquisitivo. Nessa revista, abordou-se temas como boa forma, calvície e circuncisão na sessão saúde, identificando-as como indispensáveis para homens inteligentes que desejam obter sucesso, dinheiro e mulheres. No entanto, podemos refletir sobre um possível reforço de estereótipos, dessa vez ligada não só a práticas individuais de saúde, mas de objetificação da mulher e busca pelo poder.

4 | CONCLUSÃO

Estudos sobre as masculinidades vêm tentando desconstruir o modelo de masculinidade hegemônica, mostrando as múltiplas características socioculturais dos homens, que se modificam constantemente, tendo reflexo direto no cuidado do seu corpo e conseqüentemente da sua saúde. Embora haja essa desconstrução, as práticas que a sociedade ainda consideram como masculinas permeiam o imaginário coletivo e principalmente se destacam na mídia, que divulga, por meio de seus sites, revistas e programas televisivos, homens com características normativas: altos, musculosos e bem sucedidos.

Na análise das repostas dos discentes, percebemos a utilização de hábitos que

melhoram sua saúde e previnem doenças, a maioria ligados à alimentação saudável e à prática de atividades físicas, que podem significar uma busca por uma boa saúde, mas também podem refletir a necessidade de querer conquistar um corpo perfeito, algo bastante difundido pela mídia. As escolas e a universidade têm o papel de trabalhar com esses discentes novas práticas de cuidado com o corpo, estimulando o aprendizado das ações de promoção, resignificando o conceito de masculinidade e os novos papéis sociais dos homens, para que estas práticas se reflitam em melhorias no âmbito familiar, social, econômico, político, educacional e de saúde.

REFERÊNCIAS

BUSS, P.M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000. Disponível em <<http://goo.gl/SNIFWP>>. Acesso em: 10 abril. 2015.

BUSS, P.M.; PELLEGRINI FILHO II, A. *A saúde e seus determinantes sociais*. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v.17, n.1, p. 77-93, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/sTWTcS>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

CONNELL, R. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995. Disponível em: <<http://goo.gl/j05IVz>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/nAN7FO>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

CZERESNIA, D. Ações de promoção à saúde e prevenção de doenças: o papel da ANS. In: MONTONE, J.; CASTRO A.; JOAQUIM, W. (Organizadores). **Regulação & Saúde vol.3**. Documentos técnicos de apoio ao Fórum de Saúde Suplementar de 2003. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, 2004. p. 211-240.

FERNANDES, M. G. M. O corpo e a construção das desigualdades de gênero pela ciência. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p. 1051-1065, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/5Qi2fP>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

GROSSI, M. P. Masculinidades: uma revisão teórica. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 4-37, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/ve0JNG>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

HOFF, T. M. C. Publicidade: O Corpo Modificado. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo, v.1, n.1, p. 52-62, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/X8tfRo>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

JANUÁRIO, S.; CASCAIS, A. O corpo masculino na publicidade: uma discussão contemporânea. **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 21, p. 135-148, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/K7ZgrY>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMG/ArtMed, 1999.

LOURO. L. G. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO. L.G. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 07-34.

MINAYO, M. C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, vol.9, n.3, p.237-248, 1993. Disponível em: <<http://goo.gl/SiVVU>>. Acesso em: 01 abr. 2015

MONTEIRO, M. Corpo e masculinidade na revista VIP Exame. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 16, p. 235-266, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/ST5CH2>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

PASCHOALICK, R.; LACERDA, M.; CENTA, M. L. Gênero masculino e saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 11, n. 1, p. 80-86, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/qYge5V>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

PEDRO, C. B.; GUEDES, O. S. As conquistas do movimento feminista como expressão do protagonismo social das mulheres. In: **Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas**, ISSN 2177-8248, p. 01-10, 2010.

IDENTIDADE E IMAGENS DA MARCA RIO: UM ESTUDO SOBRE A INSERÇÃO DO “GAY FRIENDLY” NA IDENTIDADE DA MARCA RIO E SUA CONCRETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS.

Patrícia Cerqueira Reis

Escola Superior de Propaganda e Marketing -
ESPM, Laboratório Cidades Criativas – LCC
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: Este artigo objetivou compreender como o elemento *gay friendly* se inseriu na marca Rio e nas suas políticas de gestão de *branding*, assim como, de que forma as variadas narrativas sobre o tema reforçaram ou enfraqueceram sua percepção e/ou motivaram políticas públicas nesse sentido. Para isso, o presente trabalho, a partir de um modelo de estudo chamado Composto de Marcas de Cidades, apresenta os elementos que formaram a identidade da marca Rio no período de 2009 a 2016 e analisa um conjunto de narrativas produzidas sobre a temática “gay friendly” a fim de compreender como este surge na formação da imagem da marca. Esse conjunto de dados é estruturado para promover uma discussão sobre se a gestão municipal do Rio de Janeiro incorporou a temática nas proposições de políticas públicas ou a utilizou apenas como argumento para promoção e visibilidade da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: marca, cidade, gay, friendly, política.

ABSTRACT: This article aimed to understand how the gay friendly element was inserted in the Rio city brand and its branding management policies, as well as how the various narratives on the theme reinforced or weakened its perception and / or motivated public policies in this sense. For this, the present work, based on a study model called Compound of City Brand, presents the elements that formed the Rio brand identity from 2009 to 2016 and analyzes a set of narratives produced on the theme “gay friendly” in order to understand how this arises in the formation of the brand image. This set of data is structured to promote a discussion about whether the municipal management of Rio de Janeiro incorporated the theme in the public policy propositions or used it only as an argument for promotion and visibility of the city.

KEYWORDS: brand, city, gay, friendly, politics

INTRODUÇÃO

Embora mundialmente conhecida pelo seu carnaval e paisagens deslumbrantes, a cidade do Rio de Janeiro foi formalmente posicionada como uma cidade global a partir de 2009 quando adotou uma política de projeção internacional ancorada principalmente na realização de grandes eventos. Com a escolha para sediar os Jogos Olímpicos e Paralímpicos

de 2016, a gestão pública municipal apresentou um Planejamento Estratégico para cidade com um grande projeto de transformações urbanas e alguns indicativos de transformações sociais. No final do primeiro mandato do governo municipal, um novo Planejamento Estratégico, para o período de 2013 a 2016, reforçou o posicionamento do Rio como uma marca de cidade globalizada, ancorada em diferentes elementos que se distribuíram entre evidências físicas e evidências simbólicas da marca da cidade.

Uma marca é composta, segundo Argenti e Forman (2002), por sua identidade, suas imagens e reputação, cada uma dessas dimensões com características próprias de formação e de gestão. Ao analisar os projetos previstos nos planejamentos estratégicos da cidade para o período mencionado anteriormente, as iniciativas divulgadas pelo governo municipal no portal Cidade Olímpica e a fala, à época, dos representantes de diferentes órgãos do governo, o elemento “gay friendly” não aparece na composição da identidade da marca Rio. Ou seja, ele não está previsto na construção da marca Rio por seus gestores. Entretanto, quando olhamos para as narrativas que foram produzidas por variados públicos, “gay friendly” surge compondo a percepção que as pessoas têm da cidade e de seu estilo de vida. Voltando às considerações de Argenti e Forman (2002), entendemos, então, que, embora inicialmente não esteja prevista na identidade da marca, “gay friendly” se insere na dimensão da imagem da marca Rio.

O Composto de Marcas de Cidades, desenvolvido tendo como base o estudo do caso da marca Rio, permite a identificação dos elementos que compõem uma marca de cidade, assim como, a definição de diretrizes para sua gestão. Sua aplicação indica que a fronteira entre a identidade da marca e sua imagem é porosa e que esses espaços vazios estão sendo alargados pela comunicação contemporânea que dá voz a inúmeros públicos, tornando-os cada vez mais audíveis por conta das múltiplas plataformas de produção e distribuição de conteúdo. No nosso entendimento, a função do gestor é fazer releituras constantes sobre os elementos já presentes na identidade da marca a partir do monitoramento dos elementos que surgem na composição de sua imagem. Desta forma, é possível que a marca tenha mais aderência com as expectativas dos públicos. A aplicação do Composto de Marcas de Cidades também permite ao gestor, tendo mais conhecimento sobre os elementos que compõem a identidade da marca, propor projetos que criem evidências tanto para a dimensão física da marca quanto para a dimensão simbólica. Ao fazer isso, o gestor público tem em mãos uma poderosa ferramenta de orientação para a formulação de políticas públicas que sejam realmente representativas das demandas e necessidades da sociedade (REIS, 2018).

Este é o ponto de discussão deste artigo. Embora “gay friendly” não estivesse inicialmente presente na identidade da marca Rio, a temática estava presente na imagem da marca, como será demonstrado. Diante disso, surgiram algumas questões que permearam o presente trabalho, sendo elas: (1) a gestão pública municipal incorporou esse elemento à identidade da marca Rio? (2) Tendo feito isso, elaborou políticas públicas que dessem evidências a esse posicionamento da cidade? (3) Se

sim, essas políticas públicas foram implementadas de forma estruturante para que perdurassem além do período da gestão governamental (2009-2016), tornando-se de fato públicas?

Com essas questões em mente, esse artigo objetiva:

- Verificar se o elemento “gay friendly” estava inicialmente previsto na identidade de uma marca Rio proposta pelo governo municipal, no período de 2009 a 2016.
- Analisar se a ideia e/ou expressão “Rio gay friendly” esteve presente nas diferentes formas de comunicação e narrativas da marca Rio, contribuindo na formação de uma imagem de marca.
- Analisar se o tema foi incorporado à identidade da marca e se, dessa forma, foram formulados projetos e políticas públicas que evidenciam o Rio com “gay friendly” de forma estruturante.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos seguiram as orientações para estudos de caso de Robert Yin (2001) sobre fontes de evidências em entrevistas, documentos e registros de arquivos, como detalhados a seguir.

A fim de identificar os elementos que compuseram a identidade da marca Rio, optei, metodologicamente, por 3 caminhos:

1. Análises dos projetos presentes nos planos estratégicos do Rio de Janeiro para os períodos de 2009-2012 e 2013-2016, elaborados respectivamente em 2008 e 2012.
2. Entrevistas em profundidade: em 2013, foram feitas dez entrevistas com representantes da Prefeitura, Rio Negócios, Empresa Olímpica Municipal, Instituto Pereira Passos, Riotur, Turisrio e Comitê Organizador da Copa de 2014. Em 2014, a pesquisa foi complementada com mais cinco entrevistas com representantes da Secretaria de Imagem do Rio, da Coordenação de Relações Internacionais do Gabinete do Prefeito, do Consorcio Porto Maravilha, do Comitê Rio 450 anos e da Assessoria de Comunicação da Prefeitura.
3. Análises das iniciativas apresentadas pelo governo municipal no Portal Cidade Olímpica até dezembro de 2015.

Os resultados que faziam referências à identidade da cidade do Rio de Janeiro foram agrupados com base na metodologia proposta pela Grounded Theory (GLASER e STRAUSS, 1967). Em seguida categorizei esses agrupamentos a fim de definir um conjunto de palavras e expressões que representasse à identidade da marca Rio. Para categorizá-las utilizei a metodologia de análise de conteúdo, técnica que funciona por “desmembramento do texto em unidades e em categorias segundo agrupamentos analógicos com a intenção de dar coesão aos dados” (FONSECA JÚNIOR, 2005, p. 301). Essas palavras e expressões foram inseridas no sistema de Composto de Marcas de Cidades (REIS, 2018) a fim de estruturar a identidade da marca.

O sistema Composto de Marcas de Cidades (REIS, 2018) envolve também a análise de cinco tipos de comunicação de marcas de cidades, a partir da qual elabora-se os contornos da imagem da marca. Para identificar os esforços de comunicação dos variados públicos da marca foi feito:

- um levantamento de clipping que abrangeu 1.195 reportagens em 258 veículos de comunicação de 2012 a 2015;
- análise de 30 grupos sociais relacionados ao tema Rio de Janeiro no Facebook de 2012 a 2016;
- análise de relatórios de pesquisas, campanhas, materiais publicitários e promocionais de 2012 a 2016.

O COMPOSTO DE MARCAS DE CIDADES

O Composto de Marcas de Cidades (REIS, 2018), desenvolvido para identificação e gestão de marcas de cidades, preenche uma lacuna teórica conceitual. Os trabalhos existentes sobre marcas de cidades, sendo esses os de Simon Anholt (2006), do Reputation Institute (2014), da Saffron (2013) e de Berrone e Ricart (2015), tiveram suas elaborações direcionadas para a produção de *rankings* de cidades, demonstrando pouca aderência com o conjunto de públicos que se relacionam com a marca, nenhuma inclusão da dimensão comunicacional na formação das imagens da marca e, conseqüentemente, poucas possibilidades de tornar a marca um vetor que favoreça o adensamento das relações que se estabelecem no e com território.

O Composto de Marcas de Cidades é formado por quatro dimensões: identidade, imagem, comunicação e reputação. A dimensão da identidade se divide em evidências físicas da marca e evidências simbólicas da marca. As evidências físicas da marca, por sua vez, são formadas pelos elementos que compõem a dimensão produtiva, política e histórica cultural da marca. As evidências simbólicas da marca são formadas pela identificação dos elementos que compõem os atributos intangíveis, as conexões com o lugar e as potencialidades da marca.

As dimensões da identidade e da imagem da marca são mediadas pela dimensão comunicacional que age como um fluxo em mão dupla entre a divulgação e projeção dos elementos da identidade da marca nos públicos e a incorporação e releituras da identidade da marca a partir das imagens que se formam nesses mesmos públicos. Trata-se de um fluxo de idas e vindas contínuo que deve ser gerido pelo gestor da marca.

Ampliando o proposto por Kavaratzis (2004) em relação à comunicação da marca da cidade, a dimensão comunicacional do Composto de Marcas de Cidades apresenta cinco tipos possíveis de comunicação, sendo eles:

- ▷ Comunicação de Engajamento
- ▷ Comunicação de Serviços Públicos
- ▷ Comunicação de Novos Negócios
- ▷ Comunicação de Visibilidade Internacional

► Comunicação de Opinião Pública

Cada um desses tipos de comunicação possui narrativas **da** marca (produzidas e distribuídas pelo gestor da marca) e narrativas **sobre** a marca (produzidas e distribuídas pelos variados públicos que se apropriam da identidade da marca para criarem e recriarem novos discursos).

“GAY FRIENDLY” NA MARCA RIO

A partir das fontes de evidências descritas anteriormente (planejamentos estratégicos, iniciativas do governo até dezembro de 2015 e entrevistas em profundidade), categorizadas em palavras e expressões e aplicadas sobre o Composto de Marcas de Cidades, obtivemos como resultado da identidade da marca Rio a Figura 1, apresentada a seguir.

Como pode ser visto, “gay friendly” não aparece como um elemento da identidade da marca Rio, ou seja, não foi previsto no modelo de gestão pública adotado para o período de 2009 a 2016, como também não está presente nas narrativas **da** marca.

EVIDÊNCIAS FÍSICAS

Dimensão Produtiva	Dimensão Política	Dimensão Histórica Cultural
<ul style="list-style-type: none">• Criativa• Empreendedora• Petrolífera• De entretenimento• Esportiva• Infra estruturada• Acessível em sua mobilidade• Tecnológica• Turística	<ul style="list-style-type: none">• Cidadã• Eficiente• Internacional• Participativa• Segura	<ul style="list-style-type: none">• Favelada• Histórica

EVIDÊNCIAS SIMBÓLICA

Dimensão dos Atributos intangíveis	Dimensão das Conexões	Dimensão das Potencialidades
<ul style="list-style-type: none">• Alegre• Com alta autoestima• Simpática• Olímpica• Icônica	<ul style="list-style-type: none">• Representada pelo estilo de vida do carioca• Um lugar de boas experiências• Multicultural• Um lugar que se vive do lado de fora (outdoor)	<ul style="list-style-type: none">• Cosmopolita• Inovadora• Um lugar com serviços de qualidade• Verde (sustentável)

Figura 1: Elementos da Identidade da Marca Rio Aplicados no Composto de Marca de Cidade

Fonte: Elaborada pela autora

Entretanto, ao olharmos o conjunto de narrativas **sobre** a marca Rio, encontramos “gay friendly” presente nas comunicações de visibilidade internacional, de novos negócios e de opinião pública.

Na Comunicação de Visibilidade Internacional, a existência de um Rio “gay friendly” fica evidente. O carnaval carioca é uma das manifestações culturais mais marcantes do Rio de Janeiro no exterior. Segundo dados da Riotur, 977 mil turistas vieram para o Rio de Janeiro no carnaval de 2015, movimentando US\$ 782 milhões. Os 519 blocos de rua mobilizaram mais de 4,7 milhões de pessoas, sendo 26 mil visitantes, oriundos da atracção de 10 navios de cruzeiro na cidade. Em 2015, a hotelaria registrou uma ocupação média de 83,79%, maior que a do carnaval de 2014. (JORNAL DIÁRIO DO TURISMO, 2015)

Os blocos de rua, que a cada ano ganham mais espaço na mídia e maiores proporções, reforçam os elementos identitários da marca. As narrativas relacionadas ao carnaval apresentam o Rio como uma cidade alegre, de paisagens, que se vive *outdoor*, de experiências, onde o carioca e seu estilo de vida são reverenciados. Tais narrativas trouxeram em si também uma forte associação do carnaval a um Rio “gay friendly”, tornando esse elemento fortemente associado à imagem da marca.

A **Comunicação de Novos Negócios**, possui uma vertente específica sobre a

indústria do turismo em função da importância dessa economia na promoção da marca cidade em larga escala. Nesse âmbito, também foram identificadas fortes narrativas relacionadas ao Rio ser uma cidade “gay friendly”.

Segundo o Jornal Diário de Notícias (2015), o turismo gay é economicamente relevante para a economia local e representa 30% da receita do turismo na cidade durante o carnaval. Uma pesquisa feita pela prefeitura em 2014 indicou que a maioria dos visitantes desse segmento era composta por jovens (70% deles entre 20 e 34 anos) com rendimentos médios de 6.800 reais (2.100 euros). Segundo a empresa municipal Riotur, os gastos médios diários do turista gay brasileiro (100 euros) e do estrangeiro (150 euros) superam o de um turista heterossexual (70 euros).

Complementa este quadro a análise sobre a ampla divulgação nos meios de comunicação da escolha do Rio como o melhor destino de praia gay da América Latina em 2016, assim como, a divulgação da dimensão e da abrangência das edições das Paradas Gays realizadas em diferentes pontos da cidade anualmente, trazendo sempre uma temática que necessita visibilidade (em 2016, o destaque da Parada Gay foi a divulgação do fato de que a Lei João Nery de 2013 ainda não havia sido votada na Câmara). Tais narrativas inserem de forma relevante a temática “gay friendly” também **na Comunicação de Opinião Pública.**

A INSERÇÃO DO TEMA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS

Embora não estivesse presente na identidade da marca Rio proposta pelo poder público, o “Rio Gay Friendly” esteve fortemente associado à imagem da marca. Considerando que o papel do gestor é articular identidade e imagem de marca, assim como, implantar projetos e políticas públicas que evidenciem os elementos da marca, avaliamos a seguir de que forma isso ocorreu no Rio de Janeiro, no período estudado. A questão que tangenciou essa análise era se havia de fato um contraponto na gestão da cidade ou se um “Rio Gay Friendly” estava presente apenas nas narrativas em função de seu apelo midiático, mas com pouca ou nenhuma aderência à realidade da cidade.

Identificamos alguns movimentos que inseriram a temática “gay friendly” nas políticas públicas municipais:

- 2011 – Publicação de decreto que afirma que travestis e transexuais devem ser chamados pelo nome social em repartições públicas municipais, como escolas, hospitais e abrigos.
- 2011 – Publicação de decreto que prevê que repartições públicas exponham avisos sobre a lei municipal 2475/96, que proíbe discriminar uma pessoa em virtude de sua orientação social.
- 2011 - Criação da Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual.
- 2013 – Criação da Lei João Nery – Lei de Identidade de Gênero.
- 2014 – Criação do Centro de Referência Rio Sem Preconceito.

- Até 2016 - Parada Gay anual, em diferentes pontos da cidade financiada por recursos públicos: estadual, municipal e da Petrobrás.

Entretanto, mudança no governo municipal em 2017 começou a sinalizar retrocessos em relação à essa temática.

- Rebaixamento da Coordenadoria de Diversidade Sexual, que perdeu sua autonomia para criar políticas públicas.
- Corte de 50% da verba para a Parada Gay pela prefeitura.
- Paralisação do Projeto de Lei 5002/13, João Nery, ainda não votado na Câmara.

CONCLUSÕES

A fronteira entre identidade e imagem da marca é porosa e cambiar os elementos de cada dimensão faz parte do trabalho do gestor público.

Elementos definidos na identidade da marca de um território precisam ter respaldo em projetos e políticas públicas, a fim de gerar evidências para o que a comunicação da marca divulga (*reason why*).

Quando o gestor reconhece os elementos que estão na imagem da marca (identificados nos estudos das comunicações sobre a marca), os incorpora à identidade da marca e cria evidências para esses, ele demonstra adotar um modelo de gestão participativa mais aderente às demandas da sociedade.

Embora o prefeito da cidade, entre 2009 e 2016, tenha afirmado que o Rio era “gay friendly” e reforçado midiaticamente este posicionamento, políticas públicas sobre a temática não foram consolidadas. Diante de um novo governo, cujo direcionamento ideológico é contrário à temática, os esforços empreendidos anteriormente demonstraram suas fragilidades, resultando na possibilidade de significativos retrocessos nas conquistas anteriores.

Referências

ANHOLT, S. The Anholt-GMI City Brands Index: How the world sees the world's cities. **Place Branding and Public Diplomacy**, New York, v. 2, n. 1, p. 18-31, Janeiro 2006.

ARGENTI, ; FORMAN, J. **The Power of Corporate Communication: Crafting the Voice and Image of Your Business**. New York: McGraw-Hill, 2002.

BERRONE, P.; RICART, J. E. **Cities in Motion Index**. University of Navarra. [S.l.]. 2015.

FONSECA JÚNIOR, W. C. D. Análise do conteúdo. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 280-304.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Turismo gay assegura 30% das receitas do Rio de Janeiro durante o Carnaval. **DN Globo**, 14 Fevereiro 2015. Disponível em: <<http://www.dn.pt/globo/interior/turismo-gay-assegura-30-das-receitas-do-rio-de-janeiro-durante-o-carnaval-4401789.html>>. Acesso em: 10 Fevereiro 2016.

JORNAL DIÁRIO DO TURISMO. Turismo brasileiro comemora números do Carnaval 2015. **Diário do Turismo**, 23 Fevereiro 2015. Disponível em: <<http://diariodoturismo.com.br/turismo-brasileiro-comemora-numeros-carnaval-2015/>>. Acesso em: 10 Agosto 2015.

KAVARATZIS, M. From city marketing to city branding: Towards a theoretical framework for developing city brands. **Place Branding**, v. 1, n. 1, p. 58-73, 2004.

REIS, P. C. **A Marca da Cidade**: reflexões e proposições para construção e gestão de marcas de cidades. 1ª. ed. Curitiba: Appris, v. I, 2018.

REPUTATION INSTITUTE. **2014 City Rep Trak: The World's Most Reputable Cities**. Reputation Institute. [S.l.], p. 40. 2014.

SAFFRON BRAND CONSULTANTS. **The Saffron European City Brand Barometer. Revealing wich cities get the brands they deserve by Jeremy Hildreth**. London. 2013. Disponível em http://fcis.vdu.lt/~n.klebanskaja@evf.vdu.lt/FOV1-000A97C7/FOV1-000AAC3B/Saff_CityBrandBarom.pdf. Acessado em outubro de 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O MODO DE VIDA GAY COMO ESTETIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA

José Nilton Conserva de Arruda

(Universidade Estadual da Paraíba,
Departamento de Filosofia, Campina Grande, PB.)

Marianne Sousa Barbosa

(Universidade Federal de Campina Grande,
Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Campina
Grande, PB.)

RESUMO: O artigo propõe uma análise e discussão de categorias teóricas construídas por Foucault e aprimoradas por foucaultianos, problematizando o seu possível uso como instrumento de análise da homoafetividade. Apresentamos os principais eixos temáticos de sua obra correntemente agrupada em três estágios: saber, poder e subjetivação. As categorias de *amizade* e *estetização da existência* exploradas na última fase de sua obra, possibilitam uma renovação das abordagens a respeito da homoafetividade, pois desafiam o discurso corrente da militância gay que luta pela afirmação da identidade, pelo fim da repressão sexual e pela liberação do desejo. Foucault problematiza cada uma destas reivindicações e acena com a possibilidade de construção de um estilo de vida gay que não se limitaria a repetir os modelos consagrados pelos heterossexuais centrados na legalidade, matrimônio e monogamia. Postula-se uma cultura gay que

não se sobreponha às formas culturais gerais, nem se conforme aos padrões vigentes, mas que possa agir nelas e sobre elas, modificando as próprias relações heterossexuais. Uma possibilidade real de transformação implica experimentar novas possibilidades, ao modo da experiência artística buscar uma estetização da existência, uma crítica da experiência vivida buscando descortinar novas alternativas.

PALAVRAS-CHAVE: Foucault; Homoafetividade; Subjetivação.

ABSTRACT: The article proposes an analysis and discussion of theoretical categories constructed by Foucault and improved by Foucaultians, problematizing their possible use as an instrument of homoaffectivity analysis. We present the main thematic axes of his work currently grouped in three stages: knowledge, power and subjectivation. The categories of friendship and aestheticization of existence explored in the last phase of his work, allow a renewal of approaches to homoafeactivity, as they challenge the current discourse of gay militancy that struggles for the affirmation of identity, the end of sexual repression and the liberation of the desire. Foucault problematizes each of these claims and beckons with the possibility of building a gay lifestyle that would not be limited to repeating the models

established by heterosexuals centered on legality, marriage and monogamy. It posits a gay culture that does not overlap with the general cultural forms, nor conform to the current standards, but can act in them and on them, modifying their own heterosexual relations. A real possibility of transformation implies trying new possibilities, to the way of artistic experience to seek an aestheticization of existence, a critique of lived experience seeking to discover new alternatives.

KEYWORDS: Foucault; Homoafetividade; Subjectivation.

1 | INTRODUÇÃO

O problema ético, entendido como cuidado de si, e o problema político, enquanto resistência aos valores impostos pela pressão social se identificam na abordagem foucaultiana. Foucault desenvolveu categorias analíticas que recobriram essa sua compreensão da ética e do político e procurou verificar a operatividade dessas categorias analisando a homoafetividade enquanto um comportamento que tenciona aspectos da nossa compreensão tanto de ética quanto de política. A noção de *amizade* assumirá uma função importante na tematização foucaultiana, pois permite que ele se posicione na contramão das lutas correntes dos movimentos gays. Dessa forma, ele postulou uma problematização ética centrada na noção de *estetização da existência*, decorrente de uma escolha facultada por um *cuidado de si* que implica em uma resistência política e ética à imposição de modelos de comportamentos.

Embora os homoafetivos lutem pelo reconhecimento social e jurídico da sua condição, manifestado na busca de igualdade em relação aos direitos individuais já vigentes entre os heterossexuais: casamento, adoção e herança, Foucault destoa em relação ao foco dessa luta. Ele defende que os gays devem lutar por um novo direito relacional que escape dos modelos de relações já propostos pela nossa sociedade. Ou seja, trata-se de se reconhecer enquanto homoafetivo inventando e desenvolvendo, através de uma ascese contínua, um *modo de vida gay*, possibilitado a partir de uma estetização da existência, quando cada indivíduo procurar fazer da sua vida uma obra de arte. A ética foucaultiana da invenção individual se identifica com uma estetização da existência.

Para que o estilo de vida gay não seja construído tomando como modelo o estilo de vida heterossexual, é necessário assumir a amizade como a relação determinante para a sua inovação. Dessa forma, o estilo de vida gay conseguirá escapar dos modelos relacionais vigentes entre os heterossexuais e terá no cuidado de si um aspecto fundamental na constituição de um estilo de vida que explore novas possibilidades de vivência social e abra perspectivas para uma ética do sujeito.

2 | SABER, PODER E SUBJETIVAÇÃO

A homossexualidade é parte constitutiva de sua vida e de sua obra, dessa forma, é importante levá-la em consideração no que diz respeito a sua interpretação “pois está presente nas preocupações ao mesmo tempo pessoais e intelectuais que presidiram à escolha dos objetos de sua pesquisa” (ERIBON, 1996, p. 33). Foucault mesmo indica a importância de aspectos de sua experiência pessoal em relação a suas escolhas teóricas:

Toda vez que tentei fazer um trabalho teórico foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que via se desenrolarem a minha volta. Porque eu julgava reconhecer fendas, abalos surdos, disfunções nas coisas que via, nas instituições às quais estava ligado, em minhas relações com os outros, foi que empreendi tal trabalho – um fragmento de autobiografia (FOUCAULT, apud ERIBON, 1990, p. 41).

Didier Eribon, filósofo e escritor francês, apresenta uma importante ponderação sobre a relação entre a homossexualidade de Foucault e a sua obra teórica, alertando-nos que Foucault é um militante homossexual e que tal realidade não pode ser esquecida, mas não devemos transformar a sua homossexualidade na categoria fundamental para interpretar o todo da sua produção teórica:

[...] seria absurdo ler a marca da homossexualidade em cada passo da própria elaboração teórica. Se a experiência pessoal pode estar no ponto de partida de uma pesquisa, o trabalho teórico visa justamente a ultrapassá-la, escapar desse nível da experiência vivida para produzir uma análise que possa valer como demonstração na qual os outros poderão se reconhecer. Assim, é preciso, simultaneamente, dizer que não se pode explicar a obra de Foucault deixando de lado essa dimensão, mas que reduzir a obra de Foucault à homossexualidade equivale a esquecer de que um livro é produto de um trabalho e que todo trabalho intelectual se encontra necessariamente inscrito em um campo teórico no qual ele colhe suas referências, seus métodos, seus conceitos (ERIBON, 1996, p. 33-34).

Assim, importa muito mais compreender o que Foucault como teórico elaborou sobre a experiência homossexual, quais as críticas e contribuições apresentadas em vista de explorar novas possibilidades para a vivência do modo de vida gay. Devemos colocar em segundo plano o fato de Foucault ter sido um homossexual, pois de qualquer forma, ele desenvolveu um amplo esforço teórico para nos ajudar a resistir às tentativas de sermos definidos pela nossa sexualidade.

Podemos analisar a obra de Foucault dividindo sua vasta produção teórica em três fases distintas. Porém, todas elas voltadas à preocupação de se fazer uma história das “experiências”, “experiência da loucura, experiência da doença, experiência da criminalidade e experiência da sexualidade, focos de experiências que são, creio eu, importantes na nossa cultura” (FOUCAULT, 2010a, p. 7). Para nortear suas pesquisas, ele após uma questão para cada etapa de sua obra.

No primeiro momento, ainda muito próximo do estruturalismo, suas pesquisas estão diretamente voltadas para elucidar as perplexidades em relação à constituição dos discursos. Uma pergunta se impõe: de modo mais amplo ela é formulada como

o que podemos saber? Sua variação em terminologia mais foucaultiana implica responder o que é possível ser tematizado e dito em um dado contexto? Responder a essa questão implica construir categorias que possam dar conta da realidade do saber, das funções dos nossos discursos e conhecimentos. A preocupação primordial é compreender como os discursos são constituídos, quais as regras que são ativadas, as instituições que os produzem e o fazem circular como discursos verdadeiros.

Quando as suas pesquisas se voltam para as relações de poderes presentes na sociedade, importa responder uma nova pergunta: Quais são os poderes que precisam ser compreendidos e enfrentados? Suas análises voltam-se então para a compreensão das diferentes realizações das relações de poder e das possibilidades reais de resistência em cada contexto. O autor procura compreender a articulação desses saberes com estratégias e táticas de poder. O convite é para nos afastarmos do que ele chama de *grande mito platônico* que opõe saber e poder. Pede-nos para considerarmos o íntimo entrelaçamento entre poder e saber. Devemos nos deter neste ponto, pois ele é crucial para compreendermos o essencial de sua análise sobre a sexualidade em geral e a homoafetividade em particular.

Foucault nos convidou a pensar o poder em seus aspectos mais positivos, aqueles que constantemente nos assediam visando alcançar o nosso consentimento. O poder que incentiva, solicita estimula e consente. Julga ele que tal realização nos conduziria à superação de impasses teóricos presentes nas teorias que insistem na negatividade do poder: impede, proíbe, impõe, no limite é violento.

Assim, apresentamos a particular compreensão desenvolvida por Foucault sobre as relações de poder:

A essas alturas é importante atentarmos para o quanto a perspectiva foucaultiana se afasta das teorizações clássicas sobre a dominação e o poder, sejam elas empreendidas pelas tradições liberais – como, por exemplo, em Galbraith – ou pelas tradições weberiana e marxista. Na esteira de Nietzsche e na contramão da então mais que influente esquerda francesa, em meados da década de 1970 Foucault resolve dar as costas para os assim chamados ‘postulados que marcaram a posição tradicional da esquerda’ com relação às teorizações sobre o poder a saber, os postulados da propriedade, da localização, da subordinação, da essência ou atributo, da modalidade e da legalidade. (VEIGA-NETO In: RAGO, 2006, p. 23)

Foucault desenvolve a compreensão de que uma teoria do discurso é fundamental para se analisar a realidade do poder moderno, pois o concebe sempre ligado aos discursos que foram considerados verdadeiros em nossa sociedade. Não concebe o saber verdadeiro como uma realidade que possa se articular fora dos mecanismos de poder e nem o poder se efetivando sem um saber que lhe confira autoridade, sustente e justifique. Seu pensamento não é um ceticismo, uma posição teórica que se afirma contra procedimentos racionais, mas sim uma sólida crítica às concepções metafísicas da razão que a imagina como sendo sempre portadora de um devir totalitário constituído em oposição às lutas históricas concretas. Procura tão somente compreender qual a racionalidade que se estabeleceu e como, no interior de tal

racionalidade, determinadas verdades foram possíveis, em quais relações de poder se passou a definir o que é a verdade. Insiste-se em chamar a atenção para se entender a não neutralidade do saber verdadeiro e que nenhum saber se estabelece fora de determinadas circunstâncias estratégicas, no exterior de precisas e identificáveis relações de poder.

Mesmo que todos os saberes sejam gestados no espaço de tais relações de poder, marcados por esta vontade de verdade, nem todos os discursos são iguais e nem tudo é relativo. Importa, pois, ter sempre em conta as relações entre os saberes e os poderes para se entender o regime de produção das verdades, a política dos discursos verdadeiros e o modo como historicamente este regime de verdade sofre modificações. Foucault procura estabelecer um vínculo entre seu modo de compreender os discursos e a maneira pela qual os sofistas relacionam práticas e exercício, pois para eles um embate discursivo sempre objetiva fazer com que uma das partes seja a vencedora, tenha o seu discurso acolhido como verdadeiro para além dos princípios lógicos, portanto diretamente dependente do exercício do poder. (Conf. FOUCAULT, 1996).

Fazendo um elogio e ao mesmo tempo se filiando a esta matriz sofística no que diz respeito à compreensão dos discursos, pensado sempre a partir da noção de estratégia, pois tudo decorre de um jogo livre de argumentação, interesses e propósitos e, no dinamismo livre desses jogos sempre efetivados no espaço das onipresentes relações de poder, o discurso verdadeiro instaura-se não como decorrência direta de processos lógicos e racionais, mas por mecanismos de exclusão e inclusão cujas regras operam fora do próprio discurso e não se efetivam sem ativarem a violência.

A analítica foucaultiana do poder acentua o caráter relacional das forças que se confrontam, o poder de afetar e ser afetado de indivíduos que estabelecem relações. Porém, há um aspecto de suma importância nessa análise, a relação de força que o indivíduo estabelece consigo mesmo, quando ele se confronta em função da constituição de um modo de existência. A esse processo de constituição de um estilo de vida, Foucault chama de subjetivação.

Por fim, na última fase de sua obra, os problemas éticos o incomodam, ele sente a necessidade de responder sobre os modos de existência possíveis, isto é, como se dão os nossos processos de subjetivação? Compete agora desenvolver uma pesquisa que consiga iluminar a função das duas dimensões anteriores, o saber e o poder, na constituição das nossas subjetividades. Será necessário então examinar o papel dos discursos científicos e do tipo de poder que eles conferem aos seus detentores. A importância que os discursos científicos assumem na determinação das nossas escolhas.

Essa temática é desenvolvida no terceiro estágio do seu pensamento, opera um encontro da ética com a estética, mas não da estética com a moral, pois ele enfatiza a importância de se perceber bem a diferença entre as duas realidades. A moral ele associa ao que foi refletido nos estágios do saber e do poder, isto é, relaciona a moral

às forças coercitivas do poder que sempre tentam retirar do indivíduo a capacidade de escolha, e às regras do saber que se apresentam codificadas e sempre resistentes às transformações. A ética é o espaço real da invenção de si, pois associada às regras facultativas da subjetivação. Em cada situação as regras coercitivas e codificadas do poder e do saber tentam se apropriar da subjetivação do indivíduo, mas esse responde com uma estilização de sua existência. Nesse sentido, a ética funde-se à estética nas relações de cada um consigo mesmo.

A realidade que o pensamento moderno chama de *sujeito* é substituída na sua abordagem pela noção complexa de *processo de subjetivação*. Ela implica na necessidade de se afastar as noções de *identidade*, *unidade* e *interioridade*, pois “eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (FOUCAULT, 2004, p. 262). Nesse sentido é que se diz que há um descentramento do sujeito no pensamento foucaultiano, ele deixa de ser interpretado como uma realidade prévia e constituinte e é postulado como resultado do processo de subjetivação. Assim, a tensão contínua vivenciada pelo indivíduo visa à constituição de novos estilos de vida, de uma subjetividade que nunca é dada previamente, mas nessa relação de força do indivíduo que confronta a si mesmo.

Importa assinalar a natureza das regras vigentes no plano da subjetivação, pois ela se diferencia dos dois estágios anteriores: saber e poder. Se no campo do saber há regras anônimas atuando como formas estereotipadas, e se no âmbito do poder imperam regras coercitivas frente às quais é preciso resistir, no plano da subjetivação se inscrevem regras facultativas que circunscrevem um espaço real de escolha, de invenção da subjetividade. A chamada estetização da existência é justamente o resultado dessa resistência do indivíduo frente às subjetivações impostas. Estetizar a existência, fazer da vida uma obra de arte, resulta das escolhas éticas de cada um, é a realização de um processo de subjetivação.

O tema da homoafetividade poderá ser melhor analisado quando se articula as três fases do seu pensamento, pois nessa última fase ele se propõe discutir a constituição das subjetividades desde o mundo antigo até a contemporaneidade. Seus intérpretes apontam um retorno da ética no seu pensamento. Porém, sua ética é constituída em estreita sintonia com as duas fases anteriores. Os discursos científicos assumem um papel crucial nas sociedades contemporâneas, eles exercem um papel importante na configuração das relações de poder presentes na sociedade.

No campo da ética Foucault estabelece um diálogo com aspectos das éticas helenistas, centradas não no racionalismo de suas propostas, mas no *cuidado de si*, na *ascese*, na *espiritualidade* e *modo de vida*. O problema da autonomia na vivência ética poderia ser contornado por uma dada *estetização da existência* que contornaria a força de controle das nossas sociedades normalizadas e normalizadoras e, de quebra, permitiria uma subjetivação construída pelo indivíduo numa contínua luta contra as

subjetividades impostas.

O conjunto de suas pesquisas pode agora ser aplicado a um tema específico: a sexualidade. Com a publicação em 1976 do primeiro volume de sua *História da Sexualidade* – com o subtítulo de *A Vontade de Saber* – procura compreender como o binômio saber-poder e discursos científicos são constituidores das mais diferentes realidades ligadas ao sexo. Tal obra testemunha a abertura do pensamento foucaultiano para o problema da subjetivação e inaugura novas possibilidades de abordagem a respeito das sexualidades contemporâneas.

O discurso corrente dos grupos gays militantes clama por liberação sexual: costuma-se escutar o brado que é preciso pôr um fim à repressão sexual e liberar os desejos reprimidos; luta-se para que a identidade homossexual seja reconhecida e respeitada. A luta assume os modelos das conquistas heterossexuais, tudo o que pode ser vivenciado por aqueles com liberdade, deve ser assumido como bandeira de luta e conquista por parte dos homoafetivos. Desenvolvendo uma refinada análise das relações de poder, que afasta justamente a compreensão do poder como instrumento de repressão, Foucault contesta esses lugares comuns do discurso corrente e diz ainda um sonoro não à necessidade de um conhecimento científico sobre a sexualidade, pois julga que os homoafetivos precisam muito mais de uma “arte de viver” do que um saber que possibilite conhecer os aspectos secretos dos seus desejos.

Mesmo que no âmbito de uma luta por direitos, do ponto de vista tático, seja importante poder afirmar que se é homossexual, esta não deve ser uma meta estratégica, um objetivo primordial dos movimentos de liberação, pois justamente na constituição da identidade reside um dos pontos mais fortes dos mecanismos de controle das sociedades modernas. Além disso, Foucault resiste à ideia de que alguém possa ser identificado com e por meio de sua sexualidade. Objetivar o sexo e colocar o indivíduo como extensão de sua condição sexual, é um reducionismo que Foucault julga inadequado. Por outro lado, ele afirma que os homossexuais precisam muito mais de uma arte de viver, de inventar novas possibilidades de relações e valores que decorram da especificidade de suas vivências da sexualidade e das relações que lhes são específicas. Uma cultura gay que não se sobreponha às formas culturais gerais, mas que possa agir nelas e sobre elas, modificando assim, as próprias relações heterossexuais. A amizade é postulada como uma categoria que permite tematizar o novo estilo de vida apontado por Foucault.

3 | AMIZADE E RENOVAÇÃO DOS MODOS DE VIDA

Foucault nos aponta que a homoafetividade pode ser vivida na dimensão da amizade, da afetividade de relações constantes e não de encontros esporádicos. Já que, segundo ele, a amizade oferece oportunidades históricas de “reabrir virtualidades relacionais e afetivas” (FOUCAULT, 2010b, p. 351) e recusar toda uma cultura

homossexual que luta para construir uma identidade sexual a partir de pressupostos limitadores vigentes na sociedade.

Partindo da temática da amizade como relação social – vivenciada na Grécia Antiga, muito valorizada e respeitada entre os indivíduos que tinham relações afetivas intensas, norteadas pela liberdade entre eles – Foucault desenvolve uma análise que apresenta as razões pelas quais uma relação antes tão respeitada passa a sofrer uma desvalorização. Segundo o filósofo, tal retração observada ao longo do tempo se deve ao fato de que as estruturas políticas e as diversas instituições de poder se sentem desafiadas pela novidade dessas relações e correm o risco de não funcionarem “[...] diante de amizades tão intensas, e recorrem a diversas estratégias para controlá-las e extingui-las” (FOUCAULT, 2010b, p. 349). Ele acredita que os códigos e leis que regem tais instituições não comportam “intensidades múltiplas, de cores variáveis”, (FOUCAULT, 2010b, p. 350) características de novas formas de relação, como é o caso da relação homossexual, por exemplo.

Em entrevista publicada no jornal *Gai Pied*, intitulada de “*De l’amitié comme modo de vie*” (Da Amizade Como Modo de Vida), Foucault faz a seguinte indagação: “Que relações podem ser, através da homossexualidade, estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas?” (FOUCAULT, 2010b, p. 348) e nos diz através dela, que a sexualidade deve ser voltada, ou pelo menos usada, em prol da busca de uma multiplicidade de relações que estejam intrinsecamente ligadas ao problema da amizade. Neste sentido, acrescenta “... o interesse pela amizade está se tornando muito importante. Não se entra simplesmente na relação para poder chegar à consumação sexual, o que se faz muito facilmente; mas aquilo para o que as pessoas são polarizadas é a amizade”. (FOUCAULT, 2010b, p. 350). Relacionando homoafetividade e amizade, abrem-se novas possibilidades para o relacionamento, laços afetivos duradouros e não mais presos a simples satisfação do desejo sexual. A amizade pode ser um catalisador de posturas que favoreçam transformações sociais mais abrangentes. A amizade exalta as virtualidades existentes na vivência homoafetiva, possibilitando se pensar em um estilo de vida gay que seja alternativo ao modelo heterossexual, que consiga escapar de suas limitações e sobretudo do controle imposto pela sociedade.

Foucault faz a escolha teórica de utilizar o termo *gay* ao abordar e se referir à homoafetividade, pois segundo ele “Ser *gay* é, creio, não se identificar com os traços psicológicos e com as máscaras visíveis do homossexual, mas procurar definir e desenvolver um modo de vida gay” (FOUCAULT, 2010b, p. 351). Dessa forma, é possível estabelecer uma neutralidade, já que a homoafetividade é vista culturalmente de forma *negativa* e a heterossexualidade *positiva*. Portanto, o propósito de Foucault é escapar dessa armadilha que obriga a homoafetividade a se definir pela heterossexualidade, mas com essa desvantagem de assumir a parte negativa do binômio homossexualidade/heterossexualidade.

O estilo de vida gay implica possíveis relações de afeto, carinho, companheirismo e fidelidade. Tais relações não são acolhidas com tranquilidade na sociedade por serem

vistas de maneira “perturbadora”, ou seja, o modo de vida gay guiado pela amizade atua potencialidades que incomodam muito mais que o ato sexual realizado entre iguais. Pois essas vivências apontadas acima, desafiam valores centrais da nossa sociedade. Foucault acrescenta que:

Imaginar um ato sexual que não se conforma à lei ou à natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que os indivíduos comecem a se amar, eis o problema. A instituição é tomada no contrapé; as intensidades afetivas atravessam-na, ao mesmo tempo em que a fazem suportar e perturbam-na [...] (FOUCAULT, 2010b, p. 349-350).

A amizade postulada por Foucault aponta novas possibilidades para a construção de um modo de vida gay alternativo àquele centrado no prazer imediato e encontros fortuitos, na construção de uma identidade específica, mas sem a suficiente problematização de quanto essa identidade é imposta pela sociedade que confere essa identidade não para integrar, mas para excluir. O principal fator na elaboração de um novo estilo de vida gay será a amizade que pode ser alcançada por meio de uma ascese individual, de uma auto elaboração construída no confronto cotidiano com as subjetividades impostas. Importa assinalar o quanto essa ascese se diferencia da prática cristã de renúncia e desprendimento de si.

4 | ASCESE E SUBJETIVAÇÃO

Foucault afirma que o ascetismo - doutrina moral de contemplação - como forma de “... renúncia ao prazer tem má reputação” (FOUCAULT, 2010b, p.350). Não é essa modalidade de ascese que interessa a Foucault, mas a ascese como um esforço que é feito sobre si para se transformar ou para fazer com que apareça esse si que não se alcança. Explora, dessa forma, a noção de ascese como uma prática que permite inventar, explorar possibilidades e criar alternativas. Afastando-se, portanto, da ascese como renúncia, como fuga do mundo, como anulação do desejo. (Conf. HADOT, 1999).

Uma ascese de constituição de uma novidade, não de renúncia a aspectos indesejáveis da personalidade. Este seria então, o problema da atualidade: “... colocamos o ascetismo em férias. Temos que avançar sobre uma ascese homossexual que nos faria trabalhar sobre nós mesmos e inventar – não digo descobrir – uma maneira de ser, ainda improvável” (FOUCAULT, 2010b, p. 350). Portanto, não negatividade, mas afirmação. Cada um deve atuar sobre si mesmo não para expurgar o que a sociedade julga como indesejável, mas para se reinventar a partir dos condicionamentos da própria sociedade. Não é a postulação de uma utopia, de um modelo abstrato de se vivenciar o estilo de vida gay, mas de explorar as possibilidades inscritas na própria sociedade que confere uma identidade para melhor excluir.

Sobre essa particular compreensão da ascese, enquanto prática que leva o sujeito a uma nova forma de vida gay, Ortega afirma que:

A ascese é uma tarefa de auto-elaboração. Na discussão atual sobre a amizade,

a ascese deve desempenhar uma função importante, pois mediante as práticas de si pode-se alcançar uma ascese homossexual, que permita inventar um modo de vida até agora improvável. As decisões sexuais possuem uma dimensão existencial, atravessam a totalidade da vida e são susceptíveis de transformá-la [...] Ser homossexual significa para Foucault ser em devir (ORTEGA, 1999, p. 166).

Na relação que Foucault estabelece entre a amizade e a homossexualidade, a ascese terá a função afirmativa de auto formação, auto elaboração, impulsionando a constituição de uma forma de vida gay. Não há uma definição prévia do que seria essa forma de vida, pois é justamente isso que Foucault quer evitar, oferecer um modelo pronto, acabado cuja realização devesse ser perseguida por todos. O estilo de vida gay, como uma nova forma de vida, não se deve pautar por utopias, mas por lutas constantes contra as subjetividades impostas.

Dessa forma, as noções de forma de vida e de amizade, teorizadas por Foucault, implicarão na recusa de toda uma cultura homossexual centrada na exigência de liberação do desejo e na procura de uma identidade homoafetiva. Tal recusa fará com que a homoafetividade busque explorar novas formas de vida sem a necessidade de se estabelecer mais uma diferenciação. Foucault afirma:

Esta noção de modo de vida me parece importante. Não seria preciso introduzir uma diversificação outra que não aquela devida às classes sociais, diferenças de profissão, de níveis culturais, uma diversificação que seria também uma forma de relação e que seria “o modo de vida”? Um modo de vida pode ser compartilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética. Ser gay é, creio, não se identificar aos traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida (FOUCAULT, 2010b, p. 350-351).

A discussão sobre a amizade consiste na análise de novas formas de relacionamentos, possibilitando a existência de relações duradouras e marcadas por sentimentos, o que não acontece na grande maioria dos casos homoafetivos por força da configuração social e das práticas discursivas que prende a homoafetividade no jogo da luta por liberação do desejo e construção de uma identidade.

Na abordagem foucaultiana o comportamento sexual não é tomado como um desejo procedente dos instintos da natureza humana ou como uma resposta às leis lícitas e limitadoras que dizem o que se deve ou não fazer. O comportamento sexual é visto como abertura para novas possibilidades de vivências e relacionamentos que possam ir além daqueles já efetivados nas relações heterossexuais. É necessário inaugurar uma nova consciência a respeito do que se faz. A valorização da amizade e afetividade, para além do prazer, possibilita que o modo de vida gay seja tomado positivamente e assuma dimensões políticas e éticas que possam transcender ao próprio interesse da militância gay:

O que eu gostaria de dizer é que, em minha opinião, o movimento homossexual tem mais necessidade hoje de uma arte de viver do que de uma ciência ou um conhecimento científico (ou pseudocientífico) do que é a sexualidade. A sexualidade faz parte de nossa conduta. Ela faz parte da liberdade em nosso usufruto deste

mundo. A sexualidade é algo que nós mesmos criamos - ela é nossa própria criação, ou melhor, ela não é a descoberta de um aspecto secreto de nosso desejo. Nós devemos compreender que, com nossos desejos, através deles, se instauram novas formas de relações, novas formas de amor e novas formas de criação. O sexo não é uma fatalidade; ele é uma possibilidade de aceder a uma vida criativa (FOUCAULT, 2010b, p. 352).

No espaço social e institucional vigente, as relações permitidas são pouco diversificadas e muito esquematizadas – quase restritas ao espaço familiar – porém, outras formas de relacionamento podem existir e desenvolver novos códigos, novos suportes sociais para além da institucionalização e da legalidade. Para Foucault, a ascese pode conduzir a um novo modo de vida, nele o indivíduo pode superar as barreiras sociais e históricas colocadas entre eles, já que o que ele vem chamando de modo de vida se constitui em uma realidade que pode ser vivenciada pelos indivíduos sem limites de idade, condições sociais e funções que possam desempenhar. Dessa forma:

A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos anti-racistas, ou feministas etc.) aspirar à criação de um novo “direito relacional”, que permita todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las [...] A possibilidade de constituir formas novas de sociedade é também possível para a comunidade heterossexual, que tem de ser incluída na luta por um novo “direito relacional” (ORTEGA, 1999, p. 170).

No âmbito de tal concepção de modo de vida, não faz sentido lutar para que os homoafetivos tenham direitos iguais aos dos heterossexuais, pois segundo Ortega (1999, p. 169), “isto significaria a ampliação a círculos homossexuais das formas de comunidade e relacionamento reduzidas na atualidade aos heterossexuais, em vez de inventar novas formas de existência não institucionalizáveis”. Ou seja, lutar pelo direito de ter as mesmas formas de vida e de relacionamento que têm os heterossexuais significa institucionalizar e limitar uma forma de vida que tem a possibilidade de inventar uma série de possibilidades de existência, que podem ir além do casamento, da família e da monogamia.

Um autêntico movimento de transformação não deveria limitar-se a repetir padrões já consagrados em outras experiências, até porque já conhecemos o seu coeficiente de dominação, mas experimentar novas possibilidades, ao modo da experiência artística buscar uma estetização da existência, uma crítica da experiência vivida buscando descortinar novas possibilidades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes preocupações éticas e políticas presentes na história da filosofia ocidental e analisadas por Foucault ao longo de sua produção teórica, são recepcionadas na terceira fase de sua obra, de modo muito específico, como estética da existência. Assim, de modo transversal ao tema da homossexualidade, os conceitos filosóficos de ética, política e *amizade* são reconstruídos por Foucault a partir de uma análise tanto

histórica quanto contemporânea sobre a condição homossexual, mas elevados ao nível conceitual e abstrato da filosofia, de modo que possam ser utilizados em outros empreendimentos teóricos.

A riqueza da abordagem foucaultiana está justamente em propor uma ética que implique imediatamente a política, pois o indivíduo deverá fazer escolhas em sintonia com o seu ideal de existência que nem sempre estará em sintonia com os modelos oferecidos pela sociedade. Dessa forma, ele é afirmativo quanto a essa equivalência, “concordo o bastante para dizer que de fato o que me interessa é muito mais a moral do que a política ou, em todo caso, a política como uma ética” (FOUCAULT, 2006, p. 220). A estetização da existência se constitui numa luta política de resistência ao caráter invasor e subjetivante do poder vigente nas sociedades modernas.

Dessa forma, podemos compreender como podem ser construídos conceitos filosóficos e apontar a sua operatividade na análise de um tema contemporâneo que costuma ser debatido sem muita criatividade teórica, isto é, repetindo categorias que são adequadas para se pensar outros problemas e aspectos da realidade, como a noção de poder enquanto uma realidade negativa e repressora. A nova compreensão de poder apresentada por Foucault, o poder entendido enquanto relações dispersas na sociedade, sem se submeter ao controle de ninguém, e muitas vezes ativados por nós mesmos, nos permite enxergar o problema de se lutar por uma identidade, pois a identidade constituída pode ser mais um efeito dos mecanismos anônimos de controle. Ao analisar a homossexualidade a partir de noções consagradas na tradição filosófica como *cuidado de si* e *amizade*, e postulando a partir delas as já também experimentadas noções de *modo de vida* e *estetização da existência*, possibilitam a Foucault operar uma renovação conceitual e propor uma abordagem criativa da temática, lançando luzes sobre as ações práticas que visam uma transformação das nossas vivências.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault: Uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **Michel Foucault e seus contemporâneos**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FOUCAULT, MICHEL. **A ordem do discurso**. Tradução Laura fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Ética, sexualidade e política*. (Ditos e Escritos V). Tradução Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Um diálogo sobre os prazeres do sexo. Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Philosophicum.** São Paulo: Landy, 2005.

_____. **História da sexualidade I. A vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007 a.

_____. **História da sexualidade II. O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

_____. **História da sexualidade III. O cuidado de si.** Tradução de Maria Thereza da costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007c.

_____. **O governo de si e dos outros.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010 a.

_____. **Repensar a política.** (Ditos e Escritos VI). Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 1999.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Figuras de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

TRAJETÓRIAS DE GAYS NEGROS NA ESCOLA DA ZONA RURAL: PERSPECTIVAS INTERSECCIONAIS

Marcos Andrade Alves dos Santos

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Itapipoca/FACEDI
Itapipoca – Ceará

José Kasio Barbosa da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Itapipoca/FACEDI
Itapipoca – Ceará

Renata Queiroz Maranhão

Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós Graduação em Sociologia
Fortaleza – Ceará

Antônio Jefferson Teixeira Sousa

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Itapipoca/FACEDI
Itapipoca – Ceará

Juliana Brito Cavalcante Assencio

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação de Itapipoca/FACEDI
Itapipoca – Ceará

Daniele Gruska Benevides Prata

Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas
Fortaleza – Ceará

aos binarismos de gênero e de sexo. Ao analisar a trajetória de estudantes homossexuais negros egressos de uma escola rural do Litoral Oeste do Ceará, objetivamos compreender quais tensões marcam as trajetórias destes sujeitos na escola rural, e quais estratégias estes indivíduos elaboram quando desejam viver publicamente suas identidades sexuais e de gênero. Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida mediante realização de entrevistas semi-estruturadas, a partir do trabalho de campo construímos um estudo de caso, de acordo com o contexto pesquisado. Esta pesquisa reflete que a organização social nas escolas rurais acontece em função da diferenciação sexual e de gênero. Esta organização hierarquiza sexualidades, conferindo um lugar privilegiado à heterossexualidade enquanto ocupa-se em precarizar e diminuir politicamente a homossexualidade. As trajetórias dos sujeitos investigados recuperam tensões características à vida gay na escola, embora aqui destaquemos experiências na escola rural. Estas demarcam um campo fértil de pesquisa, a homossexualidade nas escolas de zona rural, e à medida que esta problemática é cruzada com os dados produzidos sobre preconceito nestas escolas percebe-se a urgência de construir políticas públicas em Direitos Humanos para serem desenvolvidas nas realidades em que se encontram. Os homossexuais pesquisados

RESUMO: Trabalhando a partir do endosso da escola à heteronormatividade, compreendemos que o espaço escolar – especificamente em contextos rurais – pode ser um ambiente violento para as subjetividades e corpos que transgridem

mostraram que na emergência da homofobia e do sexismo reinventam suas identidades, construindo alianças com outros grupos diminuídos e assim minimizam os efeitos da violência homofóbica.

PALAVRAS-CHAVE: Heteronormatividade; Escolas rurais; Gays negros; Homofobia;

ABSTRACT: Working from school endorsement to hetero-normativity, we understand that school space - specifically in rural contexts - can be a violent environment for subjectivities and bodies that transgress gender and gender binarisms. In analyzing the trajectory of homosexual Afro- descendant students from a rural school in the West Coast of Ceará, we aim to understand the tensions that characterize the trajectories of these subjects in the rural school, and what strategies these individuals elaborate when they wish to live their sexual and gender identities publicly. This qualitative research was developed through semi-structured interviews, based on the work field, we constructed a case study, according to the context researched. This research reflects that social organization in rural schools happens due to the sexual and gender differentiation. This organization hierarchizes sexualities, giving a privileged place to heterosexuality while occupying itself in precarious and politically diminishing homosexuality. The trajectories of the investigated subjects recover characteristic tensions to the gay life in the school, although here we highlight experiences in the rural school. They point to a fertile field of research, homosexuality in rural schools, and as this problem is crossed with the data produced on prejudice in these schools we can see the urgency of constructing public policies in Human Rights to be developed in the realities in that meet. Homosexuals surveyed have shown that in the emergence of homophobia and sexism, they reinvent their identities, building alliances with other, diminished groups and thereby minimizing the effects of homophobic violence.

KEYWORDS: Hetero-normativity; Rural schools; Afro-descendant gays; Homophobia;

1 | INTRODUÇÃO

A sexualidade se tornou uma preocupação central da agenda contemporânea. A tensão é construída da seguinte forma: de um lado, Movimentos LGBTs organizados questionam, com sua aparição pública, a heteronormatividade da sociedade ocidental, propondo formas mais plurais para vivência da sexualidade e dos gêneros, muitas vezes pautados em ideias provenientes dos estudos *queers* que voltam sua crítica à heteronormatividade compulsória, hegemônica nas práticas sociais diversas. No outro lado, a tradição cultural heteronormativa reativa seus discursos e combate expressões da cultura gay, acirrando a luta com esses grupos homossexuais e teóricos. Ressalta-se que tais ideias podem até mesmo circular dentro de espaços culturais de gays e lésbicas, onde se procura assimilar modos de ser mais próximos dos padrões sexuais e de gênero heteronormativos, sendo abjetados aqueles que dele se afastam (MISKOLCI, 2013).

No tocante a construção de Políticas Públicas para LGBTs, os movimentos sociais

têm participado das decisões nos orçamentos participativos e nas deliberações sobre direitos humanos, reposicionando a lógica democrática para aquela que entende que as decisões públicas não são mais cabíveis apenas do ponto de vista da eleição de representantes, mas que as organizações da sociedade civil e movimentos sociais devem (e têm) participado ativamente deste processo.

Neste cenário importa compreender que a escola é um ambiente importante para formação dos sujeitos na sociedade, podendo gerar tensões para quem foge do padrão hegemônico da sexualidade, pois como discute Junqueira (2012), nesta instituição cultivam-se valores e práticas heteronormativas.

Na escola, aprendemos os principais códigos que nortearão nossa ação social, aprendemos a linguagem formal, a manejar a escrita, o discurso, mas a escola também educa gestos. Esta educação implica na identificação e assimilação de determinadas referências sociais que são aceitas, construindo preconceitos contra os que escapam aos esquemas de gêneros e sexualidades.

Em suas reflexões sobre sua trajetória escolar e os processos identitários que esteve submetida na escola, Louro (2005) afirma que na escola aprendemos mais que os saberes que constituem as disciplinas. Para ela aprendemos fundamentalmente a construir identidades sociais, especialmente as sexuais e de gênero. Essa compreensão requer uma reflexão sobre os processos escolares que atuam na construção desta aprendizagem. A escola é uma projeção da sociedade, mantendo um alinhamento com os valores e normas que são aceitos na cultura.

Se a maioria dos estudos sobre gênero e sexualidade aponta que vivemos em uma sociedade que compreende a heterossexualidade como ponto de partida da existência e padrão a ser forjado (PRADO E MACHADO, 2012; MISKOLCI, 2013), logo temos uma escola que, para Junqueira (2012, p. 4), é um espaço “obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade”.

Ao lançar o olhar para as situações cotidianas da escola percebemos que a organização das tarefas volta-se para uma distribuição binária dos sexos e dos gêneros, garantido que os corpos se ajustem a heterossexualidade compulsória. A incorporação destas normas sexuais e de gênero implica na socialização de processos que estruturam as possibilidades de cada corpo e compõem as subjetividades (BUTLER, 2017). Assim apenas o masculino e o feminino são dados como possibilidades de identificação para os corpos, sendo constituído, cada um desses lados, como opostos e complementares um ao outro.

Trabalhando a partir do endosso da escola à heteronormatividade, compreendemos que o espaço escolar – de modo mais específico o que se constrói em contextos rurais – pode ser um ambiente violento para as subjetividades e corpos que transgridem as classificações binárias de gênero e de sexo. A semelhante conclusão chega o Relatório da Unesco (2013) sobre o bullying homofóbico, o qual apresenta dados relevantes sobre a violência que marca os não heterossexuais nas escolas do mundo. O relatório aponta que, no Brasil 40% dos homens gays disseram ter sido vítimas de agressão

física na escola.

Refletindo sobre tais problemas inerentes à vida não heterossexual, este trabalho surge da necessidade de contribuir para fortalecer a parca literatura que existe do tema quando associado a ruralidade, e principalmente ao sair do armário na escola de zona rural. Os dados coletados muitas vezes vão de encontro com as experiências pessoais dos pesquisadores, pois parte deles é de jovens homossexuais de zona rural. Este aspecto influencia a escolha do objeto de pesquisa e do lugar pesquisado.

Ao analisar a trajetória de estudantes homossexuais negros egressos de uma escola rural do Litoral Oeste do Ceará, objetivamos compreender quais tensões marcam as trajetórias destes sujeitos na escola rural, e quais estratégias estes indivíduos elaboram quando desejam viver publicamente suas identidades sexuais e de gênero.

2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, e foi desenvolvida mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas com sujeitos gays e negros egressos de uma escola rural situada no litoral Oeste do Ceará.

A pesquisa qualitativa se distingue por trabalhar com questões muito específicas e de natureza não quantificável. Nas palavras de Minayo (2001, p. 21/22) compreendemos que este tipo de abordagem trabalha com um universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

É neste sentido que a pesquisa de cunho qualitativo requer a prática do olhar minucioso do pesquisador, inserindo-o no contexto pesquisado, buscando recuperar os sentidos e os processos sutis que de outro modo não poderiam ser captados, pois neste tipo de pesquisa entende-se que não é possível “compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p. 7).

O trabalho de campo desta pesquisa consistiu em duas entrevistas semi-estruturadas individuais e uma em grupo com os sujeitos investigados. Também foi realizado levantamento bibliográfico, a fim de conhecer o que a literatura apresenta sobre o tema, destacando a pouca produção acadêmica acerca da intersecção de homossexualidade em áreas rurais. O estudo bibliográfico ocorre através da análise de material já produzido por outros autores (GIL, 2008). Neto (2001, p 51) argumenta que “a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse”, ou seja, permite visualizar caminhos traçados por outros investigadores e organizar um universo para pesquisa pela confrontação dos dados coletados com os da literatura sobre o tema, contribuindo para a refutação de hipóteses ou sua confirmação.

Além do mais, como pensa Bourdieu (2008) ele serve para diminuir a diferença do universo simbólico existente entre o pesquisador e o pesquisado, quando este primeiro passa a ter consciência dos fatores aos quais estão submetidos os últimos. O encurtamento dessa distância facilita a prática eficaz da entrevista semi-estruturada já que contribui para que o entrevistador seja capaz de estabelecer uma escuta ativa e empática do sujeito que fala, aprofundando de modo sábio, as respostas que lhes são fornecidas.

A entrevista semi-estruturada, para May (2004) caracteriza-se pelo seu “caráter aberto”, porém focalizado. Ainda que o entrevistado possa falar livremente sobre o assunto, Gil (2008) explica que o pesquisador não pode perder o foco, esforçando-se para fazer a retomada do tema original caso o sujeito se distancie dele.

Realizamos duas entrevistas de cerca de duas horas com cada sujeito e nelas foram trabalhados temas referentes às suas experiências com a Homossexualidade na escola rural. A entrevista semi-estruturada é uma ferramenta que possibilita a interação continuada entre o entrevistador e o entrevistado, porém o primeiro possui objetivos bem definidos na interação, por isso o foco é mantido mesmo que outros assuntos venham a se somar.

A partir dos dados coletados, construímos um estudo de caso, pois no contexto específico desta pesquisa as questões dos homossexuais nas escolas rurais podem ser melhores compreendidas “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado” (MARTINS, 2008, p. 11). Nestas configurações, o estudo de caso possibilita-nos “a penetração em uma realidade social, não conseguida plenamente por um levantamento amostral e avaliação exclusivamente quantitativa” (idem).

De acordo com Yin (2005, p.32) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”. Portanto, mergulhamos na realidade dos sujeitos estudados procurando encontrar suas especificidades e seus modos de ação quando se trata de sua sexualidade homoerótica em contextos rurais.

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são três jovens gays, negros e pobres egressos de uma escola rural localizada no Litoral Oeste do Ceará. Estes tiveram seus discursos transcritos, uma vez que se destacam como pessoas dispostas a participarem do estudo. Num distrito de zona rural, com cerca de 13.000 habitantes, onde é possível observar uma diversidade de pessoas homossexuais, contamos com uma amostra de 3 sujeitos, pelo fato de terem ensino médio completo e narrarem suas experiências a partir da autoafirmação como gays e negros.

A principal dificuldade da pesquisa foi encontrar pessoas gays que se afirmassem negras. Os jovens aqui pesquisados desenvolvem diferentes modos para socializarem sua sexualidade e expressarem afetividade, de modo que na escola sofreram muitos problemas de inserção nas atividades comuns do cotidiano. São jovens que possuem práticas religiosas distintas, mas que sentem o peso da tradição religiosa cristã do pequeno distrito onde vivem. Embora sintam necessidade de falar sobre suas

experiências, damos nomes fictícios a eles como forma de preservar suas identidades, também ocultamos o nome da cidade para que não sejam alvo de reconhecimento público.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

É parca a produção científica que pesquisa a temática LGBT em contextos rurais. Gontijo (2015) ressalta que mesmo na consolidação de pesquisas que tomem a ruralidade como objeto de análise, pouco se investigou sobre gênero e sexualidade nestes contextos. O autor explica que na constituição de um campo de estudos sobre homossexualidade no Brasil, ainda assim a pesquisa volta-se quase sempre para a “(homo)sexualidade masculina e urbana” (GONTIJO, 2015, p.146).

Essa dificuldade de deslocar a problemática homossexual para os contextos rurais podem ser compreendida ao olharmos a homossexualidade sob a ótica da urbanidade. Talvez a facilidade se deva ao fato de que na cidade que se encontram melhores possibilidades de se experimentar a sexualidade homoerótica, pois o anonimato, a cultura pluralizada, as mídias de comunicação, e outras linhas de fuga, contribuem para afrouxar o regime de vigilância dos corpos. Por isso, diz Eribon (2008) que a cidade sempre foi um refúgio para os homossexuais.

Quando a homossexualidade é pesquisada nas zonas rurais, como aqui, encontra-se a dificuldade de chegar até os sujeitos gays e perguntar-lhes sobre suas experiências, uma vez que no interior, suas sexualidades constroem-se como transgressoras à “norma” e fortemente marcadas por experiências de encobrimento e dissimulação.

Entretanto, frente ao crescimento e expansão da internet e das redes sociais no meio rural e o conhecimento de outras possibilidades vividas nestes meios, muitos jovens têm empreendido processos de afirmação de suas sexualidades que divergem dos padrões hegemônicos de normalidade. Isto não significa, porém que encontrem sucesso ou que superem definitivamente o preconceito, antes aponta que estão mudando os espaços rurais e enfrentando a tradição patriarcal e heteronormativa.

Os dados coletados nesta pesquisa apontam para uma diferenciação sexual e de gênero nas escolas de zonas rurais. Esta organização hierarquiza sexualidades, confere um lugar privilegiado à heterossexualidade enquanto ocupa-se em precarizar e diminuir politicamente a homossexualidade (PRADO E MACHADO, 2012). Esta relação funda uma desigualdade que acompanha toda a experiência homossexual, a qual é inerente aos processos de inferiorização e subordinação social cumpridos pelo preconceito social contra pessoas LGBTs.

Noutro ponto, os indivíduos deste estudo caracterizam um quadro em que confirmam o empreendimento de Sedgwick (1985) e Borrillo (2010) que afirmam a articulação entre a homofobia e o sexismo. Os esforços dos autores demonstram que estes regimes de diferenciação trabalham conjuntamente na produção de uma

sociedade marcada pela desigualdade entre raças, classes, sexos, gêneros e orientação sexual. Não se pode esquecer que o acúmulo de marcadores (interseccionalidade) se constitui num elemento importante na forma como os sujeitos encontram seus lugares em instituições sociais diversas.

Os estudos de Davis (2017, p.49) mostram claramente que “se nós não compreendermos da violência sexual como mediada pela violência e poder raciais, classistas e governamentais, não poderemos ter esperança de desenvolver estratégias que nos permitam um dia purgar nossa sociedade da violência opressiva”. Davis (2016) trabalha especificamente com mulheres negras e esta citação terminaria com palavra misóginia. Em seus livros, embora não ausente, ela não considera analiticamente as violências relacionadas com a orientação sexual.

Porém, não podemos deixar de notar que a sexualidade e a raça constituem dois marcadores contributivos de exclusão social, podendo usar sua lógica de pensamento – sobre o acúmulo de marcadores como intensificador da violência – para refletir sobre a intensificação da opressão a que estão submetidos homens gays e negros. Oliveira (2007) acrescenta ainda a esta lista aspectos referentes à orientação sexual. Para a autora é imprescindível estar atento a intersecção entre dois ou mais eixos de subordinação, tais como classe, raça, gênero e orientação sexual.

A próxima seção facilitará a compreensão dos discursos dos participantes desta pesquisa. Tratamos analiticamente das experiências consideradas mais importantes para os objetivos deste artigo.

3.1 HOMOSSEXUALIDADES NA ESCOLA: ARMÁRIOS E RESISTÊNCIAS NA ZONA RURAL

O sujeito é uma construção social forjado nas e pelas relações sociais. Dentro deste complexo, entendemos que “o gênero participa, portanto, do processo de construção do sujeito, da mesma forma que a raça/etnia e a classe social” (SAFIOTTI, 1995, p.37). Isso significa que os sujeitos homossexuais se constroem no entrecruzamento de muitas tensões – relações de poder – relativas a estes marcadores sociais, que são estruturantes em suas relações de sociabilidade.

Geralmente os gays entrevistados nesta pesquisa respondem que suas experiências de vida são condicionadas às pressões pela masculinidade hegemônica da zona rural, isto é, pelo distanciamento de quaisquer expressões de feminilidade e de homossexualidade (JUNQUEIRA, 2012). Durante as entrevistas, Nicholas atribui à família um valor expressivo para a forma como se construiu, fazendo um paralelo entre sua vida familiar e sua vida social escolar, pois segundo seu entendimento, a família rural interfere nos conteúdos da escola.

Se, como defende Safiotti (1995) e outros autores construcionistas (WEEKS, 2000), os sujeitos são as histórias de suas relações sociais, Nicholas apresenta que

as relações de poder na família, na escola e na sociedade rural a qual pertence, tiveram papéis relevantes para que hoje pudesse se afirmar homossexual como ato de resistência. Ele apresenta a família rural da seguinte maneira: “[...] aqui são pessoas que vieram de família muito arcaica, gente, tipo eu sou cabra da peste, eu sou macho, eu sou da roça, e isso é um dos motivos do qual eles praticavam muito a homofobia” (Nicholas).

Esta definição colabora para visualizarmos duas posições frequentes nos estudos sobre homossexualidade. A primeira é que vivemos numa sociedade em que o sexo, os gêneros, as sexualidades, as identidades (de classe, de raça, de etnia, de gênero, sexual) são modeladas por um complexo de relações de poder, incluindo o heteronormativo (WEEKS, 2000, PRADO E MACHADO, 2012, SEDGWICK, 2007). Neste regime a perspectiva é a de construção de gêneros dicotômicos e complementares, o que implica numa educação pautada pela assimilação de papéis sociais específicos para o homem e para a mulher. Assim Lessa (2012) assinala que a família monogâmica é o solo histórico onde se desenvolvem os indivíduos “masculinos” e “femininos”.

Junqueira (2012) reflete que o processo de construção do sujeito masculino na escola passa necessariamente pela negação da feminilidade e da homossexualidade. Esse processo, que nas palavras de Louro (2000) se reconhece como “Pedagogia da sexualidade”, materializa-se nos corpos dos indivíduos numa sequência em que se investe na heterossexualidade como finalidade supostamente “natural”.

Porém, este processo não tem nada de natural, ele se ancora nos procedimentos curriculares e pedagógicos que têm lugar na escola, partindo das referências sociais que são construídas no âmbito da cultura para as feminilidades e masculinidades, compreendidas na lógica heteronormativa simplesmente por “feminino” e “masculino”. No entanto, os processos que engendram corpos normais não ocorrem sem a resistência dos sujeitos. Pois ainda que o poder atue na modelagem dos corpos aos padrões de normalidade, certos corpos escapam para brechas e passam a ocupar “não lugares” vivendo suas experiências de forma precária, porém resistente (BUTLER, 2017).

A segunda posição refletida neste estudo remete-se ao fato de que as relações sociais, conforme adverte Sedgwick (2007) são reguladas pelo armário gay. Este dispositivo marca a vida dos homossexuais e daqueles que não se adequam as exigências heteronormativas de gênero e sexualidade, exercendo efeitos ainda sobre os privilégios heterossexuais. Tal dispositivo, conforme nos diz Oliveira (2007) é parte do jogo de escolha entre esconder ou revelar a orientação de uma sexualidade homoerótica.

Embora Sedwick (2007) afirme que o armário não é uma experiência passível de ser vivenciada a partir de raça, Oliveira (2007), de modo diferente, acredita que o embranquecimento da população (mestiçagem) e as possibilidades de ocultamento dos caracteres raciais o estende também a autodeclaração sobre negritude.

Ao tratar seriamente o problema da hostilidade contra os homossexuais através

de sua interseção com outros preconceitos – xenofobia, racismo, violências de gênero, classe – Borrillo (2010) apresenta evidências de que a homofobia se enraíza na sociedade por meio de complexos processos. Borrillo (2010, p. 17) sugere que a homofobia “se exprime na vida cotidiana, por injúrias e por insultos, mas aparece também nos textos de professores e de especialistas no decorrer de debates públicos”.

Entretanto, o ponto mais instigante é que a homofobia é tratada por Borrillo (2010) como algo familiar, até mesmo consensual, sendo assim, a família viceja condições para a gênese e expansão do discurso homofóbico. Para Raul “*Isso também vem da questão familiar, muitos pais educam seus filhos de uma forma muito rígida, muito preconceituosa [...] a sexualidade, elas (as famílias) reprimem, que é o caso de muitos pais*”.

A homofobia e o Sexismo, presentificadas em muitas falas dos entrevistados, confirmam empiricamente que estes preconceitos estão vinculados às instituições sociais do meio rural, atuando na manutenção de padrões de gênero e de sexualidade e respondendo pelas técnicas de vigilância, de silenciamento, de exclusão, da desumanização e abjeção das subjetividades que lutam pelo direito à diferença (JUNQUEIRA, 2012; SAFIOTTI, 1995).

Não se pode esquecer também que a hostilidade do cristianismo a tais sujeitos é fundamental para a organização de uma sociedade homofóbica. Grande parte das pressões conservadoras exercidas na escola, que culminam no não enfrentamento público, mas na invisibilização e negligência de práticas de violência contra homossexuais e mulheres pode ter relação com a articulação entre a igreja e a família patriarcal e monogâmica (LESSA, 2012) tradicionalmente instituídas.

Para os entrevistados, ser homossexual na escola rural representa uma transgressão em relação à ordem das coisas instituídas. Nesse sentido, Raul (nome fictício) e Tony (nome fictício) dizem que ocultavam suas sexualidades, reprimindo gestos e ações que pudesse denunciá-los: “*questão da orientação... da minha sexualidade, eu reprimia muito*” (Raul) e “*era mais reservado, tinha medo, tinha aquele medo, não queria*” (Tony).

Este tipo de estratégia de encobrimento cumpre a função principal de garantir ao indivíduo estigmatizado à posição de suposta normalidade pelos benefícios associados a esta. Porém, Goffman (1988) sugere que mesmo que alguém possa encobrir socialmente um estigma, esse poderá a ser revelado no trato das relações mais íntimas. É o que acontecia com nossos entrevistados que revelavam sua homossexualidade para suas amigas quando se sentiam seguros, com as quais constituíam alianças no sentido de conseguir inserção e proteção na escola.

A construção destas alianças marca as experiências dos três entrevistados no interior das escolas: “*na escola de zona rural eu sempre andava com as meninas, isso meio que me esquivava dos ataques*” (Raul) e “*elas sempre me defenderam, o que somos, principalmente os gays afeminados somos o alvo do preconceito*”. (Nicholas). Estas alianças se constroem na tensão do ambiente escolar rural, onde os

homossexuais ocupam uma posição precária na hierarquia sexual instituída.

Deste modo, as alianças que surgem da revelação gay, do sair do armário, surgem da necessidade de assegurarem um salvo conduto mediante ao preconceito instaurado na instituição escolar do interior. Desta forma, tanto a ocultação de suas sexualidades quanto a violência homofóbica que paira sobre a cabeça dos não heterossexuais, constituem-se em experiências que constroem um perfil homossexual rural marcado pelo estigma e pela injúria (ERIBON, 2008).

Recentes pesquisas brasileiras apresentam um quadro tensionado pelas relações de preconceito e de discriminação nas escolas de zona rural; segundo pesquisa da FIPE (2009) em parceria com o MEC, os níveis de preconceito são maiores entre os alunos nas escolas de zona rural. As questões étnico-raciais (29%) e as de gênero (43%) concentram juntas (72%) da taxa de preconceito, apresentando diferenças com os níveis analisados em escolas de zonas urbanas.

Na escola da capital urbana, com o reconhecimento público da homossexualidade, os alunos entrevistados “demonstram maior conhecimento da ocorrência de situações de bullying em que as vítimas são homossexuais (12%) do que alunos de escolas urbanas do interior (10%) e de escolas rurais (8%) (FIPE, 2009). Esse dado, certamente apresenta um quadro em que é perceptível a invisibilização e o silenciamento das homossexualidades nas escolas rurais.

Os sujeitos desta pesquisa confirmaram com suas experiências estes dados, porém destacando que em suas trajetórias foram muito mais afetados pela violência de gênero do que pela raça. No entanto, a cor de sua pele, ou seja, o fato de serem negros, diz um deles *“muda o olhar das pessoas em relação a nós”* (Raul). Nesta linha, o relatório da FIPE (2009) aponta que o preconceito e discriminação quando direcionados a uma área da diversidade, em geral, não ocorre de maneira isolada.

Assim, o relatório aponta que “o preconceito em relação a um determinado aspecto da diversidade vem, em geral, acompanhado de preconceitos similares em relação aos outros aspectos pesquisados” (FIPE, 2009, p. 352). Neste sentido complexifica-se a construção dos preconceitos, sendo que os principais alvos costumam serem os pobres, negros e homossexuais. Quando o sujeito é atravessado por estes marcadores, então pode-se imaginar que seu cotidiano se torna violento, sobretudo nas periferias e zonas rurais.

Ao apresentarem o problema da homofobia na escola, os sujeitos entrevistados resgatam instantes de violência. Embora os Organismos Internacionais dos Direitos Humanos recomendem que a homofobia seja problematizada na escola na pauta dos Direitos Humanos, conforme sugere o relatório da UNESCO (2013) e também que ela seja trabalhada como tema transversal dentro do que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ainda existem muitos desafios para esta tarefa.

Um destes desafios, segundo a UNESCO (2013), é fazer, na condição de uma permanente ação política, com que estas discussões cheguem à formação dos professores e ao trabalho com toda a comunidade escolar (principalmente os pais) a

fim de gerarem atitudes concretas para a superação do preconceito homofóbico.

Na zona rural estudada, as instituições sociais se desenvolvem fortemente influenciadas pela igreja local e pela religiosidade popular, o que fundamenta estilos de vida construídos a partir dos preconceitos repassados pela instituição de natureza disciplinar (FOUCAULT, 1987).

Ao viverem numa realidade escolar e comunitária hostil, que diminuía sua cidadania e conseqüentemente seus direitos, os indivíduos desta pesquisa assinalaram que ao terminarem sua escolaridade de ensino médio, puderam empreender processos de afirmação de suas sexualidades. Amparados pelas relações sociais que construíram com outros sujeitos homossexuais, na praça da matriz, puderam melhor pensar sobre suas sexualidades.

A praça pública da zona rural investigada, que na verdade é o pátio externo da igreja Matriz da cidade, a qual torna-se local de encontro da religiosidade para a retomada dos valores tradicionais da família. Porém, depois de saírem da escola, os sujeitos desta pesquisa ensejam aparições públicas na praça como estratégias de resistências, revelando suas sexualidades e outros modos de vida que desafiam os padrões legitimados.

Nicholas diz: “[nos] reunimos e a gente trata muito esses assuntos, tanto pessoais como é a gente trata esses assuntos como homofobia, essas coisas, mais relacionadas como lidar e como conviver com o preconceito”. Cabe destacar que estas novas possibilidades de resistência engloba diálogos em dialetos gays, dançinhas, exposição explícita de suas preferências sexuais – o que produz constantemente o borramento das fronteiras de gênero e sexuais.

No que toca a escola rural, quando surgiam situações de preconceito, há a concordância entre os sujeitos que “*Essas questões nem chegaram a gestão da escola, que é uma coisa que acontece muito, pois os próprios alunos têm medo de bater de frente com o professor*” (Raul). Este dado remete ao cotidiano de silenciamento dos gays na escola (SANTOS et al. 2016), que dissimula o preconceito, pois como afirma Junqueira (2012), este tem sua entrada franqueada e permitida na escola, pois a mesma o cultiva, ensina, e reproduz.

Esta negligência contribui para tornar ainda mais difícil a permanência de LGBTs na instituição escolar. Ao pensarmos sobre essa negligência nos termos de Butler (2017) veremos que ela se configura num ato criminoso, pelo qual o estado se torna criminoso quando falha em proteger esses sujeitos. Revela ainda que aqueles que escapam as expectativas são postos à margem das preocupações escolares, sendo nas palavras de Bento (2011) submetidos a processos de expulsão da escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias dos sujeitos gays e negros desta pesquisa recuperam tensões que são características da vida de gays na escola, embora aqui falem especificamente

de suas experiências na escola rural. Tensões que revelam as relações de poder que constroem gêneros e sexualidades heteronormativos, no bojo de instituições tradicionais através de engrenagens intrincadas de violências.

Apar de suas posições precárias na hierarquia escolar, estes indivíduos manipulam sua identidade na intenção de serem menos afetados pela violência homofóbica: “[...] pois os próprios alunos têm medo de bater de frente com o professor” (Raul). Este esforço nos mostra a posição de precariedade a qual os gays negros rurais estão expostos na escola e na família.

Suas experiências demarcam um campo fértil de pesquisa - a homossexualidade em escolas de zona rural - e à medida que esta problemática é cruzada com os dados produzidos sobre preconceito nas escolas rurais (FIPE, 2009) ocorre o entendimento que é urgente construir políticas públicas em Direitos Humanos para serem desenvolvidas nas realidades rurais – aplicando-as às formações de professores, gestão escolar, comunidade escolar.

Os indivíduos desta pesquisa nos mostraram que na emergência da homofobia e do sexismo inventam outros modos de reinvenção para suas identidades, constroem alianças com outros grupos diminuídos, e assim desativam ou minimizam os efeitos da violência homofóbica (UNESCO, 2013).

Estas alianças, principalmente constituídas com as mulheres, estabelecem uma cultura onde a convivência entre grupos é agenciada por suas trajetórias marcadas pelo precariedade e violência. As mulheres são vítimas de uma histórica dominação masculina da cultura ocidental e como apresenta Bourdieu (2002) possuem um status social inferior ao do homem e uma exposição diferencial à violência. Este contexto mantém aproximações com o de sub-cidadania conferida aos homossexuais, que são incluídos periféricamente na sociedade, sendo submetidos ao preconceito e violência social (PRADO E MACHADO, 2012).

No conflito e na ruptura, são as redes de solidariedade que sustentam o modo de vida não heterossexual nas escolas rurais. É preciso ainda pensar sobre o modo de atuação da escola frente aos preconceitos, a discriminação e como esta atuação pode ser modificada para gerar uma cultura de paz e solidariedade entre todos os seus personagens, quando as diferenças de classe, de raça, de etnia, de credo, de gênero, de orientação sexual estruturam e aprofundam desigualdades.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio-ago. 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**; Tradução Maria Helena Kuhner. – 2 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**; 7 ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais Vol. 10.5 – Orientação Sexual/ Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, J. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?** Tradução: Valter Arcanjo da Ponte; Revisão: Plínio Dentzien. *Cadernos pagu* (21) 2003.
- BUTLER, J. **Alianças queer e política anti-guerra**. Tradução de Kaciano Barbosa Gadelha. *BAGOAS*, n. 16, 2017, p. 29-49
- DAVIS, A. **Mulheres, classe e raça** São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Tradução de Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- FIPE, MEC, INEP, **Relatório Final do Projeto de estudos sobre ações discriminatórias no ambiente escolar**. São Paulo, 2009. Disponível em portal.mec.gov.br/documentos/relatoriofinal.pdf. Acesso em 09 de ago. 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – 6. Ed. – SÃO Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. *Revista de Administração de Empresas São Paulo*, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.
- GONTIJO, F. S. **Sexualidade e ruralidade no brasil: o que os estudos rurais e os estudos de gênero e sexualidade (não) dizem sobre essa relação?** *Revista de Antropologia*, n. 45, 2015, p. 145-158.
- JUNQUEIRA, R. D. **Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar**. In: MILSKOLCI, Richard (Org.). *Discursos fora da Ordem: deslocamentos, reinvenções e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.
- LESSA, S. **Abaixo à família monogâmica!** São Paulo : Instituto Lukács, 2012.
- LOURO, G. L. **Pedagogias da Sexualidade**. In LOURO, G, L (org.) *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. (p. 9-34). Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. *Revista de Contabilidade e Organizações*, v. 2, n. 2, Jan./Abr., 2008, p. 9-18.
- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In MINAYO, M. C. de S. (org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, V. M. **Identidades interseccionais e militâncias políticas**. In Grossi, M. Uziel, A. P. e Mello, L. *Conjugalidades, parentalidades e identidades lésbicas, gays e travestis*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2007.
- PRADO, M. A. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade / Marco Aurélio Máximo Prado, Frederico Viana Machado**. -2. Ed- São Paulo: Cortez, 2012.
- SAFIOTTI, H. **Diferença ou Indiferença: Gênero, Raça/Etnia, Classe Social** In: ADORNO, S. **A Sociologia entre a Modernidade e a Contemporaneidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1995.
- SANTOS, M. A. A.; PRATA, D. G. B.; OLIVEIRA, M. C. A. **Pedagogia da opressão no espaço escolar: resgatando memórias de experiências com a homofobia**. In: III CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2016, Natal – RN. Anais III CONEDU, Editora Realize, v. 1, 2016.
- SEDGWICK, E. K. **Between Men**. English Literature and Male Homosocial Desire. New York: Columbia University Press, 1985
- SEDGWICK, E. K. **A Epistemologia do Armário**. In: Cadernos Pagu. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.
- UNESCO, **Resposta do Setor de Educação ao bullying homofóbico**. – Brasília: UNESCO, 2013. 60p.
- WEEKS, J. **O corpo e a sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2ª edição. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 24-60.
- YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

UM ESPELHO CONTRA ESPELHO: A DISPOSIÇÃO INATA DA NATURA

Jobson Rios dos Santos

Universidade Federal da Bahia – UFBA
Salvador – BA

RESUMO: Este artigo analisa o vídeo publicitário “A Primeira Vez”, da empresa do ramo de cosméticos Natura, lançado em junho de 2017, com o intuito de abrir espaço para o diálogo sobre diversidade e identidade de gênero. Por meio do vídeo, que já possui quase oito milhões de visualizações no *YouTube*, situamos o sujeito da experiência no terreno do simbólico perante a trama e, para além do significado, exploramos as imagens e os artifícios que concretizaram o narcisismo no logro da consciência una. Dessa maneira, reconhecemos a linguagem sedutora que, nessa obra, reafirmou padrões e estereótipos de gênero imputados aos atores sociais da narrativa. Onde toda beleza deveria ser, perpetuou-se a experiência de gerações de forma natural.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade de Gênero. Diversidade. Publicidade. Narcisismo. Sedução.

ABSTRACT

This article analyzes the advertising video “First Time”, launched in June of 2017, made by Natura, a cosmetic company, aiming to amplify the dialogue about diversity and gender

identity. The advertising video reached almost eight million views on YouTube in a few months. Through the video analysis, we place the subject of experience on the terrain of the symbolic before the plot and, beyond meaning, we explore the images and the artifices that made narcissism in the achievement of consciousness one. In this way, we recognize the seductive language that, in this work, reaffirmed patterns and gender stereotypes imputed to the social actors of the narrative. Where all beauty should be, the experience of generations was perpetuated naturally.

KEYWORDS: Gender Identity. Diversity. Publicity. Narcissism. Seduction.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta resenha crítica é fazer a análise do produto comunicacional em que *Penolopy Jean* atua – última campanha da Natura veiculada dez dias antes do Dia Internacional do Orgulho LGBTI, relacionando-a com os textos trabalhados no componente Gênero e Comunicação, do Bacharelado em Estudos de Gênero e Diversidade da UFBA. O VT de 30” foi criado para celebrar a diversidade de identidade de gênero e ir além disso. De acordo com James Scavone, diretor criativo da agência *SalveTribal Worldwide*, o vídeo

também foi desenvolvido para “contar uma boa história” e provocar reflexões através do conceito: *toda beleza pode ser*.

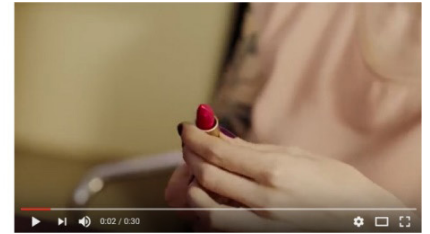
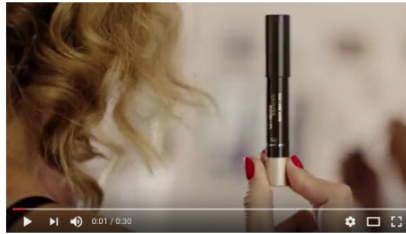
Andrea Alvares, vice-presidente de marketing da Natura, afirmou em nota: *Esse posicionamento de marca é um convite ao diálogo sobre diversidade e representatividade. Isso está em sintonia com questões relevantes do nosso tempo, que se tornam ainda mais evidentes nesta época do ano*. Assim, esse surpreendente filme pretende estimular todos os tipos de pessoas a servirem-se de produtos para mostrar sua beleza. Em nosso tempo, é relevante destacar que a sociedade sacraliza o novo e a audácia imaginativa, de forma que a publicidade busca uma imagem de marca artística, conforme aborda Lipovetsky (2009).

Para irmos além, conforme anseiam seus criadores, refletir sobre identidade de gênero, enquanto categoria analítica, leva-nos a sintonizar com Joan Scott (1990). Para essa historiadora, a teoria lacaniana possa a ser útil para a reflexão sobre a construção da identidade generificada, pois a linguagem ocupa um lugar central nessa teoria afetando o sujeito de modo a acessar a ordem simbólica. Além disso, oferece um meio sistemático para interpretar o desejo consciente, inconsciente, e seguiremos nesse caminho, mesmo que, para Scott (1990), não seja possível alcançar variabilidade histórica na construção da subjetividade com os termos que propõe Lacan (1901-1981).

A NATUREZA DO VT

Ora, mas não foi justamente a motivação de se contar uma boa história que nos trouxe até aqui? Acontece que o anúncio enquadra-se como sedutor e não retórico, pois não visa uma ação posterior imediata do consumidor – é essencialmente intransitivo. Para Requena (1995), todo o tema da sedução, principalmente a publicitária, deve-se iniciar pelas imagens imaginárias, porque se trata de outro âmbito, o domínio do desejo. Sob esse senhorio, poderemos elucidar a transfiguração das cenas por nós assistidas, pois a nossa percepção é mais do que uma recepção, segundo Ecléa Bosi (1992), é sobretudo uma construção, uma tarefa sobre o mundo. *Essas imagens possuem autoridade sobre nós: e para nos invadirem elas nos pedem apenas o trabalho de ficarmos acordados* (p. 113).

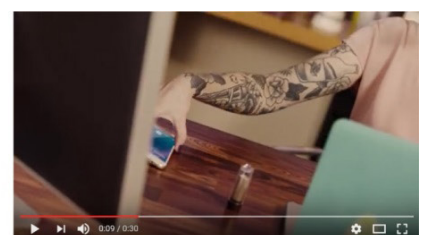
Tornemo-nos, então, disponíveis para o que está diante de nossos sentidos. E eis que em nosso objeto, um sentido sobrepõe-se em relação aos outros. Lipovetsky (2009: 189) afirma que *da mesma maneira que a moda, a publicidade se dirige principalmente ao olho, é promessa de beleza, sedução das aparências, ambiência idealizada antes de ser informação*.



O vídeo recebe-nos com uma glamourosa xícara de chá que é oferecida ao nosso olhar com grande requinte. Reluzente e com cenas de campo, é um belíssimo exemplar que nos remete à louçaria francesa, suas tradições e seus impérios. É exibida com a polidez que se exige de uma mulher destinada a ocupar o lugar máximo na vida de um rei. Nessas tradições, receber não é apenas acolher o outro em seu espaço particular, mas transformar o lugar que habita em um recanto encantado, como destacou Simone de Beauvoir (1967). Assim, somos convidados para uma festa na qual essa mulher exhibe seus tesouros dourados – xícara, rímel e batom, para satisfação dos convivas, artifícios em que sua libação transmuda-se em misteriosa cerimônia: *levar o legado sendo parte do mistério*, Gloria Groove (2017).

Através da aspensão desse líquido, nossa anfitriã é elevada à condição divina para ocupar o papel de protagonista absoluta do filme, constituindo-se o símbolo fundamental que ocupará o centro. Sua imagem ainda não nos foi apresentada, mas os elementos substitutivos de qualquer fissura aparecem para lhe repor a completude. Enquanto objeto publicitário, configura-se como um objeto fetichizado, expurgando qualquer carência. Conforme sugere Scott (1990), o significado do falo deve ser lido de maneira metafórica. *Ao contrário do Falo, do símbolo, que introduz a Lei, o fetiche atua como uma espécie de tampão que pretende excluir toda falta. Ou seja, é um objeto que tem Tudo, nada lhe falta*, afirma Requena (1995).

Após essas três imagens, podemos ouvir uma locução em *off*, uma voz masculina que diz: *a primeira vez que eu vi a mulher da minha vida não foi numa festa, não foi pelo aplicativo, não foi no trânsito...*

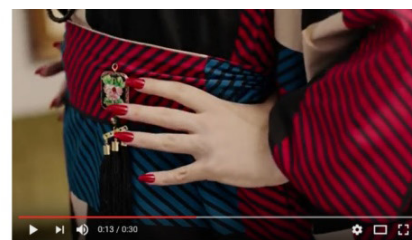
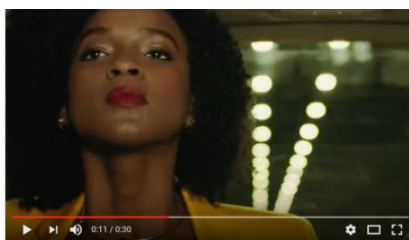
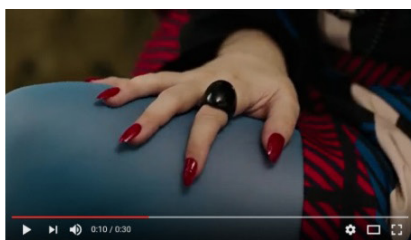


A mulher da minha vida, enunciada por um homem, leva-nos a pensar na figura da esposa. Segundo Marilyn Yalom (2002: 13), hoje em dia, a palavra “esposa” não comunica mais a mesma mensagem e não significa mais *o único caminho para os prazeres sexuais e domésticos, já que mulheres e homens solteiros vivem juntos abertamente como jamais aconteceu*. A coabitação tornou-se praticamente uma regra na atualidade. Diferentemente da imaculada mulher, a mítica Penélope casa-se, dá à luz, concebe, tece, cria, pinta, maquia... a espera de si mesma – beleza da dedicação e do sacrifício. O pudor (Aidos) não estaria mais para além do véu? Poderia Nossa

Senhora ocupar o lugar de *vedette* e ser encontrada nos palcos?!

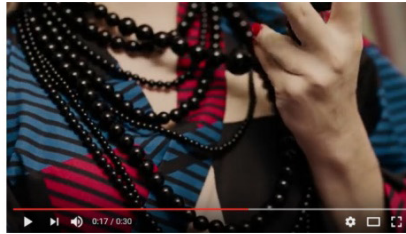
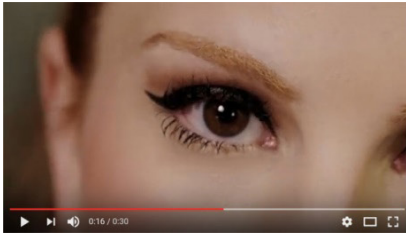
Yalom (2002) afirma que, desde os anos 1950, as mulheres não estão mais paralisadas dentro da vida doméstica, nos seus andares. O impulso sexual agora é visto como algo aceitável nas relações e ainda mais desejável em uma mulher. Segundo Beauvoir (1967), os costumes são os reguladores entre o exibicionismo e o pudor, *o toilette não é simplesmente um adorno: exprime a situação social da mulher*. E sua escultura erótica não deve seguir um rigoroso recato, pois não é menos recomendável repudiar o desejo do sedutor. Poderia, em suas muitas camadas, ser descoberta por um aplicativo?!

No fim do século XX, onde cenas de campo já não compõem a paisagem, Stuart Hall (1997) apresenta a fragmentação dos panoramas culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, havia nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Se havia uma maior rigidez em conciliar a harmonia da imagem ao se esculpir, da qual fala Beauvoir, há uma exacerbação para se adquirir dos artifícios prazeres sensuais e estéticos de modo que a mulher da minha vida também pode ser situada como a “mulher da vida”. Estaria ela, então, no trânsito?!



A locução em *off* permanece: *a primeira vez que eu vi a mulher da minha vida não foi trocando olhares no escritório, muito menos na fila de um cinema qualquer...* seguida de imagens que marcam a feminilidade na configuração dessa mulher. Para Bosi (1992), colhem-se aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura. O jogo de cenas não esclarece um escritório enquanto ambiente de trabalho, pois a produção do estereótipo leva-nos a um lugar comum – cintura marcada, unhas esmaltadas, olhar maquiado, colares e mais colares e mais colares de pérolas negras sobrepostas...Cuidar de sua beleza e encantar, de acordo com Beauvoir (1967), fazem parte de seus deveres profissionais: *encontram em seu ofício uma justificação de seu narcisismo* (p. 472).

Nessa sequência de imagens, há um lugar de destaque: o olhar. Segundo Maria Rita Kehl (1988), esse olhar diz ao seduzido coisas que ele desconhece sobre si mesmo, vê nele o que ele não vê, deseja nele coisas que ele não sabe o que é, o aprisiona, pois o seduzido só possui algo para o desejo do sedutor enquanto seus olhos nele pousam. Seríamos aqui os “prisioneiros do presente” de Wertheimer, citados por Ecléa Bosi (1992)? Continua a locução em *off*: *a primeira vez que eu vi a mulher da minha vida foi no espelho*. Então, essa imagem aparece em sua apoteose, completa, olha para nós e oferece gargalhadas descomunais revelando a imagem do narrador e o reflexo de sua busca.



Conforme Requena (1995), essa linguagem sedutora aproveitou-se do fenômeno cognitivo de formação da identidade, descrito por Lacan, como a “fase do espelho”. O sujeito cria uma imagem imaginária de si próprio, possuindo um sentido de totalidade que não consegue ter. Essa imagem constitui seu Objeto de desejo, ambiciona fundir-se com esse Eu ideal que é sua própria imagem refletida no espelho, uma imagem especular. Com os processos de socialização, submete-se a tensões, categorias sociais que se impõem sobre corpos sexuados, como destacou Scott (1990). Entretanto, essa separação entre o Eu imaginário e o Eu real já não exista, o indivíduo conserva uma nostalgia de uma unicidade inicial, uma totalidade ficcional, sendo impelido a entrar no mundo simbólico, na nomeação pela inscrição da linguagem, perdendo essa totalidade que tenta recuperar.

Goza. Mas um gozo que não tem nada de verdadeiro ou de místico. Nenhuma luz divina ou sagrada aponta para essa mulher, só as centelhas da superfície do espelho que nos devolve uma imagem plena e absoluta, entregue aos delírios de uma identificação vertiginosa que só pode conduzir ao próprio núcleo do jogo especular. [...] *Estou entorpecida no universo de uma efígie fascinante, encontro-me inacessível a outra coisa que não seja eu mesma.* (Grifo nosso, RODRÍGUEZ, 2011: 102).

Dessa forma, o vídeo fornece-nos *uma versão idealizada do nosso ‘Eu’, oferecendo-nos uma imagem de nós mesmos, perfeita, completa e impregnada de valor cultural* (REQUENA: 1995). A figura apresentada encarna o nosso desejo, o que os nossos olhos desejam e, para provar que é mais que um signo, ela nos devolve um olhar. Essa imagem ativa, olhante, reconhece-nos como objeto de desejo. Sem máculas e onipotente, restitui a plenitude do nosso Eu na identificação narcísica.

Baudrillard (1992, p. 79) diz que *seduzir é morrer como realidade e produzir-se como engano*. O narrador surge “montado”, como se costuma dizer. Assim entendemos Beauvoir (1967) a respeito do duplo caráter do *toilette* da mulher: não somente indica sua localização e a qual lugar pertence nessa sociedade como, ao mesmo tempo, concretiza o narcisismo feminino. Para Baudrillard (1992), o corpo é o primeiro suporte da sedução, porque o forçamos a significar mais com signos, que são sem sentidos, uma intensidade cromática, abundância de gestos de êxtase, entre outros. Esses recursos irão fazer com que o comercial sedutor torne-se imaginário através da metáfora delirante, realizando o jogo das metamorfoses em que a “mulher da vida” de Renato Ricci, de 30 anos, é a “drag queen” *Penolopy Jean*.

Nesse ponto, nesse “ser desejável” da imagem é que nos encontramos diante de uma questão decisiva para a abordagem do fenômeno publicitário. Um bom sedutor sempre torna ambígua a sua mensagem. Por isso, o fingimento do fingimento é um

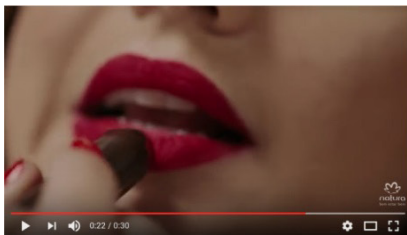
procedimento mais eficaz do sedutor, afirma Requena (1995). Logo, o que desejamos não possui um objeto equivalente no real, cobizamos isso que não existe em nenhum outro lugar a não ser no plano imaginário: *imagens imaginárias*. Com os produtos da Natura, aqui e agora, você pode gozar. Pode-se viver a fantasia que *a transforma em fada, em rainha, em flor* (BEAUVOIR: 1967).

A origem do termo “drag queen” é nebulosa, mas muitos acreditam que ele surgiu em meados de 1800 como uma forma depreciativa de designar os *homoafetivos*. Para avançar, não podemos esquecer Scott (1990), quando distingue as práticas sexuais dos papéis sexuais. A tradição do transformismo manteve-se entre nós, o que criou uma associação direta entre “ser drag queen” e “ser gay” que nem sempre existe. São homens travestidos de mulher de forma exagerada. Essa é a paródia da feminilidade tal como os homens a imaginam e a encenam, também, nos seus fantasmas. Segundo Baudrillard (1992), uma feminilidade ultrapassada, degradada, paródica [...], teatralidade que manifesta que, nessa sociedade, a feminilidade nada mais é que os signos com que os homens a enfarpelam. Logo, *supersimular a feminilidade é dizer que a mulher nada mais é que um modelo de simulação masculina*. E, em nossa análise, esse discurso é legitimado pela Natura.

Parece não se abrir o espaço desejado pela marca de expandir um diálogo sobre diversidade e representatividade. *Onde queríamos estampar a fisionomia viva do narrador, imprimimos os traços secos da máscara* (BOSI 1992: 111). Diversidade implica na variabilidade de identidades na qual Hall (1997) debruça-se na contemporaneidade e que fragmentam os indivíduos da era moderna. O filme não exhibe a experiência da dúvida e da incerteza. Os atores sociais interpelados ocupam seus lugares sociais de acordo com suas posições cristalizadas, tais como: o exercício do poder de fala concedido ao homem, os artifícios da feminilidade destinados à mulher em função do macho e o palco como área circunscrita de atuação para a “drag queen”. Não há insubmissão, essas convenções criam uma sociedade especular.

A identidade advinda da concepção sociológica, aquela que preenche o espaço entre o interior e o exterior – o mundo pessoal e o mundo público (HALL: 1997), nesse anúncio, erige como véu um espelho, reafirma e impregna-se de valores culturais nos quais a reflexão abdica de todo o saber, não há fissura para que haja sutura. Não obstante, podemos identificar a transcursão hegemônica de classe, etnia, raça e nacionalidade. Assim, a estrela desse filme não se encontra nas filas, mas reflete a iconografia da mulher poderosa, aquela que ocupa o ápice de sua natureza, de fácil verificação: *Madonna, Britney Spears, Christina Aguilera, Mariah Carey, Céline Dion, Pink, Shakira, Jennifer Lopez, Lady Gaga, Miley Cyrus, Taylor Swift, Kesha, Adele, Avril Lavigne, Kelly Clarkson, Sia, Rita Ora, Iggy Azalea... Penolopy Jean*. A mulher que pode ocupar o lugar de diva, deusa, deve ser branca, loira e ter cabelos lisos e, por que não, habitar um lugar (trans)nacional? É importante precisar que a única negra a figurar nesse vídeo encontra-se em trânsito, para além dos holofotes, dos palcos e dos lares. Diferentemente da mítica Penélope, costuma ser encordoada pelo arco de

Eros, sem acesso ao lugar de distinção na vida de outrem, negada ao ágape.



Gaston Bachelard (1997) diz que, diante das águas, Narciso tem a revelação de seus duplos poderes viris e femininos. No entanto, a propaganda apresenta-nos o sujeito do Iluminismo totalmente centrado, unificado, cujo centro consiste num núcleo interior. Contribuindo para fixar a oposição binária entre masculino-feminino como a única relação possível: imagem-reflexo. *A modernidade é uma forma altamente reflexiva de vida* (Grifo nosso, HALL: 1997). Mas uma narcisista ambiciosa almeja exibir-se de maneira mais rara e variada, segundo Beauvoir (1967: 404), deseja fazer de sua vida uma peça oferecida aos aplausos do público e subir de verdade ao palco. Nossa sociedade precisa romper os limites que encerra o homem, a “drag queen” e a mulher, a fim de festejar a pluralidade. Dessa maneira, poderá exibir, de fato, o *lettering* que aparece no fim: *toda beleza pode ser*. Inclusive, aquelas que ainda nem conhecemos e que não podemos reconhecer no espelho.

Depara-se também com esse mau gosto generoso em adultas artistas ou intelectuais mais fascinadas pelo mundo exterior do que conscientes de sua própria figura: apaixonadas por esses tecidos antigos, por essas joias velhas encantam-se com evocar a China ou a Idade Média e só deitam ao espelho um olhar rápido ou prevenido (BEAUVOIR, 1967: 298).

Ser “drag” requer certo investimento, já que se precisa manter o estilo e a aparência tanto quanto uma mulher, gastando com maquiagens, perucas e roupas. É considerada uma carreira cara. Exibir seus tesouros significa que há festa, isto é, luxo e desperdício. O vídeo termina com Penelopy sentada de pernas cruzadas negando sua sexualidade, em uma sala repleta de passado. O que nos remete à frase de Anthony Giddens: *o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações* (HALL: 1997). Possuído por essa imagem, encontro-me como receptor – um homem branco e de classe média, que busca através da construção deste texto exercer seu poder e seu domínio. *De homem para homem, a festa assume então um ar de potlatch; cada qual oferece como presente, a todos os outros, a visão desse corpo de sua propriedade* (BEAUVOIR: 1967). Numa perspectiva *foucaultiana*, *esbanjo* para o(s) meu(s) interlocutor(es) o encadeamento de um discurso de pretensa verdade e de conhecimento.

CONCLUSÃO

Nesse processo em cadeia, tanto o emissor quanto o receptor são excluídos, bem como a figura feminina e masculina, nem mulher nem homem, não falta nada. Esse objeto desejável pode-se apresentar como um fetiche ou configurar-se, diante

de nós, permanente, oferecendo-nos Tudo, sem resistência alguma, habitando um lugar fantasmático, que se explode em constante jogo de metamorfoses, em que seus corpos não podem gozar, mas apresentam o disfarce do gozo. Essa disposição inata que temos através do adorno de elevar esse objeto desejável aparenta-se à natureza – a *natura*, em uma colheita mnêmica.

REFERÊNCIAS

A PRIMEIRA VEZ. Direção: Renne Castrucci e Fábio Delai. Produção: Renata Dumont. BRA, 2017. 30seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ht0G5Y7gYX8>. Acesso em: 20/06/2017

ADNEWS. Que tal achar a mulher da sua vida dentro de si? É o que acontece nesta campanha de Natura. **ADNEWS**. 21 de junho de 2017. Disponível em: <http://adnews.com.br/>. Acesso em: 24/06/2017

BACHELARD, Gaston. **A água e sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **Da sedução**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

BEAOUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. A experiência vivida. Difusão Europeia do Livro, 1967.

BOSI, Ecléa. Entre opinião e estereótipos. **Novos Estudos** – CEBRAP, n. 32, março 1992. pp. 111-118.

GLORIA GROOVE. Império. São Paulo: SB Music: 2017.(4min)

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A: 1997.

KEHL, Maria Rita. Masculino/feminino: o olhar da sedução. In: NOVAES, Adauto. **O desejo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. pp. 411 – 424.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero**: a moda e seu destino nas sociedades modernas. Tradução Maria Lucia Machado. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RODRÍGUEZ, Vanessa Brasil Campos. **Além do espelho**: análise de arte, cinema e publicidade. São Paulo: Casarão do Verbo, 2011.

REQUENA, Jesús Gonzáles. **O comercial de televisão**: entre o signo e o espelho. Jesús Gonzáles Requena/ Tradução e adaptação: Vanessa Brasil Campos Rodríguez. _____, 1995.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul-dez.,1990. pp. 5-22.

YALOM, Marilyn. **A história da esposa – da Virgem Maria a Madonna**. Ediouro. 2002.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES MASTECTOMIZADAS SOBRE SEXUALIDADE

Michelle Araújo Moreira

Profa Titular do Curso de Enfermagem da
Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus - Bahia

Ana Beatriz Santana de Araújo

Graduanda em Enfermagem pela Universidade
Estadual de Santa Cruz
Ilhéus - Bahia

RESUMO: O câncer de mama é considerado como a principal causa mundial de morte em mulheres e o seu diagnóstico provoca impactos significativos no corpo, na beleza e, sobretudo, na sexualidade. Sendo assim, definiram-se como objetivos: apreender e analisar as representações sociais de mulheres mastectomizadas sobre sexualidade. Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, exploratório centrado na Teoria das Representações Sociais e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz sob parecer nº 2.393.173. Os sujeitos do estudo foram mulheres com diagnóstico de câncer de mama que estavam em tratamento clínico ou estavam curadas e que fazem parte do Núcleo de Apoio e Autoajuda intitulado “Se Toque”, situado no município de Itabuna-Bahia, segundo critérios de inclusão definidos anteriormente. A coleta de dados foi realizada entre janeiro e maio

de 2018, através da entrevista semiestruturada contendo perfil das participantes. A análise dos dados foi processada pela técnica de análise de conteúdo temática proposta por *Bardin*. Percebeu-se, no discurso das mulheres, que a mastectomia provoca alterações negativas nas dimensões de imagem corporal e autoestima, impactando diretamente na forma de se vestir, viver e exercer a sexualidade. No entanto, em alguns casos, observou-se que algumas mulheres conseguiram superar a perda do órgão, buscando novos sentidos para experimentar o cuidado de si. Torna-se necessário compreender as representações sociais de mulheres mastectomizadas no intuito de oferecer uma assistência qualificada e humanizada, abrangendo as ambiguidades que permeiam o processo de retirada da mama como órgão de máxima feminilidade e que afetam a sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde da Mulher, Enfermagem, Sexualidade, Mastectomia.

ABSTRACT: Breast cancer is considered the world's leading cause of death in women and its diagnosis has significant impacts on the body, beauty and, above all, sexuality. Thus, the following objectives were defined: to apprehend and analyze the social representations of mastectomized women on sexuality. This

is a qualitative, descriptive, exploratory study centered on the Theory of Social Representations and approved by the Research Ethics Committee of the State University of Santa Cruz under opinion nº 2,393,173. The subjects of the study were women diagnosed with breast cancer who were in clinical treatment or were cured and who are part of the Support and Self-Help Center entitled “Se Toque”, located in the municipality of Itabuna-Bahia, according to previously defined inclusion criteria. Data collection was performed between January and May 2018, through a semi-structured interview containing the participants’ profile. The analysis of the data was processed by the thematic content analysis technique proposed by Bardin. It was noticed in the women’s discourse that the mastectomy causes negative changes in the dimensions of body image and self-esteem, directly impacting the way of dressing, living and exercising sexuality. However, in some cases, it has been observed that some women have managed to overcome the loss of the organ, seeking new senses to experience the care of themselves. It is necessary to understand the social representations of mastectomized women in order to offer a qualified and humanized assistance, covering the ambiguities that permeate the process of withdrawal of the breast as organ of maximum femininity and that affect sexuality.

KEYWORDS: Woman’s Health, Nursing, Sexuality, Mastectomy.

1 | INTRODUÇÃO

O câncer de mama é considerado a principal causa mundial de morte em mulheres e suas taxas de incidência variam entre as diferentes regiões do planeta. Para o Brasil, entre 2018 e 2019, são esperados 59.700 casos novos de câncer de mama, correspondendo um risco estimado de 56,33 casos a cada 100 mil mulheres. Sua incidência cresce a partir dos 35 anos de idade, em especial, após os 50 anos e, suas taxas de mortalidade são extremamente elevadas por ser comumente diagnosticado em estágios tardios (BRASIL, 2015 e SANTOS et al., 2013).

Dessa forma, percebe-se que este agravo é preocupação constante entre as mulheres, pois influencia diretamente na sexualidade, na imagem corporal e na forma de viver cotidianamente. Sabe-se que, dentre os fatores predisponentes para o surgimento do câncer de mama, estão àqueles ligados à genética, ao sedentarismo, a exposição às radiações, ao consumo excessivo de álcool e ao envelhecimento (ALMEIDA et al., 2015).

Nota-se que, apesar de todos os avanços tecnológicos, um grande número de mulheres tem diagnosticado o câncer em fases avançadas com baixo potencial de cura, necessitando de hospitalização e ampliando as chances da cirurgia mutiladora, a mastectomia (PRATES et al., 2014).

Nesse sentido, a mastectomia, sendo total ou parcial, possui um caráter agressivo, pois se trata da retirada de uma parte do corpo da mulher, proporcionando alterações na sua imagem, diminuindo o grau de satisfação pessoal, afetando sua feminilidade e autoestima, o que repercute diretamente na qualidade de vida e, conseqüentemente,

na sua sexualidade. Entende-se que a mama possui representações sociais diferentes para cada mulher, e evidencia-se nos casos de câncer de mama avançado com necessidade da mastectomia, um grande impacto no cotidiano da mulher, ampliando, muitas vezes, o sentimento de inferioridade e autorrejeição (SANTOS et al., 2013).

Diante disso, surgiu a seguinte questão norteadora: Quais as representações sociais de mulheres mastectomizadas sobre sexualidade? Para responder a indagação, definiu-se como objetivo geral: analisar as representações sociais de mulheres mastectomizadas sobre sexualidade e, como objetivo específico: apreender as representações sociais de mulheres mastectomizadas sobre sexualidade.

A pesquisa justifica-se por se tratar de um tema atual e relevante para as mulheres, especialmente aquelas que passaram pela experiência do câncer de mama e mastectomia, visto que a mama representa um símbolo de feminilidade e sua remoção impacta diretamente na vivência da sexualidade. Além disso, estudos dessa magnitude na Região Nordeste e, especificamente, no interior da Bahia, são fundamentais devido aos indicadores.

Destaca-se que a relevância deste estudo centra-se na possibilidade da equipe multidisciplinar, especialmente a(o) enfermeira(o), desenvolver ações voltadas às simbologias que as mulheres mastectomizadas possuem em relação ao seu corpo, autoestima, sexo e modo de viver, permitindo que atuemos com base nas suas representações de maneira humanizada, holística e com qualidade. Além disso, a pesquisa proporcionará que os comportamentos, costumes, tabus e normas instituídas pelas mulheres no que tange ao diagnóstico do câncer de mama e mastectomia possam ser trabalhados precocemente com vistas à vivência de uma sexualidade plena.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo e exploratório centrado na Teoria das Representações Sociais (TRS). Salienta-se que a pesquisa qualitativa é um método de investigação que considera haver uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave (PRODANOV; FREITAS, 2013). Além disso, a TRS lida com problemas interdisciplinares de alta complexidade e sua utilização nas práticas profissionais permitirá uma contribuição única para as ciências da saúde (FERREIRA, 2016).

Dessa maneira, o estudo foi realizado no Núcleo de Apoio e Autoajuda intitulado “Se Toque”, situado no município de Itabuna-Bahia. Tal serviço permanece inserido no modelo de atenção em saúde como sistema de apoio. Foi criado, no ano de 2005, por um grupo de mulheres que passaram pela experiência do câncer de mama com o intuito de ajudar outras mulheres que vivenciavam o mesmo processo, através de

rodas de conversa, palestras e apoio emocional. Atualmente, o Núcleo possui um espaço físico cedido por gestores de saúde e todas as despesas são custeadas com ajuda dos voluntários.

O núcleo presta apoio às mulheres acometidas pelo câncer de mama, sem distinção do local em que residem. As mulheres acometidas pelo câncer de mama participam de reuniões e consultas com psicólogo pelo menos duas vezes semanais. Além das mulheres com câncer de mama, há aproximadamente um ano, o núcleo abriu espaço para pessoas acometidas por outros tipos de cânceres. No momento, encontram-se cadastradas no núcleo, cinquenta mulheres por câncer de mama e três homens por câncer prostático e de intestino. A equipe é composta por duas psicólogas, uma nutricionista, uma coordenadora geral e, voluntários que se revezam entre as atividades.

As participantes do estudo foram mulheres que receberam o diagnóstico de câncer de mama e que estavam dentro dos seguintes critérios de inclusão: que possuíam idade superior a dezoito anos, que realizaram mastectomia, que estavam em tratamento clínico ou estavam curadas, que não possuíam nenhum comprometimento emocional com relação à doença. Por outro lado, os critérios de exclusão foram: mulheres que possuíam o diagnóstico de câncer de mama que fizeram mastectomia e que possuíam complicações clínicas decorrentes do procedimento.

Ressalta-se que o estudo passou por uma avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atendendo aos aspectos éticos e legais estabelecidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) com respeito à privacidade, anonimato das mulheres e sigilo das informações (BRASIL, 2012), obtendo a total aprovação sob parecer nº 2.393.173.

A coleta dos dados foi realizada após aprovação do CEP, entre os meses de fevereiro e março de 2018, através de um roteiro de entrevista semiestruturada com um perfil da depoente e perguntas abertas para que pudessem expressar livremente suas representações sociais sobre a sexualidade tendo vivido uma mastectomia após o diagnóstico de câncer de mama.

Anteriormente à coleta, a pesquisadora explicou os objetivos e relevância da pesquisa em linguagem clara, de modo que a entrevistada pudesse escolher livremente se participaria da pesquisa. Após o aceite da depoente, através da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedeu-se à entrevista em ambiente privativo e silencioso, considerando o dia, o horário e local mais conveniente para as participantes. Para a realização da entrevista foi utilizado um gravador digital e todos os dados permanecerão arquivados por cinco anos, sendo destruídos posteriormente. No intuito de resguardar o sigilo e anonimato das entrevistadas, utilizou-se um pseudônimo para cada uma, por meio da escolha de pedras preciosas.

No que se refere à análise dos dados, definiu-se pela análise de conteúdo temática proposta por Bardin que tem por objetivo a apropriação dos vários tipos de conhecimento, utilizando estratégias de dedução e indicadores reconstruídos a partir

de uma amostra de mensagens particulares (BARDIN, 2011). Para tanto, seguiu-se à análise a partir das seguintes etapas: pré-análise, fase de organização propriamente dita; exploração do material, fase longa com leitura apurada do material; codificação, decomposição ou enumeração e categorização.

3 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

As 17 depoentes apresentavam idade média entre 41 e 88 anos, sendo seis casadas, seis solteiras e cinco viúvas. No que se refere à escolaridade, duas tinham ensino fundamental incompleto, três com ensino fundamental completo, seis com ensino médio completo, uma com ensino superior em andamento e cinco com ensino superior completo. Após definição do perfil, procedeu-se a análise apurada das entrevistas, o que resultou em três categorias a seguir:

3.1 Representações negativas sobre o câncer de mama e a mastectomia

O câncer de mama, ainda hoje, continua sendo temido pelas mulheres, por se tratar de uma doença agressiva e que, na maioria das vezes, repercute negativamente provocando transformações no corpo e na mente, sejam estas decorrentes de procedimentos cirúrgicos ou de alterações emocionais vivenciadas ao longo do processo.

Sabe-se que o impacto do diagnóstico de câncer de mama na vida da mulher pode carrear efeitos traumatizantes que superestimam a própria enfermidade. A mulher passa pela ameaça real de retirada de um órgão representativo para a feminilidade além de carregar consigo o estigma social ainda vigente de uma doença incurável (MARINHO; AMARAL, 2017).

Dessa maneira, ao deparar-se com a realidade do diagnóstico para câncer de mama, a mulher experimenta múltiplos sentimentos e sensações, a exemplo da dúvida sobre a doença, a incerteza da cura, a revolta pela mutilação e principalmente o medo da morte como apontado nas falas abaixo:

[...] foi um terror! Era como se fosse uma sentença de morte. Então, tanto eu como o meu marido, nós chorávamos feito duas crianças. Então, vem à revolta, a raiva, o medo, para depois vir à aceitação! [...] **(Diamante)**.

[...] no momento do diagnóstico, a gente sente, parece que o sangue foge! [...] **(Jaspe)**.

[...] no momento em que a gente descobre que está com câncer, por ser uma doença muito agressiva e muitas vezes as pessoas não suportam, deu medo [...] **(Ametista)**.

[...] no momento foi horrível, como se eu tivesse cavado um buraco sem fundo, aquele profundo, sem fim, infinito [...] o primeiro impacto não é nada bom! **(Jade)**.

Além do forte impacto causado pelo diagnóstico de câncer de mama, surge ainda a repercussão negativa sobre a possibilidade da mastectomia, especialmente porque tal procedimento interferirá na imagem corporal e na vivência plena da sexualidade, implicando em algumas mulheres, comportamentos de isolamento social devido à tristeza pela mutilação, vergonha e receio do preconceito (ROCHA et al., 2016).

Portanto, quando a mulher vivencia a perda da mama, surgem novas formas de se enxergar o corpo e o entorno, fazendo com que muitas delas se preocupem em esconder as marcas deixadas pela cirurgia, através do uso de vestimentas que não faziam parte do seu estilo habitual ou pelo afastamento das atividades sexuais, de lazer e de trabalho, conforme depoimentos a seguir:

[...] eu nunca mostrei a ninguém, nem a meu marido, ele nunca me viu assim, nunca me despi à frente dele sem a mama, eu nunca deixei ele vê [...] **(Âmbar)**.

[...] não é toda roupa que eu visto. Para ir à praia eu ponho um maiô com uma blusinha por cima, antes eu ficava mais à vontade, colocava um biquíni pequenininho. Hoje não, fico me segurando um pouco pra ninguém ficar me notando. Hoje não sou mais feliz como eu era antes [...] **(Berilo)**.

[...] às vezes eu coloco uma roupa, não fica igual, porque está faltando uma mama, então não fica mais igual como era antes, porque eu sempre gostei de roupa longa, de me vestir de uma forma bem social, e agora não posso mais me vestir. Tem roupa que eu não consigo vestir mais como antes, porque o lado direito onde foi retirado à mama, ficou um espaço, fica estranho [...] **(Alexandrita)**.

Acrescido aos fatores estressantes que vão desde a descoberta da doença e da retirada da mama, o tratamento quimioterápico também produz efeitos colaterais negativos que interferem na vivência da sexualidade (OLIVEIRA; SILVA; PRAZERES, 2017).

Salienta-se que, quando a mulher precisa passar pelo processo de quimioterapia, ele aparece como algo doloroso, traumatizante e que deixa marcas psicológicas que perduram por muito tempo. Os danos causados pelo tratamento vão desde náuseas, alopecia, feridas na região da boca e infecções até mudanças emocionais provenientes do ganho de peso, da fadiga, das mudanças hormonais e da debilidade física, o que provoca uma alteração negativa na imagem da mulher, bem como exacerba o sentimento de medo e irritabilidade devido às modificações indesejáveis no seu corpo, como identificado nos discursos a seguir:

[...] quando eu perdi o cabelo durante a quimioterapia foi uma etapa muito difícil, eu fiquei meio abalada. As sequelas psicológicas ficam um pouco, eu mesma até hoje tenho esse pavor, a pressão destrambelha quando eu tenho que fazer as minhas revisões a cada seis meses devido às sequelas da quimioterapia [...] **(Água Marinha)**.

[...] o que me deixou mais irritada foi o meu cabelo quando comecei a perder, daí eu passei a máquina [...] **(Opala)**.

Por outro lado, percebe-se a capacidade de algumas depoentes em se reinventar e buscar alternativas que possam favorecer a melhoria da sua autoimagem, como

apontado abaixo:

[...] durante o tratamento e após o tratamento, eu comecei a botar esmalte colorido, batom de todas as cores, roxo, rosa, laranja, para que eu me sentisse melhor [...] **(Turquesa)**.

[...] quando comecei a fazer o tratamento, passei a cuidar do meu corpo, a descansar mais, descansar durante a tarde, coisa que eu não fazia [...] **(Rubi)**.

Dessa forma, evidencia-se que as mulheres mastectomizadas utilizam ferramentas individuais e sociais para manter um equilíbrio entre o corpo e a mente, com valorização da forma de ser e de viver ancorado nos afetos, conhecimento do corpo e erotismo.

3.2 A visão modificada sobre a estética das mamas e o apoio durante o processo de adoecimento

Cotidianamente, as mulheres desejam uma imagem de corpo ideal e esteticamente perfeito ao olhar-se para o espelho. Muitas vezes, essas simbologias positivas são ancoradas nas mamas, o que contribui diretamente para a realização pessoal e autoestima.

Entretanto, após a retirada da mama, algumas mulheres podem experimentar uma sensação de habitar um novo corpo, agora mutilado ou desconfigurado, e o impacto dessa nova imagem pode resultar em sentimentos de desespero, menos valia e incompletude, antecipando uma rejeição de si mesma e, muitas vezes, do companheiro. Surge nesse período o medo de não ser mais atraente, de não ser mais desejada, de perder parte da feminilidade, o que modifica o comportamento e as simbologias das mulheres (FERREIRA et al., 2013) como pode ser notado a seguir:

[...] vejo o meu corpo mutilado! Ficou um defeito principalmente quando você vai colocar exposta a mama, você vê a falta. Então, você começa a usar roupas que não fica tão eminente sua parte do corpo [...] **(Calcedônia)**.

[...] eu me senti horrível, feia, mutilada, é exatamente assim que eu me sinto [...] não é uma coisa bonita de se vê [...] **(Turquesa)**.

[...] devido à retirada da mama, eu fiquei um tempo com receio, eu mesma tinha esse receio de que fosse mudar alguma coisa entre eu e meu marido [...] **(Topázio)**.

Nesse sentido, compreende-se que após passar pela mastectomia, as mulheres experimentam representações sociais negativas voltadas para a estética corporal em virtude da cobrança social pelo corpo perfeito, o que pode intervir na vaidade e na simbologia da mulher enquanto ser feminino (SILVA et al., 2017).

Com isso, as mulheres acabam expressando maior receio na aparência do corpo transformado pela cirurgia, escondendo-se enquanto ser social pela vergonha e descontentamento, conforme falas a seguir:

[...] eu me sinto às vezes constrangida quando eu vou fazer uma mamografia, que preciso tirar a roupa na vista da técnica, quando vou fazer um eletro à gente se sente assim um pouco constrangida. Antes eu tinha uns seios lindos, tudo bonitinho, e hoje você se vê mutilada, o negócio é feio [...] **(Diamante)**.

[...] eu passei muito tempo sem vê, passei onze meses sem me olhar no espelho, sem me vê [...] Antes de tirar, eu era muito vaidosa, eu usava sutiã, biquíni, hoje eu não tenho mais vontade de usar biquíni, de ir à praia. Só uso sutiã com bojo, não uso roupas que mostre o meu corpo, evito decotes **(Pérola)**.

[...] depois que aconteceu a cirurgia da retirada, eu procurei o ginecologista pra vê se dava pra fazer a cirurgia, colocar uma prótese, porque se nota a diferença [...] **(Calcedônia)**.

Destaca-se que, durante a fase de adaptação da nova imagem e superação do trauma provocado pela mutilação, a importância do parceiro surge como elemento essencial, pois o apoio, proteção e segurança oferecidas podem proporcionar novas alternativas para o enfrentamento da problemática com vistas à superação das dúvidas e apreensões (CAPOROSI et al., 2014).

Portanto, o apoio da família e do parceiro é fundamental para superar o receio de não ser mais aceita e de ser abandonada, sensações comuns após o procedimento da mastectomia. Entre as depoentes evidencia-se a importância do parceiro, mantendo-a firme e a apoiando diante das dificuldades:

[...] eu achei que meu marido ia achar ruim, mas só que ele me acompanhou direitinho, me deu toda a assistência [...] **(Berilo)**.

[...] meu esposo foi uma pessoa muito tranquila em relação à retirada da mama. Ele sempre quis o melhor pra mim, ele falou: Pra mim, tanto faz está com mama ou sem mama, vai ser tudo a mesma coisa [...] **(Topázio)**.

[...] por parte do meu marido não mudou nada. Ele sempre foi um companheiro, me deu o maior apoio [...] **(Água Marinha)**.

Além disso, nota-se que as mulheres sustentam sua recuperação no apoio espiritual, o que favorece a resignificação do processo de adoecimento e de tratamento, momento em que crescem emocionalmente (PEREIRA; BRAGA, 2016), como descrito abaixo:

[...] graças a Deus pra mim foi tudo fácil. Eu sei que Deus já me curou [...] **(Opala)**.

[...] eu graças a Deus, apesar de ter muitos problemas de saúde, enfrentei porque Deus me deu força, me ajudou. Então, superei, retirei a mama, foi difícil o momento. Encontrei essa força só em Jesus, que foi a primeira pessoa que eu corri [...] **(Ametista)**.

[...] a gente tem que ter fé em Deus, confiar em Deus e olhar sempre pra não deixar as coisas que vem na nossa vida, enfermidades ou outro problema nos abater. Graças a Deus eu estou aqui e seja feita a vontade de Deus [...] **(Alexandrita)**.

Percebe-se, então, que a superação do trauma pelo diagnóstico e pelo processo de cura foi diretamente atribuída à obra divina, reelaborando novas formas de significar

a vida e a sexualidade.

3.3 Sexualidade preservada *versus* sexualidade alterada

A sexualidade representa um conjunto de características humanas que abarca os aspectos físicos, emocionais e culturais, sendo uma dimensão importante nas diferentes etapas de vida das mulheres. Relaciona-se com o modo de ser e de viver baseado no entendimento de corpo, das relações afetivas, dos sentimentos, dos costumes e das experiências. Costuma ser apreendida através de pensamentos, fantasias, valores, desejos, práticas, crenças, relacionamentos e permeia toda a vida dos sujeitos (BRASIL, 2013).

Além de ser considerado símbolo de sexualidade, beleza e erotismo, a mama é representada como um acessório fundamental na exacerbação do desejo e do prazer durante as relações íntimas, proporcionando mútua satisfação do casal. Apesar do grande valor representativo, para algumas depoentes a falta da mama não provoca influência alguma no que tange ao desejo e prazer, sendo considerado algo facilmente superado durante a intimidade do casal, mediante recortes abaixo:

[...] não mudou nada na vida íntima, ficou tudo a mesma coisa. Um peito maior, um peito menor, mas não boto nada para disfarçar [...] **(Esmeralda)**.

[...] não tenho problema de tirar a roupa à vista de ninguém, me sinto a mesma antes e depois de retirar a mama, não existe diferença [...] **(Turmalina)**.

[...] eu já tenho cinquenta e dois anos. Pra mim não mudou absolutamente nada em termo de prazer só pelo fato de perder uma mama [...] **(Jade)**.

Ao mesmo tempo em que algumas mulheres conseguem manter uma vida normal, não deixando que a nova imagem corporal interfira na sua vida sexual, outras demonstram insatisfação e alteração no libido devido à perda da estrutura e sensibilidade local, contribuindo para o aumento do temor durante as relações íntimas.

Sendo assim, nota-se que podem ocorrer mudanças no comportamento sexual, bem como diminuição na frequência das relações sexuais após a realização da mastectomia (GOMES; SOARES; SILVA, 2015) como percebido a seguir:

[...] eu mesma não sinto vontade de jeito nenhum. Hoje pra mim tanto faz eu ter marido como não [...] **(Safira)**.

[...] mudou um pouquinho (*riso acanhado*), mudou porque a mama também faz parte da vida sexual da gente, e quando tirou uma não ficou mais igual [...] **(Alexandrita)**.

[...] mudou, porque você fica com a parte do corpo dolorida, então muitas vezes na hora da carícia e do carinho você evita mexer, apertar. Então, no momento das relações íntimas, você faz com que a pessoa evite tocar para não machucar, além da parte estética que também incomoda [...] **(Calcedônia)**.

Além da insatisfação sexual, verifica-se que algumas mulheres que passaram

pelo processo do câncer e tratamento, representam, muitas vezes, a perda capilar com mais sofrimento do que a retirada da mama em virtude do cabelo constituir-se como estrutura de beleza, sensualidade e, logo, de sexualidade (ALMEIDA et al., 2015), o que pode ser evidenciado nos discursos abaixo:

[...] hoje eu não tenho mais cabelo e para eu sair na rua, tenho que colocar peruca, lenço ou chapéu, daí não me sinto bem. A mama não me incomoda, eu boto enchimento e fico normal. Agora o cabelo... até hoje não acostumei, não me sinto bem [...] **(Safira)**.

[...] fiquei muito triste porque eu perdi o cabelo, o meu cabelo era bem grande e ficou uma tristeza pelo fato dele não existir mais. Fiquei carequinha, bem carequinha, isso aí foi bem difícil [...] **(Alexandrita)**.

[...] me preocupo mais com o meu cabelo, com essa alopecia (*risos*). O corpo não [...] **(Turmalina)**.

Apesar do impacto negativo do câncer de mama e da mastectomia sobre a sexualidade das mulheres (RIBEIRO et al., 2014), evidencia-se que as depoentes buscam gradativamente um novo sentido para a vida com um olhar cada vez mais atento para dentro de si, conforme sinalizado a seguir:

[...] eu acho que o câncer pra mim foi um divisor de águas, porque eu era uma máquina, eu me sentia forte e nada me derrubava. Eu não tinha muito cuidado com o meu corpo. Quando eu tive o câncer, passei a cuidar mais da minha saúde, emagreci mais, passei a fazer exercícios e estou me sentindo bem melhor [...] **(Rubi)**.

[...] a minha autoestima eu acho que até aumentou porque passei a gostar mais de mim. Cuidava mais do marido, da filha, dos outros e hoje eu me preocupo mais comigo, hoje eu procuro viver. Quando quero viajar... viajo, passo semanas fora [...] **(Ametista)**.

[...] eu não deixei de viajar, de fazer as coisas que gostava por conta da doença, eu me apegava mais ainda, porque eu não sabia se no dia seguinte eu ia está de pé para poder curtir, aproveitar (*risos*) nunca deixei de ir pra minha praia, nunca deixei de ir pra nada [...] **(Água Marinha)**.

Assim, acredita-se que as mulheres que vivenciam a mastectomia possam reinventar novas formas de viver a sexualidade com vistas a um desenvolvimento físico, mental e sexual satisfatórios.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o câncer de mama e, conseqüentemente, a mastectomia provocam representações sociais distintas no que tange à autoestima, imagem corporal, relações afetivas, desejos e práticas, logo, da sexualidade entre as mulheres que vivenciam este processo. Novas formas de viver são elaboradas cotidianamente pelas mulheres mastectomizadas com vistas a superar sentimentos de estranheza pela mutilação, insatisfação pessoal e menos valia, incorporando o apoio do parceiro

ao longo da jornada de tratamento.

Apesar de existir um número muito restrito de redes de apoio às mulheres mastectomizadas, observou-se que algumas conseguem superar a perda do órgão, buscando novas simbologias para o cuidado de si e da própria sexualidade.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender as representações sociais de mulheres mastectomizadas no intuito de oferecer uma assistência qualificada, abrangendo as ambiguidades que permeiam o processo de retirada da mama como órgão de máxima feminilidade e que afetam a sexualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thayse Gomes de et al. **Vivência da mulher jovem com câncer de mama e mastectomizada**. Esc Anna Nery, v. 19, n. 3, p. 432-8, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo (SP): Editora 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde sexual e saúde reprodutiva**. Brasília (DF): MS, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer (INCA). **Estimativa/2018: Incidência de Câncer no Brasil**. Rio de Janeiro (RJ): MS, 2018.

CAPOROSI, Jackeline de Araujo Menezes et al. **Mastectomia e a incidência de transtorno de estresse pós-traumático**. Psicol, saúde doenças, v. 15, n. 3, p. 800-15, 2014.

FERREIRA, Simone Mara de Araújo et al. **A sexualidade da mulher com câncer de mama: análise da produção científica de enfermagem**. Texto & contexto enferm, v. 22, n. 3, p. 835-42, 2013.

FERREIRA, Márcia de Assunção. **Teoria das Representações Sociais e Contribuições para as Pesquisas do Cuidado em Saúde e de Enfermagem**. Esc Anna Nery, v. 20, n. 2, p. 214-9, 2016.

GOMES, Nathália Silva; SOARES, Maurícia Brochado Oliveira; SILVA, Sueli Riul da. **Autoestima e qualidade de vida de mulheres submetidas à cirurgia oncológica de mama**. REME rev min enferm, v. 19, n. 2, p. 120-6, 2015.

MARINHO, Vinícius Lopes; AMARAL, Leila Rute Oliveira Gurgel do. **Mulheres mastectomizadas: sentimentos e significados diante do diagnóstico e autoimagem**. Rev Cereus, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Braz Milanez; SILVA, Felipe Santana e; PRAZERES, Amanda da Silva Brasil dos. **Impacto do câncer de mama e da mastectomia na sexualidade feminina**. Rev enferm UFPE, v. 11, n. 6, p. 2533-40, 2017.

PEREIRA, Dayane; BRAGA, Ana Aparecida Martinelli. **A mastectomia e a ressignificação do corpo no feminino**. Rev Psicologia, Diversidade e Saúde, Salvador, v. 5, n. 1, p. 47-64, 2016.

PRATES, Ana Carolina Lagos et al. **Indicadores de insatisfação relacionados à imagem corporal em pacientes submetidas à mastectomia**. Rev bras mastologia, v. 24, n. 1, p. 8-23, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernane César. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Isabella Fernanda Almeida et al. **Grupo de autoajuda com mulheres mastectomizadas: trabalhando estratégias de educação em saúde**. Sanare, Sobral, v. 13, n. 1, p. 35-40, 2014.

ROCHA, Jucimere Fagundes Durões et al. **Mastectomia: cicatrizes na sexualidade feminina**. Rev enferm UFPE, v. 10, n. supl. 5, p. 4255-63, 2016.

SANTOS, Manoel Antônio dos et al. **A insustentável leveza dos vínculos afetivos: investigando a sexualidade em mulheres que enfrentam o tratamento do câncer de mama**. Rev NESME, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.

SILVA, Juliana Barbosa da Silva et al. **Percepção das mulheres mastectomizadas sobre a cirurgia reconstrutiva da mama**. Rev enferm UFPE, v. 11, n. 5, p. 2056-66, 2017.

PERCEPÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA PARA OS JOVENS: REVISÃO SISTEMÁTICA

Paula Orchiucci Miura

Universidade Federal de Alagoas, Instituto de
Psicologia
Maceió – Alagoas

Estefane Firmino de Oliveira Lima

Universidade Federal de Alagoas, Instituto de
Psicologia
Maceió – Alagoas

Maria Marques Marinho Peronico Pedrosa

Universidade Federal de Alagoas, Instituto de
Psicologia
Maceió – Alagoas

Ellen Borges Tenorio Galdino

Universidade Federal de Alagoas, Instituto de
Psicologia
Maceió – Alagoas

Kedma Augusto Martiniano Santos

Universidade Federal de Alagoas, Instituto de
Psicologia
Maceió – Alagoas

RESUMO: A adolescência é um período da vida que se situa entre a infância e a adultez. A gravidez na adolescência é um assunto complexo que deve ser estudado considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos, familiar e psicológico. O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar o significado da gravidez na adolescência

para os jovens nas produções acadêmicas nacionais e internacionais. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura internacional e nacional por meio dos bancos de dados Portal BVS, Science Direct, SciELO, Scopus e Capes, utilizando os descritores: meaning AND teenage pregnancy; meaning AND adolescent pregnancy; social representation AND teenage pregnancy; social representation AND adolescent pregnancy; representação social AND gravidez na adolescência; representação social AND adolescentes grávidas; significado AND gravidez na adolescência; e significado AND adolescentes grávidas. A análise qualitativa dos artigos foi feita segundo a análise de conteúdo de Bardin, e para análise quantitativa foi utilizado um instrumento de catalogação. A amostra final foi de 26 artigos. Observou-se que a maioria dos trabalhos era da área da enfermagem e psicologia e o país com mais publicações foi o Brasil (12 artigos), seguido dos Estados Unidos da América (6 artigos). Foram identificadas quatro categorias temáticas: (a) Desejo de engravidar; (b) Dificuldades e perdas advindas da gravidez; (c) Relações familiares vulneráveis; e (d) Não uso de anticoncepcionais. Conclui-se que tanto significados positivos (desenvolvimento da autonomia e responsabilidades) quanto negativos (abandono escolar, dificuldades

financeiras, adiamento de projetos de vida) foram atribuídos pelos jovens sobre a gravidez na adolescência.

PALAVRAS-CHAVE: gravidez na adolescência; significado; revisão sistemática.

ABSTRACT: Adolescence is a period of life between childhood and adulthood. Adolescent pregnancy is a complex subject that must be studied considering social, cultural, economic, family and psychological aspects. Aim of this research was to identify and analyze the meaning of teenage pregnancy for young people in national and international academic productions. A systematic review of the international and national literature was made through databases Portal BVS, Science Direct, SciELO, Scopus and Capes using the descriptors: meaning AND teenage pregnancy; meaning AND adolescent pregnancy; social representation AND teenage pregnancy; social representation AND adolescent pregnancy; representação social AND gravidez na adolescência; representação social AND adolescentes grávidas; significado AND gravidez na adolescência; e significado AND adolescentes grávidas. The qualitative analysis of the articles was done according to the content analysis of Bardin, and for quantitative analysis a cataloging instrument was used. The final sample was 26 articles. It was observed that most of the works were in the area of nursing and psychology and the country with the most publications was Brazil (12 papers), followed by the United States (6 papers). Four thematic categories were identified: (a) Desire to become pregnant; (b) Difficulties and losses arising from pregnancy; (c) Vulnerable family relationships; and (d) Not using contraceptives. It was concluded that positive meanings (development of autonomy and responsibilities) as well as negative ones (school dropout, financial difficulties, postponement of life projects) were attributed by the youngsters about teenage pregnancy.

KEYWORDS: teenage pregnancy; meaning; systematic review.

1 | INTRODUÇÃO

Dados da United Nations Population Fund (UNFPA, 2018) mostraram que em 2017 a população mundial total era de 7,550 bilhões, os jovens entre 10-24 anos representavam cerca de 24% dessa população, ou seja, em todo o mundo, há pouco mais que 1,8 bilhão de jovens. No Brasil, a quantidade de jovens representa $\frac{1}{4}$ da população do país, cerca de 52,4 milhões. Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2010), 26,8% da população sexualmente ativa (15-64 anos) iniciou sua vida sexual durante a adolescência, antes dos 15 anos e, a cada ano, cerca de 7,3 milhões de adolescentes menores de 18 anos dão à luz (UNFPA, 2017).

Dados do Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos (SINASC) (BRASIL, 2015) mostraram que em 2015 o número de nascidos vivos de mães entre 10 e 19 anos no Brasil foi de 547.564. A região do Brasil com maior número de filhos de mães adolescentes é o Nordeste, com um total de 180.360 e, em segundo lugar, o Sudeste, com 179,377; seguidos pelas regiões Norte (81.887), Sul (62.482) e Centro Oeste

(43.458).

A gravidez na adolescência é um assunto complexo que deve ser estudado, considerando aspectos sociais, culturais, econômicos, familiar e psicológico de cada adolescente. Inúmeras pesquisas tanto no âmbito internacional quanto nacional vem sendo realizada sobre essa temática, mas observa-se que o número de adolescentes grávidas, principalmente em países em desenvolvimento ainda é grande. A *World Health Organization* (WHO, 2014) aponta que uma gravidez precoce aumenta a chance de riscos para a mãe e seu recém-nascido, as complicações da gravidez e parto durante essa fase são a segunda causa de óbito entre adolescentes de 15 a 19 anos de idade em todo o mundo. Quanto mais jovem a mãe, maior o risco para ela e o bebê. Além disso, por volta de 3 milhões de abortos ocorrem anualmente de forma insegura, contribuindo para mortes maternas das jovens.

Em seus estudos, Araujo Silva et al. (2013) mostram alguns fatores que podem contribuir para a gravidez na adolescência tais como: a baixa escolaridade e abandono escolar; a idade precoce para o namoro e para a primeira relação sexual; ter um relacionamento amoroso duradouro; condições socioeconômicas precárias, entre elas morar próximo de zonas de prostituição, criminalidade e tráfico de drogas; falta de orientação sexual; dificuldade de acesso e o uso inadequado (ou não-uso) de métodos contraceptivos; baixa escolaridade dos pais e histórico materno de gravidez na adolescência; relações familiares conflituosas e influência do grupo de iguais.

Para Dias et al. (2013), a gravidez na adolescência “pode assumir diferentes significados para as jovens que as experiências, os fatores sociais, econômicos e culturais são aspectos que influenciam e ajudam a entender como a gestação é vivenciada por cada adolescente” (p. 91). Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa foi identificar e analisar o significado da gravidez na adolescência para os jovens nas produções acadêmicas nacionais e internacionais.

2 | MÉTODO

Nesta pesquisa foi realizada uma revisão sistemática da literatura na língua portuguesa e inglesa sobre o(s) significado(s) da gravidez na adolescência para os jovens. A revisão sistemática é “uma revisão de uma pergunta claramente formulada que usa métodos sistemáticos e explícitos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes; e coletar e analisar dados dos estudos incluídos na revisão” (THE COCHRANE COLLABORATION, 2005, p. 45).

Para tal investigação foram elaborados e definidos descritores equivalentes para a busca nacional e internacional, sendo esses, respectivamente: Representação social *AND* gravidez na adolescência, Representação social *AND* adolescentes grávidas, Significado *AND* gravidez na adolescência e Significado *AND* adolescentes grávidas; e Social representation *AND* teenage pregnancy, Social representation *AND*

adolescent pregnancy, Meaning *AND* teenage pregnancy e Meaning *AND* adolescent pregnancy. A pesquisa foi realizada nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal Regional da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), *PsycNET/PsychInfo*, *Scopus*, *Science Direct* e no Portal de Periódicos da CAPES.

Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: (a) artigos disponíveis na íntegra datados de 1996 até 2016; (b) estarem em língua inglesa ou portuguesa; e (c) apresentar o significado da gravidez na adolescência para jovens. Após a leitura *online* dos resumos de todos os artigos encontrados na busca inicial, aqueles que se enquadravam nos critérios de inclusão foram salvos em uma tabela *online* para posterior acesso e leitura na íntegra.

Para a análise quantitativa dos artigos selecionados das bases de dados *online* foi realizada catalogação da amostra com base nos seguintes aspectos: ano de publicação, área da revista científica, banco de dados e/ou descritor(es) onde foi encontrado, tipo de estudo, localização da pesquisa, participantes do estudo. A análise qualitativa se deu com base na literatura de Bardin (2011), sendo realizada análise de conteúdo e definida algumas categorias temáticas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da busca inicial realizada, obteve-se um total de 1410 artigos em inglês e 92 artigos em português, sendo 1180 na Science Direct, 110 na BVS, 100 no CAPES, 80 na Scopus e 32 no SciELO. Após a leitura dos resumos e dos artigos na íntegra, a amostra final ficou composta com 26 artigos.

Pôde-se observar a seguinte distribuição temporal das 26 publicações, um artigo para cada um destes anos: 2000, 2002, 2003, 2006, 2009, 2007, 2013 e 2016; dois artigos nos anos 2012 e 2015; três artigos nos anos de 2008, 2011, 2014; e quatro artigos em 2010. Quanto aos locais dos estudos selecionados, observou-se doze publicações do Brasil, seis dos Estados Unidos da América, quatro da Inglaterra, sendo um destes também realizado nas Ilhas Caribenhas, um da África do Sul, um da República Dominicana, um do Canadá e um Romênia. As áreas de pesquisa foram principalmente: Enfermagem (13); Psicologia (7); Serviço Social (2); Medicina (2); Não identificado (2).

Sobre o método utilizado nas pesquisas, a maioria (16) utilizou de entrevistas, quatro utilizaram triangulação de instrumentos, dois aplicaram grupos focais, um questionário com questões fechadas, uma metanálise, uma etnografia. Quanto aos participantes das pesquisas, em todos os estudos participaram adolescentes do sexo feminino e apenas um com ambos sexos. Das participantes do sexo feminino, oito estudos foram realizados com adolescentes que já eram mães, nove com grávidas, dois com adolescentes não-grávidas e não-mães, três com grávidas e mães (sendo dois desses um estudo longitudinal, com as mesmas mães, estando grávidas e depois

do filho), um estudo foi realizado com jovens mães, um com adolescentes não grávidas e um com não-mães e mães. A faixa etária das participantes foi entre 10 a 24 anos, sendo principalmente composta por adolescentes de até 18 anos.

A análise qualitativa possibilitou identificar convergências entre os artigos, e a partir disso, elaborou-se as seguintes categorias temáticas: (a) desejo de engravidar; (b) dificuldades e perdas advindas da gravidez; (c) relações familiares vulneráveis; e (d) não uso de anticoncepcionais.

3.1 DESEJO DE ENGRAVIDAR

11 estudos observaram que o desejo de engravidar é expresso por várias adolescentes grávidas e seus parceiros, seja em gravidez planejada ou não, por diversos motivos. (MIDDLETON, 2011; HOGA, 2008; MONTGOMERY, 2002; MONTGOMERY, 2000; HARRISON, CLARKIN, WORTH; NORRIS, 2016; JORGE; FIÚZA; QUEIROZ, 2006; REED; MILLER; TIMM, 2011; ARAUJO; MANDÚ, 2015; SOUZA et al., 2012; BARRETO et al., 2011; DADOORIAN, 2003). Um dos motivos que parece mais atrelado ao desejo de engravidar tratava-se de ter um filho, isso pode-se relacionar com o desejo expresso por ter algo que pertençam a elas, neste caso, a criança. Dadoorian (2003) aponta para um desejo inconsciente de ter um filho, de reviver o desejo de completude e separação de carências afetivas.

Já o desejo sexual, desejo consciente de concretização de um projeto fantasiado de ter um filho é observado no estudo de Souza et al. (2012). Essa criança é, muitas vezes, vista de forma idealizada, como alguém que as adolescentes vão cuidar e amar para sempre, e também receber amor e cuidado em troca. Dando-lhes, assim, um sentimento positivo de ter alguém com quem contar, lhe fazer companhia e que pertença a elas. A gravidez nestes casos, é algo natural, um “próximo passo” a ser dado no relacionamento com os parceiros. No estudo de Barreto et al. (2011), a maioria das entrevistadas afirmaram desejo por engravidar.

Os estudos também apontaram a gravidez como meio de mudanças e de superação de problemas que enfrentavam antes da gravidez como, por exemplo, o uso de drogas (MIDDLETON, 2011; HOGA, 2008; MONTGOMERY, 2002; MONTGOMERY, 2000; ARAUJO; MANDÚ, 2015).

O desejo de engravidar relacionado ao desejo da adolescente ser valorizada e reconhecida como mãe e mulher, foi identificado em 17 artigos dentre os 26 selecionados. Deste modo, estes estudos pontuam o fato de que a maioria das adolescentes grávidas compreende a gravidez como uma forma de serem reconhecidas, validadas como mães e/ou mulheres. Para elas, engravidar e assumir o papel de mãe é o que irá fazer com que sejam reconhecidas pela comunidade em que vivem em um novo papel social e uma outra fase da vida, como mulheres adultas e responsáveis (SCAPPATICCI; BLAY, 2009; MONTGOMEY, 2002; MONTGOMERY, 2000; HOGA, 2008; MUSHWANA; MONARENG; RICHTER; MULLER, 2015; ROLFE, 2008; REED;

MILLER; TIMM, 2011; DIEZ; MISTRY, 2010; SMITHBATTLE, 2007; ARAUJO; MANDÚ, 2015; SALUSKY, 2013; SANTOS; MOTTA, 2014; BARRETO et al., 2011; RESTA et al., 2010; VARGENS et al., 2009; RANGEL; QUEIROZ, 2008; DADOORIAN, 2003).

Montgomery (2002) fala sobre como as adolescentes possuem um desejo de serem percebidas como adultas pelos outros. Segundo Santos e Motta (2014), as adolescentes observam a gravidez como um novo papel e status social que as tornam mais visíveis. Dessa forma, dentro do contexto que essas adolescentes estão, a gravidez e maternidade acabam sendo consideradas, de fato, a melhor forma delas serem consideradas adultas dentro das comunidades onde vivem (ROLFE, 2008). Segundo Pantoja (2003), “A maternidade nesse sentido constitui um reforço ao projeto de ascensão social, pois é a partir dela que os esforços passam a se concentrar na vontade de *ser alguém na vida* para garantir um futuro melhor aos filhos” (p. 342 grifo do autor)

As participantes de alguns estudos (BARRETO et al., 2011; RESTA et al., 2010; VARGENS et al., 2009) significam a gravidez como algo maravilhoso, bonito, uma transição de fase que requer amadurecimento, responsabilidade e mencionam desejarem ser vistas como mulheres e mães.

No estudo de Rangel e Queiroz (2008), as participantes com nível socioeconômico baixo observam que a gravidez é um poder de ser mulher e as participantes de nível socioeconômico alto ressaltam que há uma dificuldade de troca de papéis sociais de filha para mãe. No estudo de Dadoorian (2003), os resultados apontam que a gravidez precoce significa um teste da feminilidade, valorização social da maternidade e um rito de passagem.

De acordo com Taquette (2008), a gravidez na adolescência não caracteriza-se como uma descontinuação ou deserção de projetos de vida da adolescente. As jovens mães sentem-se com maior prestígio, ou seja, valorizadas diante da sociedade. Ainda segunda a autora, adolescentes que foram ouvidas pontuaram que às vezes a gravidez não havia sido planejada, contudo, era desejada inconscientemente, e em outros casos a gravidez chegava a ser planejada. Deste modo, a autora frisa que a gravidez desenvolve-se em função de envolvimento afetivo e é vista como positiva, pois assim a sexualidade juvenil pode ser posta em visibilidade, oportunizando certa autonomia aos adolescentes.

Observou-se também que o desejo de engravidar pode estar relacionado como uma forma de constituir sua própria família e desenvolver sua autonomia. 20 artigos abordam sobre a busca por uma liberdade e autonomia, uma emancipação dos pais ou mudança de vida e que para aquelas que vivem em situação de rua, violência intrafamiliar ou em instituições de acolhimentos, sair da casa dos pais para construir sua própria família parece ser a solução mais próxima para essa mudança (MONTGOMERY, 2002; MONTGOMEY, 2000; MANTOVANI; THOMAS, 2014; HOGA, 2008; ROLFE, 2008; JORGE; FIÚZA; QUEIROZ, 2006; ARAUJO; MANDÚ, 2015; REED; MILLER; TIMM, 2011; DIEZ; MISTRY, 2010; SALUSKY, 2013; PRYCE; SAMUELS,

2010; CLARKE, 2010; SMITHBATTLE, 2007; MIDDLETON, 2011; SANTOS; MOTTA, 2014; SOUZA et al., 2012; BARRETO et al., 2011; VARGENS et al., 2009; RANGEL; QUEIROZ, 2008; DADOORIAN, 2003). As jovens grávidas destes estudos veem, no geral, a gravidez como algo positivo, sendo muitas vezes, inclusive, planejada por si e seus/suas parceiros(as).

A construção de um novo núcleo familiar e de um sentido a vida é observado pelas participantes do estudo de Rangel e Queiroz (2008). Souza et al. (2012), Barreto et al. (2011) e Vargens et al. (2009) apontam que a gravidez precoce pode demonstrar um desejo de tornar-se maduras, ter sua própria casa, poder de decidir sobre sua vida, tornar-se responsável, independente, mulher e adulta. Os estudos de Santos e Motta (2014), Barreto et al. (2011) e Dadoorian (2003) apontam que a gravidez na adolescência é o projeto de vida de algumas jovens com intuito de constituir sua própria família. Barreto et al. (2011) e Dadoorian (2003) observam que os projetos de vida das participantes já grávidas são cuidar do filho, formar uma família, ser mãe e trabalhar. As participantes da pesquisa de Santos e Motta (2014) acreditam que o filho oportunizará tudo que elas não tiveram: amor, carinho, etc.; atribuem a nova constituição familiar uma transformação positiva de suas vidas.

A ideia de construir uma família é vista, principalmente por elas, como algo que possibilitará a sua independência, liberdade, sair da casa dos pais, resolvendo seus problemas e tendo sua própria família. Portanto, essa busca por autonomia e controle da própria vida através da construção de uma família possibilitaria uma melhora da qualidade de vida, uma forma de reduzir sofrimentos e experiências traumáticas vivenciadas anteriormente. De acordo com Patias et al. (2011), a maternidade “[...] pode ser planejada e representada como um projeto de vida, uma vez que permite a criação de um novo núcleo familiar” (p. 212).

3.2 DIFICULDADES E PERDAS ADVINDAS DA GRAVIDEZ

Embora na maior parte dos artigos as adolescentes tenham trazido a gravidez como algo positivo, em 15 artigos também são pontuadas as perdas e as dificuldades relacionadas à gravidez. Em 12 destes, as perdas são abordadas como vivenciadas e sentidas pelas adolescentes grávidas, enquanto em seis relacionam-se ao medo sentido na gravidez e os outros seis abordam o aborto.

Uma das principais perdas apresentadas é a relacionada ao abandono dos estudos e dificuldades financeiras ou oportunidades de carreira/emprego (SIMIGIU, 2014; PRYCE; SAMUELS, 2010; SALUSKY, 2013; RESTA et al, 2010; BARRETO et al., 2011; SANTOS; MOTTA, 2014). Pryce e Samuels (2010) pontuam as perdas relacionadas aos objetivos e sonhos das adolescentes, como ir para a faculdade, estudar fora do país, etc. Outra perda também advinda da gravidez seria a mudança de vida no âmbito da diversão, estas jovens grávidas dizem que já não é possível se divertir, não

podem mais sair para festas, por exemplo, porque possuem responsabilidades com a criança (SIMIGIU, 2014; ROLFE, 2008; ARAUJO; MANDÚ, 2015; RESTA et al, 2010; BARRETO et al., 2011).

Essas adolescentes grávidas, especialmente de baixa renda, apresentam por vezes angústias, medo e reconhecem diversas repercussões da gestação no cotidiano: perda de proteção, medo de assumir essa nova conquista e perder o lugar de ser filha, perdas do parceiro, do apoio da família, assim como atrapalha os estudos, interrompe os projetos de vida, pode possibilitar a perda da identidade e do grupo de pertença, pararem de estudar, críticas com relação à gravidez, entre outras perdas (SOUZA et al., 2012; VARGENS et al., 2009 e DADOORIAN, 2003). Em um estudo realizado com adolescentes não grávidas, nível socioeconômico alto, a gravidez na adolescência é considerado como algo inadequado, fora da hora, precipitado, pois para estes participantes a adolescente que engravida tem sobrecarga financeira, comprometimento com o futuro e com as relações (RANGEL; QUEIROZ, 2008). Já as adolescentes grávidas de nível socioeconômico baixo, do estudo de Soldera (2012), acreditam que a gravidez traz mudanças para suas vidas, mesmo não conseguindo identificar quais.

O medo abordado pelas adolescentes relaciona-se aos enfrentados ao descobrir a gravidez ou lidar com ela (SALUSKY, 2013; MANTOVANI; THOMAS, 2014; JORGE; FIPIZA; QUEIROZ, 2006; SOLDERA, 2012; BARRETO et al., 2011; VARGENS et al., 2009). No artigo de Soldera (2012), as participantes relataram no início da gestação uma sensação estranha e medo frente à gravidez. O principal motivo é que ao descobrir a gravidez não sabem como reagir, e ficam, principalmente, com medo de contar para os pais. Elas pontuam o fato de ser muito difícil contar para as pessoas, por acharem que não vão ser mais aceitas pela família ou cuidadores. Também é relatada a vergonha de falar que está grávida para os amigos, e o medo de como vai ser o futuro. Já a pesquisa de Vargens et al. (2009) aponta ainda uma angústia vivenciada pelo medo de perder a proteção dos pais, medo de assumir essa nova conquista e perder o lugar de ser filha.

O aborto, no entanto, nem sempre é realizado e nem sempre é uma ideia que parte das grávidas. Muitas rejeitam a realização de aborto que é sugerida por outras pessoas (MANTOVANI; THOMAS, 2014; SIMIGIU, 2014; SALUSKY, 2013; CLARKE, 2010; BARRETO et al., 2011; e DADOORIAN, 2003). Mantovani e Thomas (2014) trazem alguns casos onde as ideias de abortar, muitas vezes, partem dos parceiros, parentes e profissionais, de forma a tentar persuadi-las a realizar um aborto ilegalmente. Na pesquisa de Simigiu (2014) e realizado com adolescentes do sexo feminino que nunca estiveram grávidas, elas comentam ainda que caso engravidassem ficariam tristes e desesperadas e optariam por abortar o feto como solução para uma suposta gravidez não planejada, por medo dos pais ou ainda considerarem este ato um pecado. Enquanto aquelas que já realizaram aborto, segundo Clarke (2010), sentem culpa e remorso, e tentam engravidar o mais rápido possível de novo, a fim de substituir

essa perda. Nos estudos de Barreto et al. (2011) foi observado as adolescentes que possuíam criação religiosa pensavam menos em aborto. A crença religiosa como um fator cultural relacionado à gravidez na adolescência e a valorização da gestação também é apontado no estudo de Rangel e Queiroz (2008), no qual as participantes apontam a gravidez como uma benção divina.

3.3 RELAÇÕES FAMILIARES VULNERÁVEIS

O número de adolescentes, e principalmente grávidas, em situações de vulnerabilidade dentro da família é grande. 11 artigos de 26 mostram o fato de que muitos dos casos de gravidez na adolescência aconteciam com meninas que vinham de uma família disfuncional, onde sofriam abusos, violência, negligência, assédios e abandono (SCAPPATICCI; BLAY, 2009; MUSHWANA et al., 2015; JORGE; FIÚZA; QUEIROZ, 2006; MONTGOMERY, 2000; MONTGOMERY, 2002; MANTOVANI; THOMAS, 2014; SIMIGIU, 2014; HOGA, 2008; SALUSKY, 2013; PRYCE; SAMUELS, 2010; MIDDLETON, 2011). Muitas das meninas grávidas participantes viviam nas ruas, passavam por muitas mudanças, e não tinham apoio dos pais. Nos estudos de Mantovani e Thomas (2014) é feito uma pesquisa com meninas grávidas em situação de vulnerabilidade, algumas delas não planejavam engravidar e parte das jovens tinham engravidado através de estupros sofridos pelos próprios familiares. Outras diziam não ter família, se sentirem sozinhas, abandonadas, e sem ninguém com quem pudessem contar para falar sobre a gravidez, para lhes dar apoio, nem mesmo os parceiros.

Alguns artigos apontam como é marcante, para os adolescentes, o fato de que não receberam apoio familiar, seja no âmbito físico e/ou emocional. Scappaticci e Blay (2009) verificam que as consequências disso pode até mesmo resultar em adolescentes vivendo nas ruas, procurando melhores condições e formas de serem acolhidos. Algumas pessoas desse estudo haviam também sofrido abuso sexual ou outras formas de violência, e relatam que sentindo que são incapazes de conseguir suporte familiar, as jovens mães acabam sentindo-se sozinhas, e em uma busca eterna por suporte.

De forma similar, Hoga (2008) pontua sobre como esses problemas familiares acabam influenciando, visto que suas participantes demonstram que a gravidez era uma forma de buscar solução para escapar de problemas familiares e violências provocadas por padrastos, madrastas, etc. Além disso, a falta de independência financeira também afeta essas jovens, que segundo a autora, sentem-se incapazes de lidar com as dificuldades financeiras.

Outro fator importante para se pensar o engravidar na adolescência decorre de uma repetição do histórico gestacional da família do adolescente, ou seja, na

maioria das vezes, os pais da jovem engravidaram também durante esta fase da vida (PERSONA; SHIMO, TARALLO, 2004).

A confiabilidade e proteção da família para com o adolescente durante a gravidez pode implicar em perdas, visto que algumas famílias posicionam-se não aceitando a gravidez do filho(a) adolescente. Estas famílias que mostram-se não receptivas a gravidez do(a) filho(a) tendem a ser, em sua maioria, famílias de classe média, pois estas possuem planos distintos para sua prole, ou seja, uma melhor escolarização e profissionalização (MOREIRA et al. 2008).

3.4 NÃO USO DE ANTICONCEPCIONAIS

Um dos temas abordados nos artigos (6) foi também o não uso de anticoncepcionais. Os motivos dados pelos adolescentes quanto ao não uso de anticoncepcionais são diversos: falta de informação; dificuldade de acesso; proibição do uso de pílula pelo parceiro (DADOORIAN, 2003; SOUZA et al., 2012; BARRETO et al., 2011; HOGA, 2008; MUSHWANA et al., 2015; SIMIGIU, 2014); não conversa sobre isso com o parceiro; decisão do não uso pelo casal de namorados; falta de dinheiro para comprar e; a ignorância quanto a possibilidade de engravidar (SOUZA et al., 2012; HOGA, 2008). Diferentemente disso, o estudo de Dadoorian (2003) observou que as jovens optaram por não utilizar anticoncepcionais, mesmo tendo conhecimento sobre prevenção da gravidez e acesso à consultas ginecológicas.

De acordo com Mendes et al (2011), “a não preocupação” dos adolescentes quanto a possibilidade de engravidar pode ter relação com o fato das relações dos adolescentes serem eventuais, como também uma iniciação na vida sexual precocemente. Pois, segundo os referidos autores, quanto mais antecipado for a vida sexual ativa desta população, menores são as chances que estes fazem uso de métodos contraceptivos, e desta feita, ocorrem chances de uma gravidez na adolescência.

Segundo Brandão (2009), o efeito que os métodos contraceptivos hormonais causam nas adolescentes propicia que estas considerem o uso ininterrupto do anticoncepcional. Visto que, o aumento de espinhas, ganho de peso, alterações de humor e enjoos são alguns desses efeitos colaterais. E assim, estas questões provenientes do uso da pílula pode contribuir para uma descontinuidade ou abandono do método contraceptivo.

4 | CONCLUSÕES

Neste estudo realizou-se uma revisão sistemática de literatura nacional e internacional no período de 1996-2016 a fim de analisar os possíveis significados atribuídos por adolescentes sobre a gravidez nessa fase. Observou-se que a maior parte das pesquisas foi na área da Enfermagem e Psicologia, no entanto, outras

áreas como Serviço Social e Medicina também demonstram interesse pelo assunto. O Brasil, seguido pelos Estados Unidos da América e Inglaterra foram os locais com maior quantidade de estudos, demonstrando um déficit de pesquisas que contemplem outras regiões e países.

Diversos problemas associado à família, cultura e sociedade permeiam o fenômeno de gravidez na adolescência, e é possível, através deste estudo, verificar a alta quantidade de adolescentes em situações de vulnerabilidade familiar. A maternidade, inclusive, é por vezes vista pelas adolescentes como uma forma de lidar com perdas, traumas, problemas familiares, etc. Para muitas jovens que crescem com o impacto que essas dificuldades causam, a gravidez acaba por ser uma forma de se sentirem mais adultas, independentes e aceitas dentro das comunidades que vivem. Ainda, em muitos casos, engravidar é uma escolha feita conscientemente pelos adolescentes, e diferente do que pode-se supor sobre esse fenômeno, nem sempre ocorre por falta de educação ou objetivos de vida, mas sim porque as adolescentes mães demonstram apenas obter uma referência diferente de qual rumo dar às suas vidas, embora isso ocorra muitas vezes de forma idealizada. Dessa forma, os significados atribuídos a gravidez na adolescência pelos adolescentes perpassam tanto pelos aspectos positivos (como a independência, mudança de comportamentos, responsabilidades) quanto os negativos que surgem a partir dela (abandono escolar, dificuldades financeiras, adiamento de projetos de vida, etc).

No que se refere à amostra dos estudos, as adolescentes do sexo feminino, grávidas e mães foram as principais participantes das pesquisas. Evidenciando assim, a falta de estudos com, principalmente, adolescentes do sexo masculino, que pouco aparecem entre os artigos analisados. A amostra analisada é limitada, pois a maioria das participantes eram de uma classe socioeconômica baixa, não sendo possível, portanto, compreender os significados atribuídos por adolescentes de classes socioeconômicas altas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, N. B. de; MANDÚ, E. N. T.. Social Construction Of Meanings About Pregnancy-Motherhood Among Adolescents. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 24, n. 4, p. 1139-1147, 2015.

ARAUJO SILVA, A. C.; ANDRADE, M. S.; SOUZA DA SILVA, R.; EVANGELISTA, T. J.; BITTENCOURT, I. S.; PAIXÃO, G. P. do N. Fatores de risco que contribuem para a ocorrência da gravidez na adolescência: revisão integrativa da literatura. **Revista Cuidarte**, v. 4, n. 1, dec. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (1st ed.). São Paulo: Edições, 2011.

BARRETO, M. M. M., MARRAFA, M., TOSOLI, A. M. G., OLIVEIRA, D. C., MARQUES, S. C. & PERES, E. M. Representação social da gravidez na adolescência para adolescentes grávidas. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 12, n. 2, p. 384-392, 2011.

BRANDÃO, E. R. Desafios da contracepção juvenil: interseções entre gênero, sexualidade e saúde. **Ciência saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1063-1071, 2009.

BRASIL. **Brasil acelera a redução de gravidez na adolescência**, 2010. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/aplicacoes/noticias/default.cfm?pg=dspDetalheNoticia&id_area=124&CO_NOTICIA=11137. Acesso em 01 de junho de 2012.

_____. Ministério da Saúde. **Sistema de Informação sobre Nascidos Vivos**, 2015. Disponível em <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sinasc/cnv/nvuf.def>> Acesso em 1 set. 2017.

CLARKE, J. Repeat teenage pregnancy in two cultures—the meanings ascribed by teenagers. **Children & Society**, v. 24, n. 3, p. 188-199, 2010.

DADOORIAN, D. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 23(1), 84-91, 2003.

DIAS, A. C. G.; JAGER, M. E.; PATIAS, N. D.; OLIVEIRA, C. T. de. Maternidade e casamento: o que pensam as adolescentes? **Interacções** n. 25, p. 90-112, 2013.

DIEZ, V.; MISTRY, J. Early childbearing and educational attainment among mainland Puerto Rican teens. **Journal of Adolescent Research**, v. 25, n. 5, p. 690-715, 2010.

HARRISON, M. E.; CLARKIN, C.; WORTH, K.; NORRIS, M. L.; ROHDE, K. But we're not like the people on TV: A qualitative examination of how media messages are perceived by pregnant and parenting youth. **Maternal and child health journal**, v. 20, n. 3, p. 684-692, 2016.

HOGA, L. A.K.. Adolescent maternity in a low income community: experiences revealed by oral history. **Revistalatio-americana de enfermagem**, v. 16, n. 2, p. 280-286, 2008.

JORGE, M. S. B.; FIÚZA, G. V.; QUEIROZ, M. V.O..Existential phenomenology as a possibility to understand pregnancy experiences in teenagers. **Revistalatio-americana de enfermagem**, v. 14, n. 6, p. 907-914, 2006.

LIMA, C. T. B.; FELICIANO, K. V. O.; CARVALHO, M. F. S.; SOUZA, A. P. P.; MENABÓ, J. B. C.; RAMOS, L. S.; CASSUNDÉ, L. F.; & KOVACS, M. H. Percepções e práticas de adolescentes grávidas e de familiares em relação à gestação. **Revista Brasileira de Saúde Materno-infantil**, v. 4, n. 1, p. 71-83, 2004.

MANTOVANI, N.; THOMAS, H.. Choosing motherhood: The complexities of pregnancy decision-making among young black women 'looked after' by the State. **Midwifery**, v. 30, n. 3, p. e72-e78, 2014.

MENDES, S. S. et al . Saberes e atitudes dos adolescentes frente à contracepção. *Rev. paul. pediatri.*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 385-391, 2011.

MIDDLETON, S. 'I Wouldn't Change Having the Children—Not at All.'Young Women's Narratives of Maternal Timing: What the UK's Teenage Pregnancy Strategy Hasn't Heard. **Sexuality Research and Social Policy**, v. 8, n. 3, p. 227, 2011.

MOREIRA, T.; VIANA, D.; QUEIROZ, M.; JORGE, M. Conflitos vivenciados pelas adolescentes com a descoberta da gravidez. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 312-320, 2008.

MONTGOMERY, K.S. Creating consistency and control out of chaos: a qualitative view of planned pregnancy during adolescence. **The Journal of perinatal education**, v. 9, n. 4, p. 7, 2000.

_____. Planned adolescent pregnancy: What they wanted. **Journal of Pediatric Health Care**, v. 16, n. 6, p. 282-289, 2002.

- MUSHWANA, L.; MONARENG, L.; RICHTER, S.; MULLER, H.. Factors influencing the adolescent pregnancy rate in the greater Giyani Municipality, Limpopo Province–South Africa. **International Journal of Africa Nursing Sciences**, v. 2, p. 10-18, 2015.
- OLIVEIRA, M. W. de. Gravidez na adolescência: Dimensões do problema. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 48-70, 1998.
- PANTOJA, A. L. N. “Ser alguém na vida”: uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, n 2, p. 335-S343, 2003.
- PATIAS, N. D.; JAGER, M. E.; FIORIN, P. C.; DIAS, A. C. G. Construção Histórico-Social Da Adolescência: Implicação na Percepção da Gravidez na Adolescência Como um Problema. **Contexto & Saúde**, v. 10 n. 20, 2011.
- PERSONA, L.; SHIMO, A. K. K.; TARALLO, M. C. RERFIL DE PERFIL DE Adolescentes com repetição da gravidez atendidas num ambulatório de pré-natal. **Rev Latino-am Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 745-50, 2004.
- PRYCE, J. M.; SAMUELS, G. M..Renewal and risk: The dual experience of young motherhood and aging out of the child welfare system. **Journal of Adolescent Research**, v. 25, n. 2, p. 205-230, 2010.
- RANGEL, D. L. O. & QUEIROZ, A. B. A. (2008). A representação social das adolescentes sobre a gravidez nesta etapa de vida. **Esc. Anna Nery Ver. Enferm.**, v. 12, n. 4, p. 780-88, 2008.
- REED, S. J.; MILLER, R. L.; TIMM, T. Identity and agency: The meaning and value of pregnancy for young black lesbians. **Psychology of Women Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 571-581, 2011.
- RESTA, Z. D. G.; Marqui, A. B. T; Colomé, I. C. S.; Jahn A. C.; Eisen C.; Hesler L. Z.; & Zano, T. Maternidade na adolescência: significado e implicações. **Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 68-74, 2010.
- ROLFE, A. ‘You’ve got to grow up when you’ve got a kid’: Marginalized young women’s accounts of motherhood. **Journal of community & applied social psychology**, v. 18, n. 4, p. 299-314, 2008.
- SALUSKY, I. The meaning of motherhood: Adolescent childbearing and its significance for poor Dominican females of Haitian descent. **Journal of Adolescent Research**, v. 28, n. 5, p. 591-614, 2013.
- SANTOS, K. D. & MOTTA, I. F. O significado da maternidade na trajetória de três jovens mães: um estudo psicanalítico. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, v. 3, n. 4, p. 517-525, 2014.
- SCAPPATICCI, A.L. S.; BLAY, S. L. Homeless teen mothers: Social and psychological aspects. **Journal of Public Health**, v. 17, n. 1, p. 19, 2009.
- SIMIGIU, A. Investigating the views of civil society on early pregnancy through the focus group method. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 127, p. 219-224, 2014.
- SMITHBATTLE, L. “I wanna have a good future”: Teen mothers’ rise in educational aspirations, competing demands, and limited school support. **Youth & Society**, v. 38, n. 3, p. 348-371, 2007.
- SOLDERA, N. F., RANGEL, R. F., COSTENARO, R. G. S., RODRIGUES, A. T. & ROSO, C. C. (2012). Significado de ser mãe para adolescentes grávidas. **R. pesq.:cuid. fundam. online**, v. 4, n. 3, p. 2548-53, 2012.
- SOUZA, A. X. A., NÓBREGA, S. M. & COUTINHO, M. P. L. Representações sociais de adolescentes grávidas sobre a gravidez na adolescência. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 588-596, 2012.

TAQUETTE, S. R. Sobre a gravidez na adolescência. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 23-26, 2008.

THE COCHRANE COLLABORATION. **Glossary of Terms in The Cochrane Collaboration**, 2005.

UNFPA. **Worlds Apart: Reproductive health and rights in an age of inequality**. New York: UNFPA, 2017. Disponível em: <<http://www.unfpa.org/publications/state-world-population-2017>> Acesso em: 18 jul 2017

UNFPA. **World Population Dashboard**. Disponível em <<http://www.unfpa.org/data/world-population-dashboard>> Acesso em 18 go 2018.

VARGENS, O. M. C., ADÃO, C. F. & PROGIANTI, J. M. Adolescência: uma análise da decisão pela gravidez. **Rev. Min. Enferm.**, v. 13, n. 1, p. 107-114, 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Adolescentpregnancy**. WHO, 2014. Disponível em <<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/en/> >

LIDERANÇAS FEMININAS RURAIS: CONHECIMENTO E ACESSO A POLÍTICAS PÚBLICAS NO TERRITÓRIO DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO

Gáudia Maria Costa Leite Pereira

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural,
Campus Juazeiro (BA)

Xenusa Pereira Nunes

Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural,
Campus Juazeiro (BA)

Victor Pereira de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Unidade Acadêmica de Garanhuns, Garanhuns
(PE)

RESUMO: A partir de uma chamada do CNPq, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (atualmente extinto) para seleção de projetos, originou-se o Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial do Agreste Meridional de Pernambuco – NEDET sob o abrigo da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns. No corpo do projeto NEDET, continha a criação de assessorias e dentre elas atuou a de Gênero, com o objetivo de “apoiar atividades visando a articulação e promoção da participação de mulheres rurais nos Colegiados Territoriais pertencentes ao Programa Território da Cidadania”, incluindo: mobilização de mulheres para atividades de formação política sobre gênero; levantamento de dados e

informações subsidiárias ao monitoramento e avaliação das políticas públicas efetivadas no Território. A metodologia adotada primou pela sensibilização, mobilização e realização de eventos que envolviam lideranças femininas, buscando promover empoderamento, informando sobre direitos e políticas públicas específicas, a fim de avaliar a pertinência dessas políticas e o planejamento para o melhorar o acesso à elas. Para tanto, foram realizados oito Encontros Municipais e cinco Territoriais. Durante os encontros foram efetuadas setenta e duas entrevistas com as lideranças, tendo para isso o objetivo de avaliar o conhecimento e o acesso a Políticas Públicas do MDA, direcionadas para mulheres rurais. A análise das entrevistas evidencia o pouco conhecimento sobre políticas públicas específicas por parte das lideranças femininas, bem como a dificuldade para acessá-las. Assim, concluiu-se que a divulgação é insuficiente, o que torna o acesso difícil às políticas públicas para mulheres no Território.

Palavras-chave: NEDET, CODETAM, Políticas Públicas, gênero, inclusão.

ABSTRACT: Following a call from CNPq, linked to the Ministry of Agrarian Development (currently extinct) for project selection, the Extension and Territorial Development Nucleus of the Southern Agreste of Pernambuco -

NEDET was born under the shelter of the Federal Rural University of Pernambuco / Academic Unit of Garanhuns. In the body of the NEDET project, it included the creation of advisory services and among them, the Department of Gender, with the objective of “supporting activities aimed at articulating and promoting the participation of rural women in the Territorial Colleges belonging to the Territory of Citizenship Program”, including: mobilization of women for gender training activities; data collection and subsidiary information to the monitoring and evaluation of the public policies carried out in the Territory. The methodology adopted focused on sensitizing, mobilizing and holding events that involved women’s leaders, seeking to promote empowerment, informing about specific public rights and policies, in order to evaluate the pertinence of these policies and the planning to improve access to them. For that, eight Municipal and five Territorial Meetings were held. During the meetings, seventy-two interviews were conducted with the leaders, with the purpose of evaluating the knowledge and access to MDA’s Public Policies directed at rural women. The analysis of interviews shows the lack of knowledge about specific public policies by women’s leaders, as well as the difficulty of accessing them. Thus, it was concluded that there is insufficient disclosure, which makes access difficult to public policies for women in the Territory.

KEYWORDS: NEDET, CODETAM, Public Policies, gender, inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A Comissão de Desenvolvimento Territorial do Agreste Meridional de Pernambuco – CODETAM – Território da Cidadania, é composta por 45 instituições do Poder Público e 45 instituições da Sociedade Civil e congrega vinte municípios. Desde sua constituição – ano de 2003, não foram executadas atividades/ações voltadas especificamente para mulheres.

A instituição de vários Núcleos de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDETs no país é resultante do processo seletivo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, em parceria com o MDA, a Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM, e sob a coordenação de professores das Universidades. Dessa forma, surgiu o NEDET do Agreste Meridional, vinculado à Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE / Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG, e em seus direcionamentos constava a atuação em sua equipe de uma Assessoria Territorial de Gênero – ATGE, a partir de então essa temática passou a fazer parte das pautas das instâncias e Assembleias/Plenárias Territoriais em conjunto com a CODETAM, trazendo à tona o reconhecimento das Conselheiras e dos Conselheiros Territoriais a dívida que o Território tinha com esse seguimento.

Constava na programação do NEDET a realização de reuniões, relacionadas a questão de gênero, desse modo promoveu, em parceria com a CODETAM e a UFRPE/ UAG o 1º Encontro Territorial de Mulheres do Agreste Meridional de Pernambuco, realizado em 09 de outubro de 2015, com a presença de vinte e cinco lideranças femininas do Território, além de outras convidadas. Depois desse, foram realizados

outros quatro Encontros Territoriais e oito Encontros Municipais, onde lideranças femininas dos vinte municípios que compõem o Território trataram de temáticas relativas às Políticas Públicas Específicas para Mulheres Rurais, buscando formar uma rede de cooperação entre as lideranças femininas dos municípios para informação e acesso as referidas políticas públicas.

A Assessoria, em seu trabalho junto às mulheres rurais do Território, atuou em duas vertentes: acesso à informação sobre direitos e orientação sobre a melhoria para o aumento da renda, entendendo que com informação e boa condição financeira, mulheres melhoram sua autoestima e conseguem respeito, legitimidade, empoderamento, oportunidades e segurança.

Desvalorizar o trabalho doméstico e de cuidados sempre foi uma forma de desvalorizar, controlar e oprimir as mulheres. Esse é uma das questões na qual mais precisamos avançar. Uma pesquisa realizada nas cinco regiões do Brasil em 2013, pela organização Plan Internacional, intitulada “Por Ser Menina no Brasil: Crescendo entre Direitos e Violências” denuncia um contexto de gritantes desigualdades de gênero entre meninos e meninas: quando perguntadas sobre o acesso aos direitos, violências sofridas, barreiras, sonhos e superações, a realidade vivida pelas meninas mostra o quanto o pleno desenvolvimento de suas habilidades para a vida está comprometido. No que se refere à responsabilidade pelos afazeres domésticos, identificamos que enquanto 76,8% delas lavam louça e 65,6% limpam a casa, apenas 12,5% de seus irmãos contribuem com a lavagem da louça e 11,4% com a limpeza da casa. Os dados mostram ainda que uma menina em cada cinco conhece outra que já sofreu violência, além de 13,7% das meninas de 6 a 14 anos trabalharem ou já terem trabalhado fora de casa (CONTAG, 2015, p.41).

Com a tomada de consciência das mulheres, através dos vários momentos formativos, sobre seus direitos e sobre oportunidades para se afirmarem politicamente, inicia-se um movimento coletivo de libertação que vêm resultando em um questionamento direto e insistente sobre os mecanismos históricos de exclusão. Esse movimento se dá de forma ampla e dialética, pois se inicia numa revisão do seu lugar de mulher no mundo, envolvendo a família e se expande até certo ponto de forma conflituosa entre razão e afeto, ganhando concretude na forma de políticas públicas que servem de apoio e amparo ao processo de transformação.

Segundo Benevento e Santana (2013, p.1), “a mulher deve ser considerada uma parceira nas questões tanto sociais quanto profissionais”. É com essa visão que o trabalho está sendo construído, valorizando a mulher enquanto protagonista dessa rede de conhecimento e de inserção econômica, buscando contribuir para o seu desenvolvimento a partir da estratégia territorial.

Para atuar com a conscientização das pessoas, a fim de libertá-las das relações injustas estabelecidas pela cultura que pratica a dominação de um grupo sobre outro, buscou-se a libertação, fundamentada por Paulo Freire (1921-1997), como essencial para ajudar no entendimento dos mecanismos da opressão institucionalizada. A pedagogia sugere que a educação envolva processos que levem à ampliação da consciência e a aquisição da autonomia, assegurando ao dominador e ao dominado

libertarem-se de relações verticalizadas/injustas, e que esse processo seja iniciado pelo oprimido (OLIVEIRA, 2009, p. 28), nesse caso, a mulher.

Com a conquista dos direitos trabalhistas, os movimentos autônomos de mulheres rurais se retraíram um pouco. Novas bandeiras foram sendo levantadas aos poucos. Porém, educação e saúde sempre foram problemas de mulheres. São as mães que se preocupam com o material escolar, com o transporte das crianças e adolescentes da propriedade até a escola e com os uniformes. São elas, também, que se preocupam com a saúde porque cuidam das crianças, idosos e doentes. A organização fluida dos movimentos autônomos faz com que, quando se marcam reuniões periódicas para discussões, poucas agricultoras compareçam. Mas, se a proposta é reivindicar mais escolas, transporte escolar, postos de saúde ou algo relacionado à saúde e educação, as mulheres lotam as ruas, fazem passeatas e pressionam os prefeitos. A intensidade da mobilização, muitas vezes, surpreende militantes e autoridades. Segundo as próprias mulheres, depois que “aprenderam a sair de casa”, não aceitam mais ficar passivamente entre quatro paredes, mesmo que não militem o tempo todo. Por isso, o movimento “ressurge de repente”, como disse uma moradora de um dos municípios catarinenses (PAULINO e BONI, 2017, p.405).

Depois de um primeiro impulso, a realidade começa a se transformar, direitos são assegurados em lei, o discurso se atualiza e se faz em frases mobilizadoras. Observa-se então uma acomodação e uma espera pelos frutos da conquista, e esse recolhimento faz com que várias dessas conquistas sofram retrocessos e a reprodução, fortemente arraigada, da desigualdade e da injustiça voltam a predominar e as meninas continuam a ser tratadas como inferiores e com obrigações mais pesadas que os meninos no papel de reprodutora da força de trabalho.

Com o objetivo de apoiar através das atividades de assessoria técnica a articulação e promoção da participação de mulheres rurais no Colegiado Territorial, foram realizadas mobilizações de mulheres para atividades de formação política sobre gênero; levantamento de dados e informações subsidiárias ao monitoramento e avaliação das políticas públicas efetivadas no Território; orientação para a organização institucional das mulheres; e fomento à criação de instrumentos de proteção e amparo às mulheres vítimas de violência.

O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) reconhece a importante contribuição das mulheres do campo, das florestas e das águas para a produção de alimentos saudáveis, para a segurança e soberania alimentar e para o desenvolvimento rural sustentável e solidário do país. Para isto, o MDA, por meio da Diretoria de Políticas para Mulheres Rurais (DPMR), articulada com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e os demais ministérios e instâncias governamentais, tem implementado e ampliado políticas públicas para as mulheres da agricultura familiar, assentadas da reforma agrária, assentadas do crédito fundiário, mulheres extrativistas, mulheres das águas, pescadoras artesanais, indígenas, mulheres quilombolas, quebradeiras de coco, geraizeiras, mulheres faxinalenses, mulheres caiçaras, pantaneiras, mulheres pertencentes às populações de fundo e fecho de pasto, mulheres catadoras de mangaba, ciganas, pomeranas e retireiras do Araguaia, em suas diferentes condições etárias. São políticas que garantem os direitos e o acesso à documentação, à terra, ao crédito, à organização produtiva, à produção agroecológica, aos serviços de assistência técnica e extensão rural, à comercialização e agregação de valor à produção, à participação na gestão, ao desenvolvimento territorial e à manutenção da memória coletiva e dos conhecimentos tradicionais (MDA, 2015, p.2).

Um passo importante foi dado quando o Governo daquele período, através de um Ministério, reconheceu o papel da mulher como protagonista importante para o desenvolvimento regional, cujo papel é considerado como estando em primeiro plano. Antes, o homem, como chefe da família, tinha todo o patrimônio em seu nome e a ele cabia tomar as decisões sobre a produção, e à mulher, em papel secundário e subalterno. Essa realidade mudou, titulações de terras saem em nome das mulheres e estas passam a estar nesse sentido, em igualdade de condições em quaisquer circunstâncias social e jurídica.

2 | METODOLOGIA

Foi elaborado um planejamento de ações, seguindo o descrito no projeto inicial do NEDET encaminhado ao CNPq e acrescido de informações repassadas pelo MDA em uma capacitação específica para as Assessorias de Gênero.

Durante a realização dos Encontros Territoriais e Municipais de Mulheres do Agreste Meridional de Pernambuco, foi feito, junto às instituições locais um levantamento das lideranças femininas que atuavam no Território, sendo o levantamento iniciado junto à Diretoria de Mulheres da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco - FETAPE e aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR dos municípios que compõem o Território. Visto que essa Federação e seus Sindicatos têm um trabalho consolidado com mulheres rurais no estado de Pernambuco.

A base para a mobilização consistiu em ligações telefônicas, para informar sobre o trabalho a ser executado e explicar a pretensão da realização do 1º Encontro Territorial de Mulheres, solicitando um endereço eletrônico (e-mail) para enviar convite formal. Na antevéspera do evento, foram realizados contatos por Short Message Service – SMS (Serviço de Mensagens Curtas). Foi constatado que das três formas de contatos – telefônicos, por e-mails e SMS -, a última surtiu um melhor efeito, pois quase todas as mulheres contatadas tinham celulares. Vejamos: contatos telefônicos – muitas lideranças residem e trabalham no meio rural, por vezes a cobertura de área de sinal de celular não é boa; contatos por e-mail – várias lideranças não possuem endereço eletrônico ou não o abrem com regularidade; quanto aos contatos por SMS, os aparelhos celulares acusam assim que se conectam com um sinal da antena de celulares.

Como pauta de todos os Encontros, adotamos, além de temas programados, a franquia para o acréscimo de assuntos trazidos pelas lideranças. Em todos os Encontros solicitou-se que as convidadas respondessem a entrevistas sobre informações pessoais, experiências de trabalhos com mulheres, outras experiências de trabalhos, conhecimento sobre políticas públicas voltadas para mulheres rurais – executadas pelo MDA: Titulação Conjunta de Terras (Portaria nº 981/2003 do INCRA); Programa de Organização Produtiva das Mulheres Rurais; Programa Nacional de Documentação

da Trabalhadora Rural; Programa Terra Forte (INCRA); Programa Terra Sol (INCRA); Programa Nacional de Infraestrutura e Serviços (PROINF); Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - Mulher (PRONAF); Fomento Mulher (antigo Apoio Mulher) e Assistência Técnica e Extensão Rural específica para Mulheres Rurais (ATER Mulher); e expectativas com relação ao trabalho que se iniciava. As informações obtidas nessas entrevistas serviram de base tanto para o planejamento da continuidade das ações como para a produção de trabalhos acadêmicos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados alcançados:

1) Identificação das lideranças femininas do Território; 2) Sensibilização/mobilização das mulheres; 3) Realização de cinco Encontros Territoriais e oito Encontros Municipais de lideranças femininas; 4) Mulheres sensibilizadas e interessadas em adequar suas organizações institucionais para acessarem as seguintes Políticas Públicas: Titulação Conjunta de Terras (Portaria nº 981/2003 do INCRA); Programa de Organização Produtiva das Mulheres Rurais; Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural; Programa Terra Forte (INCRA); Programa Terra Sol (INCRA); Programa Nacional de Infraestrutura e Serviços (PROINF); Programa de Aquisição de Alimentos (PAA); Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - Mulher (PRONAF); Fomento Mulher (antigo Apoio Mulher) e Assistência Técnica e Extensão Rural específica para Mulheres Rurais (ATER Mulher).

Nesse relato de experiência abordamos o quesito relativo ao conhecimento das mulheres, de quatro municípios, em relação às diversas políticas públicas disponibilizadas pelo MDA, conforme apresentado na Tabela 1.

Nº	Políticas Públicas	Respostas	%
1	Titulação Conjunta de Terras Portaria nº 981/2003 do INCRA)	Não respondeu*	61,11
		Conhece	16,67
		Não conhece	20,83
		Acessou	2,78
		Não acessou	30,56
2	Programa de Organização Produtiva das Mulheres Rurais	Não respondeu*	56,94
		Conhece	22,22
		Não conhece	19,44
		Acessou	6,94
		Não acessou	29,17
3	Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural	Não respondeu	56,94
		Conhece	19,44
		Não conhece	22,22
		Acessou	8,33
		Não acessou	26,39
4	Programa Terra Forte (INCRA)	Não respondeu*	68,06
		Conhece	5,56
		Não conhece	25,00
		Acessou	0,00
		Não acessou	22,22
5	Programa Terra Sol (INCRA)	Não respondeu*	68,06
		Conhece	5,56
		Não conhece	22,22
		Acessou	2,78
		Não acessou	22,22
6	Programa Nacional de Infraestrutura e Serviços (PROINF)	Não respondeu*	62,50
		Conhece	13,89
		Não conhece	22,22
		Acessou	8,33
		Não acessou	25,00
7	Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)	Não respondeu*	31,94
		Conhece	52,78
		Não conhece	13,89
		Acessou	30,56
		Não acessou	33,33

8	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)	Não respondeu*	38,89
		Conhece	43,06
		Não conhece	16,67
		Acessou	18,06
		Não acessou	36,11
9	Fomento Mulher (antigo Apoio Mulher)	Não respondeu*	52,78
		Conhece	30,56
		Não conhece	15,28
		Acessou	12,50
		Não acessou	25,00
10	Assistência Técnica e Extensão Rural específica para Mulheres Rurais (ATER Mulher)	Não respondeu*	40,28
		Conhece	43,06
		Não conhece	15,28
		Acessou	15,28
		Não acessou	38,89

Tabela 1 – Distribuição percentual sobre conhecimento e acesso a 10 políticas públicas direcionadas para mulheres rurais.

Notas: 1. Questionário aplicado pela Assessoria de Gênero do NEDET do Agreste Meridional a 72 lideranças femininas rurais, nos Municípios de Águas Belas, Angelim, Bom Conselho e Itaíba – 2016.

2. “Não Respondeu*” equivale também à falta de conhecimento que essas lideranças rurais entrevistadas têm sobre as Políticas Públicas para Mulheres Rurais.

Obs.: Em algumas respostas as entrevistadas optaram por marcar duas opções, por exemplo: “conhece”/”não acessou”.

4 | CONCLUSÃO

Assim, considera-se que, em se tratando das diversas políticas públicas para as mulheres rurais, umas são mais conhecidas que outras, mas todas ainda bastante desconhecidas e a maioria ainda não são acessadas pelas potenciais beneficiárias. Considera-se também que a mobilização para a conquista das políticas públicas é bastante eficiente e chega-se a efetivar legislação específica. Já a organização e forças empenhadas para que se cumpra a legislação que garante o direito conquistado não tem sido capazes de assegurar seu cumprimento de forma efetiva. Portanto, faz-se urgente divulgar e facilitar o acesso às políticas e, entender que a busca por esses serviços, representa um meio agregador das mulheres que precisam e desejam ser

atendidas.

REFERÊNCIAS

BENEVETO, C. T.; SANTANA, V. C. **O conceito de gênero e suas representações sociais**. Revista Digital Buenos Aires, ano 17, nº 176, Enero, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Abril, 2014, 153p.

CONTAG. Marcha das margaridas. **Margaridas seguem em marcha por desenvolvimento sustentável com democracia, justiça, autonomia, igualdade e liberdade** – Caderno de textos para estudos e debates. Brasília: CONTAG, 2015, 87p.

MDA. **Políticas públicas para mulheres rurais no Brasil**. Brasília, 2015, 28p.

OLIVEIRA, J. B. de; et. al.. **Tramelas, janelas e horizontes**: metodologia de inclusão de jovens via empreendedorismo solidário. Fortaleza, Obra Kolping do Brasil, 2009.

PAULINO, M. I. S.; BONI, V. Movimento de mulheres agricultoras e ecologia. In. Delgado, G. C. e Bergamasco, S. M. P. P. (orgs.) **Agricultura familiar brasileira: desafios e perspectivas de futuro**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017, 474p.

MULHERES CINEASTAS, FEMINISMO NEGRO E OS MOVIMENTOS SOCIAIS CONTEMPORÂNEOS: EXPERIÊNCIAS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Lucas Leal

Universidade Federal Fluminense Universidade
Federal Fluminense
Niterói – Rio de Janeiro
lucaslealhistoria@gmail.com

RESUMO: Este capítulo apresenta o começo da investigação sobre a atuação das mulheres cineastas negras no Brasil. Tecemos caminhos buscando relações entre as questões socioeconômicas e políticas para pouca existência das mulheres cineastas. Desvelamos o racismo epistêmico e a importância do feminismo negro. Há argumentos sobre a dominação masculina e a tentativa de construir uma matriz feminista para estudos de gêneros, homens e masculinidades, dada a identidade do autor. Os dados foram recolhidos para tese de doutorado em Política Social e apresentaremos principalmente o campo e/ou espaço social inicial, a própria Universidade e cursos de Extensão. Foram elaborados três cursos para execução durante o segundo ano de doutoramento. No entanto, este texto atualiza a proposta, apontando mudanças da pesquisa. A tese será publicada em agosto de 2019 e há outros artigos com desdobramentos teóricos e empíricos. O convite da Editora Atena foi transformar em capítulo de livro, artigo publicado

sobre o início da pesquisa. Apresentamos, assim, algumas proposições que podem ser executadas futuramente e/ou adaptadas pelos leitores. Portanto, o texto tem significado teórico-metodológico, com nuances do trabalho docente e de pesquisa, além de indicar os desafios das questões políticas em temáticas de gêneros, étnicos raciais e de sexualidades. A perspectiva do texto é de um docente, homem, branco, investigando questões específicas das mulheres negras, enfatizando a importância dos movimentos sociais contemporâneos. Esperamos gerar debates e questionamentos importantes para finalização da tese.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres cineastas; Feminismo negro; Movimentos sociais; Extensão Universitária; Sexualidades.

ABSTRACT: This chapter presents the beginning of a research on the role of black women filmmakers in Brazil. We searched for relationships between socioeconomic and political issues to the lack of women filmmakers on the market. We unveiled epistemic racism and the importance of black feminism. There are arguments about male domination and the attempt to construct a feminist matrix for studies of genders, men, and masculinities, given the author's identity. The data were collected for a doctoral thesis in Social Policy. We will present

mainly the field and initial social space. Three courses were elaborated for the second year of the PhD research. However, this text updates the proposal, pointing out changes in the research. The thesis will be published in August 2019 and there will be other papers on theoretical and empirical developments. Editora Atena invited the author to publish the paper on the beginning of the research as a book chapter. Thus, we present some propositions that can be carried out in the future or adapted by the readers. The text has a theoretical-methodological meaning, with a glimpse of teaching and research work, as well as indicating the challenges of political issues regarding gender, race-ethnicity and sexuality. The text's perspective is of a white male lecturer, investigating black women issues. We emphasize the importance of contemporary social movements. We hope to generate debates and important questions to finalize the thesis.

KEYWORDS: Women filmmakers; Black feminism; Social movements; University Extension; Sexuality.

1 | INTRODUÇÃO /APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVAS

Este capítulo do livro apresenta principalmente a metodologia do início de pesquisa de doutorado em Política Social. O objetivo é desvelar questões sobre a ausência de mulheres negras cineastas. No texto resolvi deixar o processo da pesquisa, embora ela tenha se desdobrado em outro formato, que também colocaremos brevemente aqui.

Para elaborar as questões, foi preciso investigar sobre o feminismo negro e a importância da discussão para os movimentos sociais contemporâneos. Entretanto, para os dados serem recolhidos desenvolvemos uma metodologia de ensino-aprendizagem a partir da experiência do “cinema compartilhado” e o “ver juntos”.

O arcabouço teórico inicial nos fez escolher como campo ou espaço social a formação docente na Universidade e as possibilidades sociais em cursos de Extensão. Neste momento da pesquisa atuava como substituto no Departamento de Ciências humanas na Universidade Federal Fluminense (PCH), em Santo Antônio de Pádua.

Elaborei, portanto, após o primeiro ano de doutoramento, três cursos de extensão que seriam oferecidos na própria UFF: *Cinema e mulheres: penso, logo filmo!* (Fase 1); Aprovado em reunião do PCH em 10/05/2017; e *Cineastas negras – Ciclo de cinema como tema gerador* (Fase 2); *Feminismo negro e movimentos sociais: Prática com cinema documentário* (Fase 3), que ainda seriam apresentados ao departamento.

Na construção dos cursos, tema tratado neste capítulo do livro, tecemos os seguintes caminhos teóricos: a questão das mulheres cineastas e o debate sobre o racismo epistêmico para entender a importância do feminismo negro na esfera dos movimentos sociais contemporâneos, como os movimentos feministas (e suas vertentes).

Para elaboração dos argumentos, tivemos que recorrer as características

sociais sobre a dominação masculina, buscando questionamentos e possibilidades de modificações estruturais. O intuito dos cursos e desse caminho teórico foi construir uma matriz feminista em estudos de gêneros, sobre homens e masculinidades, dada a identidade do proponente do projeto (homem, branco).

De início a proposta era investigar sobre as mulheres cineastas, especificando a esfera das cineastas negras, como campo social, de grupo social, em espaço social, na relação da Educação em Direitos Humanos (EDH). A continuação da pesquisa segue pelo caminho teórico-metodológico da pesquisa-ação, revelando ainda, estratégias da animação cultural e dos estudos culturais contemporâneos.

Sendo este capítulo do livro, atualização de um artigo sobre o processo de pesquisa de doutorado, salienta-se a importância de outras complexas análises. A decisão de colocar o processo e suas mudanças é pela possibilidade de diálogos com essa breve compreensão de uma manifestação da questão social. Neste sentido, adianto que não foi possível executar os cursos, entre outros motivos, principalmente pela não permanência como substituto na UFF-Pádua como prevíamos. A pesquisa se desdobrou de outra forma, e ainda tem a extensão Universitária como um dos campos, motivo pelo qual decidi manter o título original do artigo publicado em 2017¹.

A estrutura inicial previu 7 (sete) fases com cursos de extensão para as três fases iniciais. Idealizamos ainda a conclusão da tese com um longa-metragem documentário. O intuito era construir esse material enquanto sujeitos sociais ou grupo social, pensando o espaço social (de investigação). O documentário, na inicial argumentação, seria para dar visibilidade de um povo e não seu desaparecimento.

Como justificativa do projeto em si, temos dados sobre pobreza e desigualdade social, que afeta a população negra no Brasil. Há presença cada vez maior da mulher negra na Universidade, em cursos de formação de professores, e no ensino médio-técnico do Estado (novo campo da pesquisa). As políticas educacionais, neste sentido, se associam as políticas sociais, como o Programa Bolsa Família, e as cotas estudantis.

A ideia de trazer o cinema (e a questão artística) tem relação direta com a formação acadêmico-artística do autor. Lecionando em múltiplas áreas, busco associar teorias e metodologias para sala de aula. O cinema é uma ponte para temas geradores e problematiza ainda a tecnologia no ensino. Debate-se a educação online (EOL) a partir da formação presencial, articulando, necessariamente, políticas culturais e artísticas. O leitor pode se perguntar, portanto, “como o autor consegue associar tantos temas?”.

É justamente esse o trabalho do doutorado, trazer uma temática nova, que discuta questões inéditas. Com a multiplicidade de temáticas sociais, precisamos atualizar o ensino e a percepção sobre aprendizagem. A tese de doutorado em Política social traz questões de políticas educacionais, culturais e artísticas, o que caracteriza um conceito fundamental para pesquisa, a importância da *intersectoriedade* das políticas

1 V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades.

https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA14_ID831_18062017191056.pdf

públicas.

Outro objetivo, mais complexo, é analisar a atuação dos movimentos sociais contemporâneos, como os movimentos feministas, localizando o feminismo negro, na mudança de realidades. São eles que articulam enfrentamento das questões de pobreza e desigualdades sociais, que em nossa argumentação, são pressupostos para ausência de mulheres negras cineastas no mercado de bens simbólicos, como cultura e arte.

Há muitos canais sérios de divulgação com informações que ampliam as formas de representações e valorizam as conquistas dos movimentos sociais contemporâneos. Colocamos no início da investigação, o blog *Geledés* e o canal *Afroflix* como fundamentais para pesquisa. Entender esses canais gerou um importante e animador dado de análise: a presença marcante das redes sociais como fomentadoras de debates sobre a questão de gênero e étnico-raciais.

O capítulo é do ponto de vista de um professor, homem, branco, e pode causar desconforto e/ou gerar debates e controvérsias sobre as colocações dissertadas. De certo, tenho em mente, como autor do texto, que o intuito de uma tese é esse, gerar questionamentos. Para tanto, sentirei muito orgulho se, a partir da sua leitura, chegue até minha caixa de e-mail, comentários, convites para debates, e críticas construtivas.

Certo amigo professor que leu o projeto comentou: *“Estás comprando várias brigas com esse tema...”*. E eu respondi: *“Estou sabendo... estou sabendo...”*. Estou “comprando várias brigas” porque acredito que pude modificar-me como professor e ser social a partir do tema. Acredito ser possível modificar, com as proposições da pesquisa, a estrutura educacional e social. Cinema, arte, política e diálogos coletivos, são para mim, elementos indispensáveis para ação social transformadora de realidades.

Ainda que este capítulo apresente principalmente aspectos do primeiro ano da pesquisa de doutorado e algumas atualizações do segundo, é preciso pontuar que houve um longo processo anterior de pesquisas. Surge, dessa forma, a pergunta: Valeu a pena insistir? Respondo que sim e desejo uma boa leitura reflexiva!

2 | METODOLOGIA E CAMINHOS PARA PESQUISA

No primeiro ano de doutoramento (2016.2 e 2017.1) construímos referências sobre políticas sociais, questões de identidade e relações de gênero que se estabelecem no âmbito das sociedades modernas e implicam diferentes formas de compreensão social dos sujeitos sociais. Buscando encontrar questão atual no âmbito das divisões sociais do trabalho e associando as mulheres, o mercado de bens simbólicos (BOURDIEU, 1986.), como cultura e arte, encontramos na questão da ausência de mulheres negras cineastas no Brasil, importante questão para discutir no âmbito dos movimentos sociais.

Os dados de investigação inicialmente foram elaborados tendo como campo

social a própria Universidade. Dividimos as questões para trabalhar em três fases, com projetos de extensão. Na fase 1, *Cinema e mulheres: penso, logo filmo!* A ideia era dar destaque a questão da Educação em direitos Humanos (EDH) para trazer o debate sobre as mulheres cineastas. Para isso elaboramos discussão mais ampla e geral, sobre pobreza e divisão social do trabalho a partir de desigualdades de gêneros e étnico-raciais.

Na fase 2, *Cineastas negras – Ciclo de cinema como tema gerador*; queríamos desvelar a importância do feminismo negro. A cada encontro pensamos levar filmes para discutir a questão racial e de gênero com base na lista do blog *Geledés*², e o primeiro longa-metragem³ dirigido por uma cineasta negra no Brasil⁴, que só foi ao cinema quando se colocou na sessão “pornografia”. Estava previsto a cada encontro, “sessão de bate papo” com pesquisadoras e pesquisadores sobre a questão (não necessariamente negras ou negros como o proponente do projeto). Outra importante questão era registrar os debates e exibir fragmentos dos depoimentos da fase 1, incidindo na experiência de “cinema compartilhado” e “ver juntos” que Resende (2016) refere em sua tese.

Na fase 3, *Feminismo negro e movimentos sociais: Prática com cinema documentário*; trataríamos as questões paralelamente com o fazer cinema documentário. Queríamos resgatar as duas fases anteriores, revendo as imagens, enquanto grupo social, construindo novas imagens. Essa parte de experimentações é continuação do exercício de prática com documentário proposto por Resende (tese de 2016). Queríamos seguir o exercício feito pelo autor durante seu doutoramento propondo novos registros depois de exibirmos as imagens dos registros das fases 1 e 2. Registrar os debates durante a visualização dos registros antigos é uma possibilidade de analisar múltiplas imagens produzidas para criação de novas percepções ou para enfatizar o que foi dito, mesmo sem serem necessariamente as mesmas e os mesmos participantes. Dessa forma a construção do documentário é um resgate do processo, pensando e repensando os temas durante o fazer documentário, com registros anteriores e novos.

A tese e os conceitos que envolvem a temática tomariam base nas experiências na extensão universitária, mas, não realizamos os cursos, e seguimos por outros caminhos⁵. Elaboramos disciplina optativa na graduação – intitulada *Cinema e Mulheres* – e iniciamos o processo de aplicação da metodologia com cinema, mas, no meio do semestre 2017.2 o docente efetivo voltou, impossibilitando continuar

2 Filmes lançados a partir de 1995. <http://www.geledes.org.br/mulheres-negras-no-cinema-16-filmes-que-voce-precisa-assistir/#gs.X8rJ=fw>

3 Filme completo, direção Adélia Sampaio (1984): <https://www.youtube.com/watch?v=xucurbdevue>

4 <http://blogueirasnegras.org/2016/03/09/o-racismo-apaga-a-gente-reescreve-conheca-a-cineasta-negra-que-fez-historia-no-cinema-nacional/>

5 Para ler continuação da pesquisa:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV112_MD1_SA3_ID427_07052018204528.pdf

as propostas. Em seguida fui aprovado para lecionar no ensino médio-técnico em Pernambuco, onde apliquei a mesma metodologia. Dessa forma, na tese, decidimos abordar as questões da política educacional e a relação com a política social, cultural e artística, sem, entretanto, revelar questões específicas das Instituições, dos alunos e das experiências.

A tese trata questões das políticas e das teorias que auxiliam entender formulação, implantação e de políticas públicas. Os campos foram possibilidades para desvelar formas de atuações para os docentes, dando ênfase as relações *Intersetoriais* das políticas envolvidas. Neste texto ainda tratamos das proposições de ações para sala de aula, justamente porque foram elas que nos levaram a buscar entender as políticas.

Tanto a metodologia, como os cursos de extensão podem ser executados futuramente e/ou adaptados pelos leitores. Mas, destaco que as proposições de ensino com cinema a partir do tema social identificado como problema estrutural foram utilizadas e adaptadas pelo autor em experiências educacionais. Por isso mudamos o título da tese, que não traz somente questões da extensão universitária – ampliando os espaços educacionais utilizados. Preservam-se os nomes das instituições envolvidas e questões específicas do processo em sala. Como o projeto na Uff-Pádua estava aprovado pelo departamento e foi citado no artigo original, permanece citado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em questão busca entender questões sobre as mulheres que incidem diretamente nas relações sociais, na divisão social do trabalho, que as colocam sempre em situação de vulnerabilidade em relação às estruturas de poder. Em todos os espaços sociais, as relações de poder, desde o capital cultural e simbólico, ao econômico, estabelecem-se a partir de relações de dominação masculina. Essa constatação, no olhar da pesquisa, não quer ser uma conformação, e sim ponto a ser transformado.

Como homem branco, acredito ser fundamental pôr em debate as formas de discriminações de gênero (e com as mulheres) nas instâncias políticas, além de apontar a consciência da existência do *racismo epistêmico* nas relações institucionais em nosso país, embora alguns discursos amenizem a problemática, ou não coloquem em debate da melhor forma. Por tal constatação é que percebemos que o feminismo negro vem ganhando o cenário universitário, impulsionado pelas cotas estudantis dos anos 2000.

Santos (2016 apud CRENSHAW, 2002) diz que a literatura sugere o cruzamento dos dados entre opressão de gênero e raça (*interseccionalidade*) – que apontam para violência estrutural na sociedade em relação as mulheres negras. Medrado e Lyra (2008), embora falem especificamente da questão da saúde, apontam questões importantes do ponto de vista social, a dimensão relacional entre homens e mulheres:

Essa complexidade é exigida ao adotarmos a dimensão relacional de gênero,

evitando-se, assim, uma leitura marcada pela dicotomia e permitindo inclusive a emergência de outros objetos de pesquisa, a partir da abordagem de gênero, dentro de uma perspectiva feminista, que tem o poder como dimensão central de análise. (p.820).

Nossa análise pensa a “ruptura da tradição do modelo binário de gênero nas esferas da política, das instituições e das organizações sociais” (idem, ibidem, p.820). Inicialmente há diálogo com produções que adotam “gênero” como categoria analítica. Em uma pirâmide da estrutura social de privilégios, temos: Homem Branco, Homem Negro, Mulheres Brancas, Mulheres Negras (há nuances, como questões LGBT; *Queer*; *Agenero*; entre outras identidades e sexualidades). Há, ainda, debate sobre privilégios de homens negros frente às mulheres brancas. Mas, há a identificação da mulher negra em situação de vulnerabilidade e invisibilidade perante decisões públicas e políticas.

A questão está inserida como campo social, de grupo social, em espaço social determinado e a partir de política específica, que aponta avanço na luta histórica dos movimentos sociais. Neste sentido destacamos a importância do debate das cotas para entrada das mulheres negras na Universidade. Enfatiza-se a resistência negra de quase 400 anos em relação a situação de trabalho escravo no Brasil – comumente tratado como movimento de abolição de 1888. Santos (2016), diz que se rejeitarmos os movimentos anteriores, onde as mulheres negras se suicidavam ou abortavam como forma de resistência, vamos considerar o feminismo a partir das mulheres brancas da década de 1960 nos EUA, como a historiografia, inclusive no Brasil, por certo tempo tratou.

A lei 3.708/01 de 2001 instituiu sistema de cotas para estudantes negros ou pardos, destinando 40% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro. Lei aplicada desde 2002 na UERJ e UENF. A UFF usa Lei nº. 12.711/2012, direito à Política de Ação Afirmativa. Recentes mudanças na autodeclaração convoca candidatos para aferição de Cor/Etnia (espécie de vistoria por uma comissão de cada Instituição):

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, na região Metropolitana do Rio, declarou 113 candidatos não aptos para ingressar nos cursos de graduação por meio das cotas. Os candidatos faziam parte dos 198 convocados pela Comissão de Aferição da Autodeclaração de Cor/Etnia para entrevista após terem documentos e foto verificados. Os candidatos foram selecionados entre a 1ª e 3ª chamadas. Conforme a UFF, na fase de pré-matrícula presencial eram 698 candidatos, sendo que 198 foram convocados para a entrevista. Dos convocados, 68 foram aprovados e 17 desistiram do processo.⁶

Tedesco (2012) afirma que a presença das mulheres no cinema se deu em todo período do primeiro século de existência do cinema (sobretudo na América Latina), mas, de forma irregular, fragmentada e sem continuidade. As poucas que se aventuraram, sofreram problemas de ordem externa, desconfiança das habilidades técnicas e projetos esquecidos. Chamou atenção problemas de registro das memórias

6 <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-03/uff-desclassifica-113-candidatos-que-concorreram-vaga-por-meio-de-cota>

e narrativas, desconstruídas e conflituosas sobre a cronologia das produções (idem, ibidem, p. 101). Destacando a questão com outro recorte da pesquisa, as mulheres negras, são poucas realizadoras (reconhecidas) no Brasil. Para atualizar dados, temos o Canal *Afroflix*⁷, que divulga produção cinematográfica sobre a questão das mulheres negras, do feminismo negro, com referências dos movimentos sociais contemporâneos.

No processo de pesquisa percebemos claras contradições e tensões. Estabelecendo limites, ponho-me na posição de compreender o ponto de vista do outro, das outras nesse caso, mas também afirmar o ponto de justificação do projeto, minha atividade profissional como docente universitário. Há uma relação de interesse particular profissional, e partirei do pressuposto que o mais importante é estar estabelecendo uma relação dialógica com todas e todos participantes dos projetos. Diante do tema tentou-se entender as relações que se estabelecem pela presença da mulher negra nas Universidades para responder como o grupo social constrói seus argumentos, tendo o cinema como possibilidade para discussão.

Embora possamos perceber presença marcante dos movimentos negros, e das mulheres negras, com ONGS pelo país, a questão do racismo é estrutural (SANTOS, 2009). Para Crenshaw (2002 Apud SANTOS, 2016) a ciência moderna objetificou e inferiorizou os saberes de grupos (mulheres, negros, indígenas, homossexuais, não ocidentais etc.) definidos como os *outros*, incluindo a área dos estudos feministas no Brasil. O movimento feminista negro é, portanto, processo racional de luta contra opressão estrutural, mudando a experiência de vivência das mulheres (negras). Ao trazer o conceito de *interseccionalidade*, evidenciamos questões de gêneros e étnico-raciais, desvelando o racismo epistêmico na estrutura social. Santos (2016) coloca que:

Assim como o sexismo epistêmico, o racismo epistêmico se constituiu historicamente enquanto um mecanismo de poder que objetiva o extermínio material e simbólico dos *outros* (DÍAZ, 2010). Para Ramón Grosfoguel (2011), os racismos político e econômico são expressões mais perceptíveis do que o racismo epistêmico uma vez que esse último se manifesta de forma mais velada. Apesar disto, o racismo epistêmico foi a forma fundante e a versão mais antiga do processo de subjugação, silenciamento e extermínio dos saberes e tradições dos não europeus. (p.11).

O artigo revisita a história do feminismo e nos interessa a respeito de reconhecimento da produção feminista em determinado contexto:

A despeito do reconhecimento do fato que os estudos feministas criticam os pressupostos da neutralidade e objetividade da ciência moderna que historicamente excluíram os *outros*, também é necessário recordar que o projeto político feminista foi ancorado na tradição da modernidade (PISCITELLI, 2002). Isto coloca o desafio de refletir em que medida este projeto, que também nasceu enquanto produção teórica em contextos territoriais hegemônicos (Europa e Estados Unidos), conseguiu romper com a perspectiva política e ideológica de construção unidimensional do conhecimento. Desafia-nos ainda a refletir sobre como a área dos estudos feministas no Brasil dialogou com a produção e com o debate sobre as relações étnico-raciais em âmbito nacional e internacional. (pp.11-12).

7 <https://www.facebook.com/afroflix/>

Santos (2016, p.12) diz que a partir de orientações feministas e antirracistas, sua posição é de partidária do feminismo negro e do feminismo pós-colonial, compreendendo essas vertentes do feminismo como teorias e éticas de emancipação humana. (apud hooks, 2004). Para conceituar gênero ela faz uso “das considerações da historiadora Joan Scott (1995), que compreende tal categoria como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças sexuais e que se institui como uma forma primária das relações significantes de poder.” (p.12). Em relação ao termo raça:

(...) partilho da definição conceitual de Michel Wieviorka (2007), que não a compreende como variável biológica, mas sim, como um construto histórico-social que legitimou práticas de subordinação e hierarquização de diferentes grupos sociais. Isso implica no meu reconhecimento do fato de que embora a raça não exista em termos biológicos, ela está presente no imaginário e, por meio de classificações assimétricas sobre o fenótipo de comunidades e indivíduos, organiza as relações de poder. (p.12).

Essas duas categorias são importantes quando juntas na análise. A literatura desde Crenshaw (2002 apud SANTOS, 2016) aponta para o cruzamento dos dados entre opressão de gênero e raça – destacando a violência estrutural na sociedade. O debate define a *interseccionalidade* como categoria de análise sobre discriminação racial e discriminação de gênero. O conceito compreende a interação entre diferentes sistemas de desigualdades. Destaca-se a importância dos movimentos feministas:

No cenário de crise de paradigmas, os estudos feministas apontaram que o pensamento científico ocidental estava fundamentado por oposições binárias entre cultura/natureza; mente/corpo; atividade/passividade; racionalidade/irracionalidade; luminosidade/escuridão; razão/paixão. Cada um desses opostos é uma hierarquia que representa o binarismo homem/mulher, onde o lado feminino é visto como fraco, secundário, negativo e destituído de poder. Para a filósofa Simone de Beauvoir (2009), essas são oposições que associaram historicamente as mulheres à natureza e não à cultura, moldaram a representação de que as mulheres são apenas aquilo o que os homens não são e conformaram a figura da mulher como símbolo de imanência e a imagem do homem como sinônimo de transcendência. Neste sentido, de acordo com Beauvoir, nas sociedades ocidentais o homem é o *Ser* e a mulher é o *Outro*, o *segundo sexo*. (p.14).

A autora coloca em pauta novos estudos feministas, elaborados por meio da perspectiva das experiências das mulheres (HARDING 1996; 1998, apud SANTOS 2016, p.14). Destaca que esses estudos deram origem a temática das mulheres na academia:

Na História, as problematizações feministas fomentaram o surgimento do campo da *História das Mulheres*. Este campo surgiu na década de 1970 a partir da interação de historiadoras com o movimento feminista, impulsionadas pelo objetivo de superar a perspectiva androcêntrica presente nas escolhas de métodos, nas periodizações e nas fontes de análises que privilegiava o resgate de feitos de *grandes homens*. (SCOTT, 1992). (p.15).

No processo surge o termo *Mulheres* na discussão de *Gênero*. Sobre o tema:

Em muito contribuiu para esse processo o uso da categoria *mulher*, que estava ligada às discussões sobre o conceito de patriarcado, compreendido enquanto

sinônimo da dominação masculina. A categoria *mulher* pressupunha a existência de um tipo de opressão comum que atingia, indiscriminadamente, a todas as pessoas do sexo feminino (Idem, p.15 Apud PISCITELLI, 2002). (p.15).

Surgem alguns questionamentos:

A proposta de crítica e desconstrução da figura do homem universal evidenciava que a categoria *mulher*, construída no singular por estudiosas feministas, constituía-se como um conceito contraditório e equivocado (HARDING, 1998). Assim, ao criticar o privilégio epistêmico das mulheres brancas, enfatizando a diversidade presente na experiência feminina, ficou explícita a necessidade de reescrever o projeto político e teórico de emancipação das mulheres como sinônimo da luta empreendida pelos *feminismos*, sempre no plural. (p.16).

Esse momento dos feminismos na academia é importante para apresentar demanda por visibilidade. Gurgel (2014) aponta o reconhecimento da diversidade das mulheres no interior dos feminismos. Meados de 1980, as lutas feministas se aproximam de uma demanda mais social – em relação à pobreza – que marca a luta na América Latina. É a partir dessa diversidade do movimento que emergem debates sobre o movimento feminista negro. Encontramos dados que ilustram algumas questões no dossiê (2017) sobre direitos humanos e mulheres negras no Brasil elaborado pelo Fórum Permanente pela Igualdade Racial – FOPIR:

Dados demográficos: Em 2013 o Brasil tinha uma população de 59.4 milhões de mulheres negras, correspondendo a 51,8% da população feminina e 27.7% da população brasileira total (IPEA, 2013). (...) Situação social: As mulheres negras representam o principal grupo em situação de pobreza. Somente 26.3% das mulheres negras viviam entre os não pobres, enquanto que 52.5% das mulheres brancas e 52.8% dos homens brancos estavam na mesma condição (IPEA, 2011). (p.11). (...) A taxa de homicídios de mulheres negras em todo o país é 2.25 vezes mais alta do que a taxa de homicídios de mulheres brancas. (p.15).⁸

Os dados ajudam entender a complexa relação que se estabelece para dar destaque e importância ao feminismo na experiência das mulheres (negras). Na tese, levamos o debate para sala de aula, colocando a discussão sobre as mulheres com os jovens, alunos e alunas. Estudos apontam avanços dos feminismos (DINIZ E FORTAN, 2004; GURGEL, 2014, CORREA, 2016) e localizam a produção dentro da questão de gênero, com dados históricos da produção acadêmica e do movimento feminista. Em relação ao movimento negro, há dois marcos: a retomada dos estudos sobre a questão racial no início da década de 1980, com trabalhos sobre desigualdade social, mercado de trabalho e educação, e, recentemente, as cotas raciais e as políticas de ações afirmativas.

Em *A Dominação Masculina*, Pierre Bourdieu (2002) explica a (re)produção e a persistência das relações de dominação de gênero a partir do conceito de *habitus*, sistema (socialmente constituído) de disposições cognitivas e somáticas, modo de ser, estado habitual, especialmente do corpo, sujeito à inércia (resistência física à modificação de seu estado de movimento). A subjetividade de gênero, corporificada,

⁸ <http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Dossie-Mulheres-Negras-.pdf>

estruturada internamente e expressa em posturas masculinas ou femininas (experiência individual), é continuamente realimentada pela objetividade da realidade social, por uma organização social baseada em divisões de gênero (experiência histórica). Gurgel (2014) diz:

Ao identificar o sistema patriarcal como o seu inimigo histórico (DELPHY, 2000), o feminismo definiu suas estratégias, tendo como base a superação dessa práxis de dominação. Assim sendo, como afirma Falquet (2011), a unidade relativa do feminismo em torno desse projeto emancipatório e a experiência de educação popular, impulsionadas pelas organizações de mulheres, são, sem dúvida, elementos que demarcam a memória social do feminismo, funcionando como catalizadores dos debates atuais em torno da representatividade do movimento, situado no contexto do neoliberalismo. (p.69).

Evidenciando o feminismo negro, Santos (2016) questiona a categoria *mulher*, no singular, por produzir equivocada sensação de homogeneidade. Discute também “sobre a pertinência do conceito de patriarcado, que passou a ser entendido como esvaziado de conteúdo, ao ser tratado como um sistema opressivo, a-histórico e essencialista (Apud PISCITELLI, 2002, p.16).” Destaca a teoria do *Black Feminism*, que “desenvolveu-se de modo expressivo nos Estados Unidos por meio das proposições de Angela Davis, Audre Lorde, bell hooks e, mais recentemente, Patricia Hill Collins, entre outras” e a obra de Lélia Gonzalez (antropóloga e feminista negra brasileira). (idem, ibidem, p.16). Para a autora, há uma naturalização da escravidão e das condições das mulheres negras.

As argumentações e levantamentos teóricos servem para ilustrar constatações da manifestação da questão social pelo movimento negro, que se acentuam na experiência das mulheres negras – dentro da esfera do próprio feminismo. A potencialidade do feminismo negro é subversiva, afronta a hegemonia da dominação masculina e a hegemonia da cultura branca exclusivista e questiona a invisibilidade das mulheres negras. (p.17). O movimento negro feminista define o conceito de *interseccionalidade* como referência fundamental:

(...) sistematizada conceitualmente pela professora de direito Kimberlé Crenshaw na década de 1990, encontra-se na base do pensamento do feminismo negro. Esta corrente teórica não teve origem nos anos 1980, como aponta parte da bibliografia. Na verdade, ela surgiu na metade do século XIX, quando Sojourner Truth (1797-1883), que é definida como a pioneira da teoria do feminismo negro norte-americano, proferiu o discurso *Ain't I A Woman?* na Conferência dos Direitos da Mulher de Ohio em 1852. (p.18)

Assim, “desta forma, discutir de modo relacional os significados da negritude e da branquidade, assim como as especificidades de outros grupos étnico-raciais, constitui um dos desafios do campo dos estudos feministas no cenário atual.” (Vron Ware 2004, p. 17 apud Santos 2016, p.18). Aborda-se a invisibilidade das mulheres negras na historiografia da História das Mulheres, onde “a violência simbólica instituída contra a mulher negra nesses estudos está na *não-representação*, na negação, que é uma recusa de existência social e de humanidade.” (WIEVIORKA, 2007, p. 130, apud

Santos 2016, p.21).” .

É importante destacar contrapontos, como o trabalho de Maria Lúcia de Barros Mott (1991) sobre a trajetória de mulheres negras, escravizadas e libertas que empreenderam distintas práticas de resistência no período colonial. Um ponto da nossa formação nacional fica muito claro quando ela revela a luta contra questão da violência sexual sofrida pelas mulheres negras escravizadas. (pp. 21-22). A luta das mulheres negras entrou na “Zona de silêncio” na produção acadêmica no Brasil, diferente da Norte Americana, que trata da questão de “cor” desde meados de 1981.

Nessa historicidade, com idas e vindas de conceitos e projetos de feminismos, Santos (2016) destaca que é importante o retorno da categoria *mulher*, substituída pelo termo *gênero*, que gerou enfraquecimento da prática política feminista ao diluir o sujeito mulher. É fundamental a disseminação do conceito de *interseccionalidade* e da categoria *branquidade* além de evidenciar a diversidade que permeia a experiência das mulheres, em intersecção com gênero e outros marcadores sociais. (p.28). São estratégias fundamentais para romper os silêncios e desafiar noções de discriminação e desigualdade, por isso é importante “*escrever a respeito delas e assim tornar histórico o que até então havia sido escondido da história.*” (SCOTT, 1999, apud Santos 2016 p. 23).

3.1 ATUALIZANDO QUESTÕES DA PESQUISA PARA O CAPÍTULO DO LIVRO

O feminismo negro na perspectiva da pesquisa não surge como uma disputa identitária que quer separar os movimentos sociais na contemporaneidade, como pode incidir crítica marxista aos movimentos que se desdobram em vertentes de identidades, acabando por esquecer a estrutura social. É justamente o pressuposto marxista, de um problema estrutural, como a pobreza e a desigualdade social no Brasil, que apresentam características de cor, gêneros, raça e sexualidades, que colocamos o estudo.

Ciente que a temática aparentemente tire o foco da luta estrutural, no entanto, e na verdade, ela mostra que a ausência de mulheres negras é um problema estrutural e precisa entrar em pauta nos movimentos sociais para fazer parte de uma questão política. A hipótese principal, é que professores e profissionais técnicos, através de políticas educacionais, podem ser multiplicadores do tema. Foi dessa forma que compreendemos o estudo da temática via *intersectoriedade* das políticas e a importância dela para revelar estruturas de desigualdades sociais.

O estado vem empreendendo Políticas sociais que intercalam políticas educacionais e podem se associar com políticas culturais e artísticas como, por exemplo: alunos do Mediotec/pronatec, política federal e estadual, são beneficiados pelo Programa Bolsa Família. Podemos selecionar filmes nacionais que fazem parte da Política Nacional de Cultura (PNC-2011-2020)⁹. A meta 21 visa 150 filmes de longa-

metragem lançados a cada ano em salas de cinema do país (2016 tivemos 142 – nenhum dirigido por uma mulher negra). Relacionamos ainda com a Lei 13.006 de 14 de junho de 2014¹⁰ que exige exibição de no mínimo 2h mensais de filmes nacionais na educação básica.

Os últimos dados divulgados pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE, 2016) impulsionem as questões¹¹; como também a Pesquisa “Perfil do cinema brasileiro (1995-2016)” do GEMAA¹². Na área cultural, o trabalho de pesquisa de Lia Calabre¹³, elucida questões onde “claramente pode ser percebido um movimento de constante descontinuidade no processo de elaboração de políticas públicas na área da cultura”. Nele vemos que as décadas de 1970-80 as ações federais aparecem de maneira mais detalhada. Ao final do estudo há cronologia de 1937 até 1991 – importante para pesquisa histórica da questão no século XXI, problematizando a área de incentivo, do ponto de vista do governo federal, a partir do primeiro governo Vargas.

Estamos inclinados a pensar como as políticas se relacionam, sejam elas sociais, educacionais, culturais ou artísticas, e como podem ser influenciadas por debates dos movimentos sociais e da sociedade civil, influenciando em políticas (culturais) específicas e focalizadas. Colocamos a questão do ponto de vista não somente da Política puramente e como ela se constitui formalmente. Mas, por exemplo, em uma análise mais profunda, no caso da tese, como um educador pode problematizar a questão da *ausência de mulheres negras cineastas*, apoiado, nesse caso, na própria autonomia docente para formulação do conteúdo de trabalho perpendicular com a ementa do curso.

Na UFF, por exemplo, a disciplina “Cinema e mulheres” foi um pedido do próprio departamento depois de conhecimento da pesquisa, entrando como “tópicos especiais em ciências sociais II¹⁴”. A própria política educacional do ensino superior possibilitou abertura de construir todo caminho teórico-metodológico e inserir o debate na formação docente, pois o campus tem majoritariamente cursos de licenciatura¹⁵.

Na escola técnica em tempo integral do estado de Pernambuco, a política intersetorial em redes de cooperação foi importante. Vincula-se a ideia de expansão educacional e aumento da qualificação profissional de jovens, promovida e financiada pelo MEC e implantada em parceria com entes estaduais, que fornecem estrutura física para as ações do Mediotec. Novamente a autonomia docente, na disciplina “Lazer, corpo e sociedade” no curso técnico de Lazer permitiu problematizar a metodologia da

9 http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/

10 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

11 <https://www.ancine.gov.br/sites/default/files/apresentacoes/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Diversidade%20FINAL%20EM%2025-01-18%20HOJE.pdf>

12 <http://gema.iesp.uerj.br/boletins/boletim-gema-perfil-do-cinema-brasileiro-1995-2016/>

13 <http://www.cult.ufba.br/enecul2005/LiaCalabre.pdf>

14 Essa numeração aconteceu para que os discentes que cursaram Ciências Sociais I, pudessem se inscrever sem serem bloqueados pelo sistema online da Instituição.

15 Exceto Bacharelado em matemática.

disciplina “cinema e mulheres” iniciada e interrompida na metade de 2017.2, na UFF-Pádua.

Lia Calabre (2007) afirma que:

Podemos afirmar que hoje duas questões centrais compõem a pauta das políticas de cultura: a da diversidade cultural e a da economia da cultura. As problemáticas que as envolve têm uma série de pontos interseccionados, (...) acompanhados por possíveis formas de atuação na elaboração de políticas. (p. 14).

Em 2017, dez anos depois, sobre o MinC, a autora coloca que:

O Programa Cultura Viva, criado em 2004, é um marco de efetividade, no que diz respeito à ampliação do conceito de cultura, dentro das ações do Ministério. O programa, além de promover à ampliação do escopo do público atendido e dos interlocutores acionados, buscou inovar nas formas de ação do Estado e no papel planejado para cada um dos integrantes do mesmo (permitindo maior liberdade de ação das iniciativas financiadas).

Chagas (2014) sobre o Programa Cultura Viva:

O Programa Cultura Viva surge a partir de um conflito de ideias, dentro do Ministério da Cultura, no início da gestão do ministro Gilberto Gil, a partir de 2004. As ações do ministério estariam focadas nas Bacs (bases de apoio à cultura), que seriam centros construídos nas periferias das grandes cidades. De acordo com Célio Turino (2009), as Bacs não possuíam um conceito bem definido enquanto política cultural, que tivesse foco na produção e nos processos culturais, limitando-se a serem espaços pré-estabelecidos e construídos numa lógica arquitetônica igual para todo o país. (p.54).

O autor aponta que:

O Programa Cultura Viva tem sua base de formação em ações culturais tais como: Escola Viva, tendo como objetivo integrar os pontos de cultura às escolas, na intenção de se formar uma rede de articulação entre escola e comunidade, na qual cultura faria essa articulação; Ação Griô, visa a implementação de uma política de valorização da tradição oral, presente na cultura de muitas comunidades brasileiras, mantida por pessoas que repassam em forma de narrativas ou casos contados, os conhecimentos adquiridos de seus antepassados; Cultura Digital, esta ação tem como finalidade interligar as atividades dos pontos de cultura através da tecnologia digital, possibilitando a circulação das diversas produções dos grupos locais; Agente Cultura Viva, se constitui em uma ação de articulação entre educação, cultura e trabalho, sendo nesta frente a parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, por fim o programa se constitui com a ação dos Pontos de Cultura sendo essa a sua prioridade, pois engendra todas as demais ações. (p. 56).

As colocações atuais para área da cultura são flutuantes, por causa dos limites das próprias políticas descontinuas como dito por Calabre (2007). Mas, produzindo textos, como esse, que são desdobramentos da tese, chegamos ao primeiro espaço (campo) social e começamos a investigação. Partindo da atividade docente do autor no ensino superior, a formação docente e cursos de extensão universitária, na Parte I elaboramos justificativas e proposições da tese. Para começar as atividades em sala problematizamos questões teóricas, adaptadas posteriormente para o ensino médio/técnico (Parte II).

Para Parte II estudamos a Política do MEC com o Mediotec/Pronatec¹⁶ e a relação da proposta com as escolas técnicas (DUTRA, 2014) em tempo integral em

Pernambuco. Neste capítulo pontuamos o que pensamos para extensão Universitária, que sofreram alterações, por causa da mudança do público. Percebeu-se que os temas eram desconhecidos do alunado. Destacamos principalmente inexperiência em atividades sexuais e presença da religião cristã, distinto da comunidade LGBT presente na UFF – com envolvimento em política e movimentos sociais de forma intensa e engajada.

Interessa-nos que os argumentos foram construídos dando ênfase a (des)igual estrutura social, com dados e indicadores sociais, fundamentando contexto histórico-social brasileiro. Ao longo das pesquisas debatemos sujeitões, mulheres e cinema, do ponto de vista da estrutura social, inserindo a questão social e de identidades. Os debates nos levaram entender a construção de masculinidades, para assim aprofundar compreensão sobre os feminismos, ou melhor, a importância dos movimentos feministas diante o enfrentamento social e de questões contemporâneas.

Com o estudo busco responder uma pergunta: *Cadê as pretas cineastas?* Para construir resposta coerente destacamos investigação que encontramos nas referências virtuais: Blog Geledés, o canal Afroflix; o coletivo Kbça D´Nêga¹⁷; Canal da OdunFp¹⁸. Estas apresentam formas de resistência política e social para população negra no audiovisual, e desvelam intensificação do desigual acesso aos mercados de bens simbólicos para mulher negra. Os grupos destacados são reflexos dos movimentos sociais contemporâneos, tanto do movimento negro, como dos movimentos feministas.

1	Noiva do cordeiro	https://www.youtube.com/watch?v=cvmj1horxso
2	As sementes	https://www.youtube.com/watch?v=cczcoccm-9q
3	MULHERES DA TERRA	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=FKIQ69AVNNW
4	SEVERINAS	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=VT62PUHEABW
5	ENTRE MULHERES	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=KVJZB7BWGG0
6	Flores do campo	https://www.youtube.com/watch?v=ajleiqq-oo0&t=1s
7	MULHER OLHO DE PEIXE	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=0B96F2F5OUG
8	MULHER DO FIM DO MUNDO	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=CEYEXYGPJGS&T=5S
9	Mulheres negras no cinema nacional	https://www.youtube.com/watch?v=oqoiz4fp5bc
10	O DIA DE JERUSA	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=0RY3PKRCPIQ
11	ESPERANÇAS - EU, MULHER NEGRA.	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=LEBHRBYCDD4
12	AMOR MALDITO (1984) DE ADÉLIA SAMPAIO (PRIMEIRA DIRETORA NEGRA DO BRASIL)	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=XUCURBDEVUE
13	UMA JORNADA NA BUSCA POR IDENTIDADE E PROPÓSITO JULIANA LUNA TEDXUERJ	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=YYSHSRXNN_E
14	IRMÃ	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=8PRYM0SRQJY
15	BRASIL: UMA HISTÓRIA INCONVENIENTE	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=EXVKR4JIGDK

16 <http://portal.mec.gov.br/mediotec>

17 <https://www.facebook.com/kbcadnega/>

18 <https://www.youtube.com/user/Odunfp/videos>

16	A mulher no cinema I episódio	https://www.youtube.com/watch?v=jpap4pycds8
17	Machismo - treta #36	https://www.youtube.com/watch?v=9-vj03kmb5m
18	FEMINISMO RADICAL - TRETA #34	HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=WEMXP0WKUGY
19	Feminismo e a mulher no Brasil	https://www.youtube.com/watch?v=xqy6q9ogvae
20	Negro ou preto? I #depretas	https://www.youtube.com/watch?v=xxzccqpuFuk
21	Nabby Clifford - negro ou preto?	https://www.youtube.com/watch?v=zd4jaaed7jy
22	Vista minha pele	https://www.youtube.com/watch?v=lwbodkwuhcm
23	Tia Ciata*:	Não está online (Por exigência dos festivais)
24	Bixa Preta	https://www.youtube.com/watch?v=0u-HTPRGRVE
25	Da minha pele*	(Só consta trailer online) https://www.youtube.com/watch?v=TQvuC0iNbR4
26	Kbela	https://www.youtube.com/watch?v=LGNIn5v-3cE

Tabela 1 – Lista de filmes utilizados nas experiências (elaboração própria):

4 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Este capítulo do livro foi elaborado com base em artigo que marcou o primeiro ano de doutoramento em Política Social, pela Universidade Federal Fluminense (UFF). A pesquisa se transformou e infelizmente não desenvolvemos os projetos de extensão. As conclusões são referentes as proposições iniciais, mesmo tendo atualizado alguns dados.

Em sua tese, Resende (2016, p.13) se questiona:

Como produzir um espaço capaz de abrigar as diferenças e lugares múltiplos que, juntos, possam produzir sentido? Isso significaria portanto pensar os meios, os processos, os modos de fazer, pensar antes da ideia de “obra” – como coabitar o mundo, pois o mundo não é algo que demanda ser fundado, mas que é feito para ser habitado, como foi dito numa discussão em torno do *Ver juntos* (2003: p. 54), de Jean-Toussaint Desanti (...) . (p.13).

O tema surgiu após acontecimentos de violência contra as mulheres na cidade de Santo Antônio de Pádua (cerca de 250 km de Niterói-RJ, onde tem um campus da UFF). Achemos importante propor os cursos de extensão, discutindo questões específicas das mulheres para buscar estratégias de combatermos as opressões. Os diálogos foram via Educação em Direitos Humanos (EDH), tendo o cinema como tema gerador e possibilidade criativa para desvelar uma questão político-social.

Tentamos dar visibilidade aos estudos feministas, com ênfase na questão étnico-racial, desvelando a importância das mulheres negras para emancipação da população negra. A ideia central foi contemplar perspectivas do pensamento social, especificando a questão feminista negra. Reafirmamos a importância do surgimento do movimento feminista para compreender a *dominação masculina* nas estruturas de poder. Os argumentos ajudam pensar a estrutura pautada em uma histórica desigualdade, com traços racistas – dentro de uma hierarquia social escravista. A partir disso, levantam-se hipóteses macrosociológicas, compreendendo a pluralidade do campo.

Foi fundamental entender os movimentos feministas para questão social

identificada pela estrutura desigual dentro das esferas de poder (político, econômico, social, cultural) que gera a *ausência de mulheres negras cineastas*. As escolhas teóricas apontam conceituações – como se verifica no próprio título do capítulo, colocando em destaque o “Feminismo negro” e optando por não utilizar o termo “Gênero”, pauta tratada por Santos (2016), para dar *ênfase na questão das Mulheres*. O texto tem ligação com questões específicas das mulheres – embora o autor compreenda sua não experiência feminina, e, portanto, distinta da experiência das mulheres no corpo e na cultura.

Há limites na experiência dissertada, mas há o interesse acadêmico e social de compreender o campo, mesmo com a limitação subjetiva da vivência humana. Neste sentido, o estudo toma como base questões sobre identidades sociais, onde precisamos apontar a distinta experiência do autor em relação ao grupo social que desvela a tese, construindo matriz feminista para estudos sobre gêneros e masculinidades. A justificativa para o desafio são as atividades como docente interessado em romper com estruturas e revelar questões políticas sociais através do cinema e da educação.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **O autor como produtor**. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIEU, Pierre. **O mercado de bens simbólicos**. In: Estudos sobre as artes e o mercado. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CALABRE, Lia. **Políticas Culturais no Brasil: balanço e perspectivas**. III ENECULT, Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil, 2007.

_____. **Políticas culturais e os desafios setoriais: a área dos equipamentos culturais**. Calle 14 revista de investigación en el campo del arte, 12(22), 188-199, 2017.

CHAGAS, Fernando Luiz Silva. **Programa cultura viva: Potencializando atividades locais a partir dos Pontos de Cultura: A experiência da Associação Cultural Tribal**. 132.f, Dissertação (Mestrado) – Escola de Serviço Social – Programa de Estudos Pós-graduados em Política Social – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014.

DINIZ, Debora; FOLTRAN, Paula. **Gênero e feminismo no Brasil uma análise da revista estudos feministas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 12(N.E.): 264, set-dez/2004.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco: Uma política pública para o ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

GURGEL, Telma. **Feminismos no Brasil contemporâneo: apontamentos críticos e desafios organizativos**. Temporalis, Brasília (DF), ano 14, n. 27, jan./jun. 2014.

WELZER-LANG, Daniel. **A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobias**. Rev. Estudos Feministas, ano 9, 2001.

MEDRADO, Benedito; LYRA, Jorge. **Por uma matriz feminista de gênero para os estudos sobre gênero para os estudos sobre homens e masculinidades.** Rev. Estudos Feministas, ano 14, 2008.

RESENDE, Douglas. **O espaço comum na prática do filme documentário [manuscrito]: memórias de uma comunidade de cinema.** 165 f., : il. + 1 DVD. Tese (doutorado) – Escola de Belas Artes, UFMG, 2016.

TEDESCO, Marina Cavalcanti. **Da esfera privada à realização cinematográfica: a chegada das mulheres latino-americanas ao posto de diretoras de cinema.** Extraprensa (USP) – Ano VI – nº 10.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. **Os estudos feministas e o racismo epistêmico.** Revista GÊNERO, Niterói, v.16, n.2 (p. 7 – 32) 1.sem. 2016.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. **As ONGs de mulheres negras no Brasil.** Rev. Soc. e Cult., Goiânia, v. 12, n. 2, p. 275-288, jul./dez. 2009.

“VESTIDO NUEVO” – REFLETINDO SOBRE SEXUALIDADE E GÊNERO A PARTIR DE UM CURTA METRAGEM

Silvia Rita Magalhães de Olinda

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
(Campus1) – Salvador - Bahia

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes

Universidade Federal da Bahia – UFBA e
Sociedade Brasileira de Estudos em Sexualidade
Humana – SBRASH – Salvador - Bahia

RESUMO: Sexualidade e gênero são dimensões da vida que se manifestam a partir do nascimento e independente de qualquer ensinamento. Para compreender e contribuir com suas manifestações, a dinâmica entre família, escola e sociedade é evidentemente necessária. Contudo, estes segmentos nem sempre se encontram preparados para intervirem positivamente. Conscientes desta responsabilidade, como docentes universitárias, desencadeamos ações educativas de formação de profissionais de educação para atuarem na área em questão e em outras demandas sociais que ainda não se encontram curricularmente estabelecidas. A abordagem metodológica desta experiência integra um projeto maior do curso de Letras Vernáculas da UNEB – “Cine Letras” – que pretende ser um espaço cultural de interação, trocas e aprendizagem entre estudantes e professores de cursos de formação docente, estimular o desenvolvimento do senso crítico

dos estudantes, assim como instigar a reflexão sobre temas ligados à diversidade cultural, gênero e identidades, direitos humanos, culturas afro-brasileira e indígenas e outros da Pós-modernidade. Analisar características e manifestações da sexualidade e do gênero a partir do filme “Vestido Nuevo” revelou-se uma experiência ímpar que suscitou reflexões sobre a vivência individual e coletiva dos participantes, (re)construção de conceitos e de valores, bem como sobre os modelos de mulheres e de homens, historicamente elaborados, que ‘imprimem” marcas nem sempre favoráveis as construções das identidades dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Sexualidades; Gênero; Identidades; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: Sexuality and gender are dimensions of life which manifest themselves from the day we are born, independently of any acquired knowledge. To be able to understand and contribute to its manifestations, the dynamic between family, school and society is evidently necessary. Nevertheless, these factors are not always properly prepared to interact positively. Being aware of this situation, as professors, we trigger educational actions to qualify professional educators to act in the aforementioned area and other social demands that are, as of yet, not established as curricular components.. The methodological approach of

this experience is part of a bigger project in the Portuguese Language and Literature Degree at UNEB - “Cine Letras - which intends to be a space for cultural interaction, exchange and learning between students and professors who educate lecturers, to encourage the development of critical sense in the students, as well as instigate reflection on themes such as cultural diversity, gender and identities, human rights, afro-brazilian and brazilian indigenous cultures among others Postmodern subjects: to analyze characteristics and manifestations of sexuality and gender in the short-movie “Vestido Nuevo” proved to be an unique experience, which provoked reflections on both individual and collective experiences of the participants, a (re)construction of concepts and values and on the historically elaborated model of men and women, which “imprint” traces, not always positive, on the identity construction process of individuals.

KEYWORDS: Sexuality; Gender; Identities; Pedagogical Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Em meio a tantas aprendizagens processadas ao longo de nossas vidas, estão também as que se referem à sexualidade e ao gênero. A sexualidade é um atributo ou dimensão humana associada ao prazer, parte integrante e intercomunicante do indivíduo consigo mesmo e com o outro. É um processo intenso que se fundamenta no potencial biológico, nas relações sociais de gênero e na capacidade emocional das pessoas (FAGUNDES, 2005). Assim como a sexualidade, o gênero é uma dimensão humana, definida por Joan Scott (1991, p.14), como “[...] elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Concretiza-se a partir das identidades ou percepções subjetivas que um indivíduo tem sobre si mesmo, no caso das identidades de gênero, as percepções sobre si como mulher, como homem ou ambivalente (andrógino) que podem ou não coincidir com o sexo (fêmea ou macho) do nascimento. No contexto temos ainda as expressões de gênero que correspondem as manifestações externas dos traços culturais definidos por uma sociedade em de uma dada pelas quais se manifestam a feminilidade ou a masculinidade, ou ambas, ou nenhuma.

Sobre sexualidade e gênero, na atualidade, são muitas as nomenclaturas que se referem as suas configurações que precisam ser entendidas pelos educadores para serem trabalhadas na escola independente do nível de ensino ou componente curricular ao qual se vincula: cisgenero, heterossexual, homossexual, bissexual, transexual, gay, lésbica, cross-dressing e transgênero (transexuais, genderqueers, drag queens entre outros).

Diante deste quadro, escolhemos o curta metragem espanhol “Vestido Nuevo”, integrando o projeto “Cine Letras” do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus I). O curta metragem, produzido pela TV pública espanhola em 2007, narra a história de Mário, uma criança que usa na escola um

vestido rosa, da sua irmã, no dia da comemoração do Carnaval, vestimenta diferente da solicitada pela professora: uma fantasia do cachorro dalmata. No desenvolvimento do curta metragem percebe-se os conceitos consolidados e pré-estabelecidos na sociedade a respeito de sexo, gênero e identidade e o despreparo da professora e da escola para lidar com esse assunto. A reação da professora, da direção escolar e dos estudantes reflete a ausência de uma política de educação sexual para o convívio com as diferenças, que ajuda a sustentar a atitude homofóbica e alimentar o preconceito e a exclusão no espaço escolar.

Desconstruir esses conceitos, discutir as diferenças sociais, o respeito ao outro é condição essencial para a educação de crianças e jovens que devem tornar-se tolerantes, respeitosos, mais preparados para viver na sociedade atual, e certamente terão uma nova visão de sexualidade, gênero e das novas configurações afetivas.

2 | METODOLOGIA

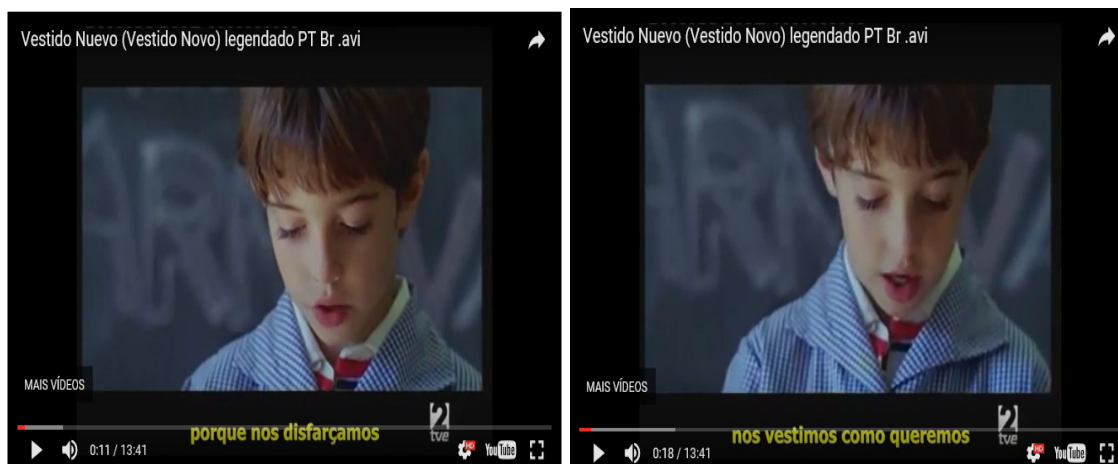
A abordagem metodológica desta atividade, assim como do projeto, consistiu em: escolher o curta metragem “Vestido Nuevo”; apresentar ao grupo de estudantes que cursam as disciplinas Prática Pedagógica do curso de Letras Vernáculas da UNEB (Campus I); refletir sobre as marcas de gênero e sexualidade evidenciadas no curta metragem; construir e reconstruir conceitos e valores sobre identidades, papéis e estereótipos de gênero, manifestações da sexualidade na infância, preconceitos associados a gênero e sexualidade, homofobia, entre outros.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curta metragem “Vestido Nuevo” foi apresentado aos estudantes do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB (Campus I), integrando o projeto “Cine Letras” que tem por objetivo discutir filmes/curtas que abordem temas atuais e relevantes e possam contribuir para a formação dos estudantes, futuros professores da educação básica.

O filme começa com Mário, uma criança de aproximadamente nove anos, fazendo a leitura do seu texto “porque gosta do Carnaval”, tarefa solicitada aos estudantes, pela professora da turma. A professora havia solicitado a produção do texto e orientou os estudantes a comparecerem à escola no dia da comemoração do Carnaval sem o uniforme e levar na mochila a fantasia de cachorro dalmata, imposta para a turma de Mário. Sabemos que historicamente o Carnaval representa liberdade, alegria e irreverência e, estranhamente, esta escola determina a fantasia aos estudantes, cerceando a criatividade, padronizando a forma de manifestação das crianças.

Nas cenas a seguir temos Mário lendo a sua redação, apresentando as razões de gostar do Carnaval.



A fala de Mário nos textos “porque nos disfarçamos” e “nos vestimos como queremos” revelam a sua percepção e um desejo, que deveriam ser princípios defendidos pela escola: respeito à liberdade, estímulo à criatividade e liberdade de expressão.

O curta metragem suscitou, também, algumas reflexões importantes sobre a concepção da escola, a prática pedagógica da professora, referendada pela escola e revelou também conceitos, preconceitos, crenças e vozes consolidadas na sociedade vigente.

Vimos no curta metragem cenas de violência entre os estudantes, meninos que se agredem verbalmente, ressaltando negativamente as características mais salientes dos colegas, em uma atitude reveladora dos estereótipos consagrados e adquiridos na sociedade. Observemos nas imagens seguintes.



As crianças “diferentes” são taxadas, estigmatizadas e vítimas de violências verbais e também físicas, institucionalizando o *bullying* no espaço escolar.

Quanto à determinação da escola para que os estudantes se fantasiassem de cachorros dálmatas, inclusive usando as coleiras que receberam para completar a fantasia, depreendemos que a coleira representa no mundo animal controle e adestramento e, de certa forma, a escola, ao determinar a fantasia e oferecer coleira

aos estudantes, está reproduzindo e reforçando simbolicamente um comportamento de controle e submissão. Com esta atitude, a escola “adestra” as crianças, moldando seus comportamentos, impondo-lhes um único modo de pensar e, particularmente, de se expressar na festa.

No dia da comemoração todos os alunos chegam sem o uniforme, com suas roupas do cotidiano e a fantasia na mochila. Mário chegou com um vestido rosa da sua irmã e com suas unhas pintadas.

Na cena em que Mário entra na sala usando um vestido rosa de sua irmã, a turma reage, no primeiro momento, com silêncio estupefante, e um espanto generalizado toma conta da sala de aula.



O silêncio terrífico é uma reação natural dos estudantes que estão crescendo ouvindo de suas famílias e na comunidade, o padrão binário homem x mulher, as regras estabelecidas na sua cultura, reconhecidas como natural e normal.

O silêncio é quebrado quando a professora questiona a atitude de Mário, perguntando-lhe por que está vestido de menina. Mário não responde, e a fala da professora “Você está vestido como menina” estimula, inconscientemente, a agressão de alguns colegas que o atacam verbalmente, chamando-o de “Viadinho, viadinho”, “Boneca” e “Olha a menina”.



O grupo fica em pavorosa e a professora para controlar a turma convida Mário a acompanhá-la e sair da sala.

Compreendemos que a pergunta da professora aponta o despreparo da escola para lidar com o assunto, visto que ela não fez nenhuma intervenção na sala no sentido de corrigir os estudantes e amenizar o desconforto de Mário e, ao retirá-lo da sala, a professora, simbolicamente, reforça a ideia de anormalidade ali estabelecida.

O silêncio e a atitude dos estudantes exteriorizam a ideia pré-concebida sobre gêneros que se cristaliza em todos os níveis da sociedade, oriunda das construções hegemônicas sobre gênero e identidade (BUTTLER, 2003). Quando a escola não fala sobre o assunto, reforça os estereótipos, preconceitos e “autoriza” atitudes homofóbicas.

A professora perdeu a chance de abordar o assunto com leveza, orientar e exigir respeito dos colegas a Mário e falar das crenças e tabus estabelecidos na sociedade e da necessidade de desconstruir esses conceitos. A atitude da professora legitima o preconceito, o estereótipo de gênero que impõe a heterossexualidade como “natural”, universal e normal.

A professora levou o caso para o diretor da escola. O diálogo entre a professora e o diretor revela espanto, surpresa diante do comportamento “anormal” de Mário e mostra, mais uma vez, o estranhamento que a ação de Mário provocou na escola.

Do mesmo modo, o diretor ratifica essa “anormalidade” quando conversa com o pai de Mário. O diretor da escola, embora educado, não acolhe o pai e nem Mário, não aborda a situação de forma clara e profissional e desnuda a incompetência da escola na condução de questões de sexualidade, gênero e identidade. O diretor não sugere ao pai uma ajuda profissional para a família e não se coloca à disposição para compartilhar com a família o suporte profissional. Por outro lado, o pai sabia que Mário gostava de usar vestido da irmã, que tem poucos amigos, provavelmente por ser tímido, diferente dos colegas e dos padrões pré-estabelecidos.



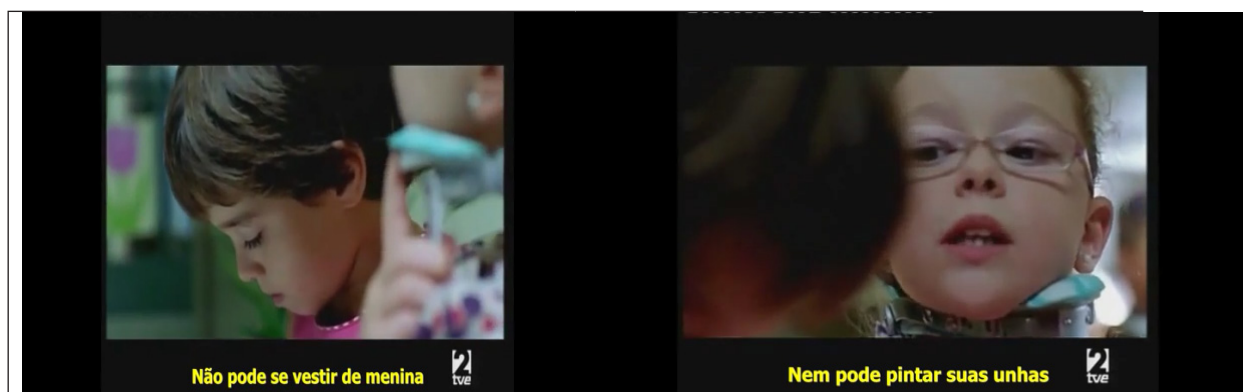
Enquanto o pai de Mário conversa com o diretor, registra-se uma cena importante do curta metragem. Mário e Santos sentados do lado de fora da sala aguardando o resultado da conversa da professora com o diretor e deste com o pai de Mario.

Santos é um estudante agressivo que ofendeu Mário com expressões

depreciativas e humilhantes. Nesta cena, o ângulo explorado no curta mostra Santos em um patamar superior que, simbolicamente, representa a posição ocupada pelo homem, heterossexual, em nossa sociedade. A atitude e a fala de Santos materializam os discursos homofóbicos contra meninos e homens que não se identificam com a heterossexualidade considerada natural na sociedade. Nesta cena, Santos observa Mário cabisbaixo mexer suas unhas pintadas.



Em outra cena importante do curta, vê-se Elenita, colega de Mário que usa um aparelho no pescoço devido a um problema na cervical, sai da sala para apoiar o amigo Mário. O apoio da garota suscita uma interpretação que os dois são minorias na sala e por isso mais próximos, cúmplices e se apoiam.



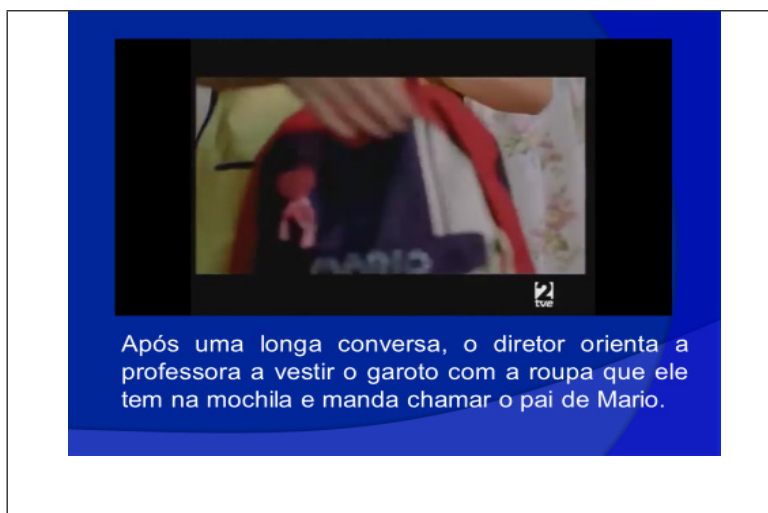
Do diálogo entre Elenita e Mário depreendemos que eles brincavam juntos fora da escola e Mário já havia pintado as unhas na casa dela. Na cena, Elenita censura o amigo por ter vindo para a escola com as unhas pintadas e diz que pintar unhas e vestir-se como mulher é "ilegal" e que a atitude dele é "anormal", que o coleguinha só pode pintar as unhas em local privado, como na casa dela, ou seja, longe dos olhares de outras pessoas, por ser uma prática apenas de meninas.

Esta fala de Elenita expressa conceitos enraizados, adquiridos culturalmente na família, frutos da cultura adquirida e compartilhada na sociedade. Vê-se, portanto, que Elenita aborda no curta a questão da sexualidade, a partir do discurso da escola e da cultura que eles estão inseridos.

Na sociedade, falar sobre sexualidade é enfrentar tabus, crenças e preconceitos.

A escola evita falar sobre sexualidade, embora os PCN (BRASIL, 1998) orientem a abordagem dos temas transversais, entre eles a “Orientação sexual”. Contudo, a escola, geralmente, trata do tema pelo viés biológico, reprodução e doenças transmissíveis, sem abordar o cerne da questão. Contraditoriamente, as crianças frequentemente estão expostas a publicidade, programas e novelas na TV que exploram cenas, comportamentos, músicas e danças que estimulam a sensualidade e o sexo de forma abusiva, inadequada, sem nenhum respeito e preocupação com a idade e maturidade das crianças.

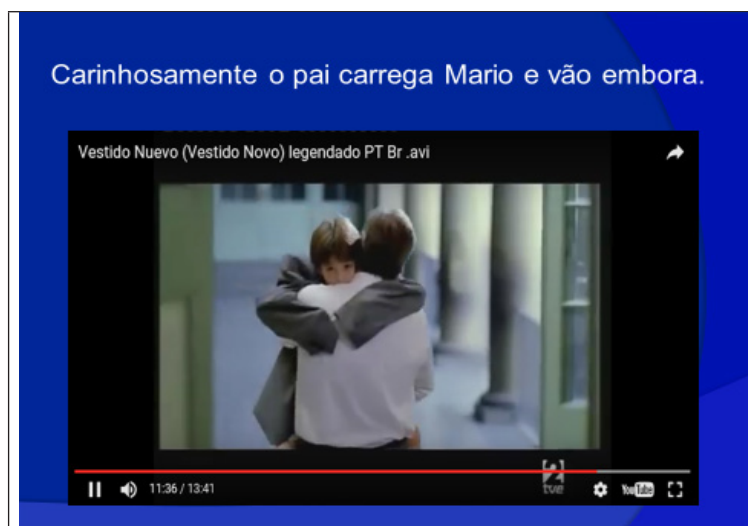
O diretor orienta a professora a trocar a roupa de Mário. Na mochila de Mário a professora encontra um chaveiro de uma menina vestida de rosa.



Este contexto nos leva a questionar: será que é a primeira vez que Mário materializa essa preferência na escola ou a professora nunca percebeu? A professora e a escola estão atentas e preparadas para a convivência com as diferenças?

Após o diálogo com o diretor, o pai sai da sala e vai conversar com Mario. A cena é singela e inesperada, o pai retira o paletó e cobre o filho.





O pai apoia e acolhe o filho com muito carinho. A professora, Elenita e Santos observam a cena com estranhamento, surpresa e choque. A reação e o espanto da professora, de Elenita e Santos são o reflexo da ausência de discussão do assunto na escola.

O apoio das mães e dos pais como educadoras/es da sexualidade fundamenta, de forma acentuada, a vivência da sexualidade de uma pessoa durante toda a sua existência e constitui, também, a matriz dos relacionamentos interpessoais que se refletirão com maior ou menor amplitude, em outros ambientes sociais, como a escola.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão propiciada pela apreciação do curta metragem evidencia o que também se revela em outras situações – o despreparo da instituição escolar para abordar e resolver questões sobre a vida com crianças que estão descobrindo seus corpos e sua sexualidade.

A sociedade impõe o que considera certo e natural, um modelo binário, que privilegia a heterossexualidade e a escola, ao longo da sua história, vem reproduzindo a cultura sexista da sociedade quando direciona quais as brincadeiras e os brinquedos que os meninos podem usar e quais são os mais adequados para as meninas, insinua que certas cores são do mundo masculino e outras do feminino, reforça a ideia de que existem carreiras com perfil para meninas, como enfermagem, pedagogia, assistente social, ou seja, ocorrem situações consideradas sexualizadas, preconceitos e processos de inclusão/exclusão se materializam por expressões mais ou menos veladas.

A escola é um importante espaço para informar, discutir e compreender sobre sexualidade, vínculos afetivos, experiências de iniciação sexual, virgindade, homossexualidade, homofobia e preconceitos, entre outros. No entanto, a escola evita abordar esses temas, ou apresenta pelo viés da prevenção de doenças. Além

dessa orientação, age moldando o comportamento das crianças, para formatar de acordo com a sua concepção social e cultural. Quanto à sexualidade, essa discussão é desvirtuada por professores e outros agentes de educação quando, ignorando a diversidade, impõem aos estudantes uma única maneira de existência: a do sujeito que se identifica com o gênero heterossexual.

A ausência de discussão clara e pedagógica permite os discursos homofóbicos e binários decorrentes de uma visão desatualizada e limitada, que ignora as descobertas científicas sobre as diferenças entre sexo biológico, gênero e identidade. Essas ideias pré-estabelecidas e cristalizadas têm passado de geração para geração, resultando em incentivo a opressões e violências na sociedade.

Trabalhar, simultaneamente, a problemática de gênero, da diversidade sexual e das relações étnico-raciais, ou seja, abordar em conjunto a misoginia, a homofobia e o racismo não é apenas uma proposta absolutamente ousada, mas oportuna e necessária. A formação docente precisa explorar “novas subjetividades” e alinhar o conhecimento adquirido com uma visão que integre as questões contemporâneas e avance no entendimento dos problemas educacionais.

Partindo da perspectiva dos estudos culturais, o currículo, na escola, tem como objetivo não somente assegurar a apreensão do conhecimento formal, mas, também, construir sentidos, atitudes e valores sociais e culturais. Como gênero e sexualidade são construções sociais historicamente elaboradas, entendemos que é papel da escola promover a discussão e conhecimento para evitar preconceitos e distorções e oportunizar uma vivência saudável da sexualidade e do gênero.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p.17-41 e 285-335 (Orientação Sexual). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>. Acessado em 19/06/2017.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Sexualidade e gênero uma abordagem conceitual. In: FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2005. p. 9-20.

PEREZ, Sergio. **Vestido Nuevo**. Madrid: Escandalo Films. 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **SOS Corpo**. Recife: 1991.

ESCANTEIO: MULHERES QUE TROCAM O ROSA CULTURAL PELO PRETO DA TRADIÇÃO - O CAMPO DA ARBITRAGEM EM FUTEBOL

Ineildes Calheiro

UFBA/Difusão do Conhecimento

Salvador/Ba

Eduardo David Oliveira

UFBA/FACED

Salvador/Ba

RESUMO: Esse estudo tem como objetivo refletir sobre a divisão sexual no trabalho esportivo focando a arbitragem em futebol, retomando o artigo publicado em anais de congresso em 2013, descrevendo-o, fazendo uma releitura sob novos olhares, considerando as mudanças no campo nesse intervalo de tempo e inserindo importantes novas questões. Nesse sentido, mantendo a coerência o debate das avaliações físicas, se mantém, baseado naquele período. O estudo, em seu primeiro momento originou de relato de experiência, e nessa nova versão articula com a pesquisa realizada, tendo como método o corpo-experiência e a pesquisadora desde dentro: ex-atleta de futebol e ex-árbitra. Descrevemos sucintamente como as avaliações físicas ocorrem e discutimos sobre as construções e desconstruções dos corpos apreciando o desempenho das mulheres nos esportes, exemplificando com o tempo realizado por corredor@s maratonistas. Nos resultados o campo futebolístico resiste à igualdade social

entre os sexos, equivocadamente apelando pela igualdade física, cujas avaliações físicas exigidas iguais para ambos os sexos são recursos utilizados em detrimento da liberdade das mulheres na arbitragem brasileira. No outro lado, o corpo das mulheres nos esportes aparece como afronta de gênero ao androcentrismo no trabalho esportivo – corpo construído diferente, em desconstrução e apto para o tipo de trabalho – o futebol.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero/Esporte. Divisão do trabalho. Corpo em construção. Árbitra de futebol.

ABSTRACT: CORNER KICK: WOMEN WHO EXCHANGING THE CULTURAL PINK FOR TRADITION BLACK- THE FIELD OF REFEREEING IN FOOTBALL

This work aims to reflect on the sexual division in sports work focusing on soccer refereeing, retaking the article published in congress annals in 2013, describing it, doing a re-reading under new eyes, considering the changes in the field in that time interval and introducing important new issues. In this sense, maintaining coherence, the discussion of the physical evaluations presented remains, based on that period. The study, in its first moment originated from an

experience report, and in this new version articulates with research carried out using the body-experience method, driven by one of the authors who writes to you (Ineildes Calheiro), former soccer athlete and ex-referee. We briefly describe how the criteria of sexual difference were employed, how physical assessments occur, and discuss the constructions and deconstructions of bodies appreciating women's performance in sports, exemplified by time spent by marathon runners. In the results the football field resists social equality between the sexes, mistakenly appealing for physical equality, whose equal physical evaluations required for both sexes are resources used to the detriment of women's freedom in Brazilian arbitration. On the other hand, the body of women in sports appears as a gender affront to androcentrism in sports work - a body built differently, deconstructing and fit for the type of work, and therefore, in the body order of the day.

KEYWORDS: Gender /Sport. Division of labor. Body under construction. Soccer referee.

1 | INTRODUÇÃO

Esse texto é uma releitura, reorganização e ampliação do artigo originalmente publicado em Anais de Congresso em 2013 – “Seminário Enlaçando Sexualidades” (15 a 17 de Maio de 2013), na Universidade do Estado da Bahia. Aqui o desejo foi reescrevê-lo sob novos olhares pelo seu significado na minha vida acadêmica, através do qual minha caminhada foi deslanchando. Mantendo a coerência, através do debate das avaliações físicas discutindo sobre o corpo construído e em construção.

Tendo como carro chefe a experiência de uma das autoras que vos escreve (Ineildes Calheiro), ex-atleta de futebol com passagem por clubes e federação, e ex-árbitra, com passagem pela FBF (Federação baiana de Futebol) e CBF (Confederação Brasileira de Futebol). São mais de vinte anos neste percurso esportivo como mulher, preta, nordestina, lésbica e mais recentemente do candomblé. É um corpo atravessado por múltiplos marcadores da diferença – a interseccionalidade vivida no próprio corpo.

Recapitulando a divisão do trabalho na sociedade brasileira, é um histórico de desigualdades raciais e de gênero (Sueli Carneiro, 2003), mas não negamos os avanços de gênero, nem tampouco os ocorridos para a população negra na sociedade. E nesse sentido, discutimos sobre as mulheres no trabalho em futebol. Destarte, para manter a ordem de gênero no campo, as regras são reelaboradas constantemente e quando convém, uma das mais importantes tem sido as avaliações físicas, fator que norteia esse estudo.

O percurso da pesquisadora é longo e antigo: perpassa primeiramente pela graduação, com o trabalho de conclusão de curso em Educação Física, em 2006: *Inserção da Mulher na Arbitragem em Futebol de Campo no Estado da Bahia* (Ineildes Calheiro dos Santos) na UNIME, em Lauro de Freitas-BA; seguindo colhendo dados

e informações, apropriando-se de conhecimentos em eventos de gênero e raça, em 2014, com a visão ampliada torna-se pesquisa de mestrado, defendida em 2016, na UNEB com a dissertação intitulada: “*As mulheres árbitras de futebol: um estudo sobre tecnologias de gênero e perspectivas da divisão sexual do trabalho*”.

O estudo foi publicado ano posterior pela editora Novas Edições Acadêmicas, quando passo a assinar as produções acadêmicas como Ineildes Calheiro. Portanto, ao mencionar o estudo de 2017, nos remetemos também a dissertação de 2016.

2 | AS MULHERES NO TRABALHO DE ARBITRAR FUTEBOL: UMA SÍNTESE DA NOSSA HISTÓRIA

Arbitrar futebol é comandar jogos apitando, auxiliando (bandeirando) ou sendo reserva (4º árbitro), este último comanda o extracampo, enquanto os outros da equipe desenvolvem um trabalho específico dentro de campo, fazendo se cumprir as 17 regras do jogo.

A arbitragem em futebol no Brasil, acompanhando os avanços no mundo cresce em vários âmbitos: em nível de valor, sobretudo econômico; em nível tecnológico e digital; entre outros, e se insere como trabalho formal (Ineildes Calheiro, 2017, p.76), mediante luta da categoria impetrada através da ANAF – Associação Nacional dos árbitros de futebol, sancionado pelo Governo Federal, a Lei Nº 12.867/13 (em 10 de outubro de 2013), na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, fazendo jus a história crescente do futebol brasileiro e ao papel do país como força esportiva no mundo, nos últimos anos sediando megaeventos.

Tais eventos esportivos auferiram impulso nos debates de gênero e raça no esporte brasileiro. Em gênero, ganhando olhares institucionais como a SPM – Secretaria de Política para Mulheres, órgão do Governo Federal; universidades com as/os pesquisadoras/es em gênero e sexualidade; movimentos sociais, como os debates de gênero no esporte no Fórum Social Mundial (em 2017), e, em relação a raça, começa a tocar pesquisas esportivas e instituições.

Em se tratando dos megaeventos como a Copa das Confederações e a Copa do Mundo “dos homens”, as mulheres não aparecem nesse tipo de trabalho, são impedidas de atuar como árbitras, e nas competições nacionais, pela CBF, são muitos os obstáculos e as regras de gênero, limitando as atuações das mulheres (Ineildes Calheiro dos Santos, 2016; Ineildes Calheiro, 2017). Os motivos? Se antes era a justificativa da inferioridade física, nos últimos anos mudou: é o corpo sexuado. O ser mulher metida a fazer trabalho de homem.

Apesar da seleção brasileira de futebol feminino ser formada nos anos 1980, não foi a partir daí que as mulheres praticam futebol no Brasil (ENNY Moraes, 2014). As jogadoras de futebol nesse país surgiu em 1921 (Heloísa Reis; Osmar Junior, 2014), historicamente desautorizadas pelos médicos, radialistas da área e representações

de instituições esportivas, juntando-se a jurisprudência instituí-se leis proibitivas (PATRÍCIA LESSA, 2005; LESSA;VOTRÉ, 2013).

Fazendo uma busca nos estudos e em sites (Ineildes Calheiro, 2017, p. 79-80) encontrei uma mulher insubmissa, atravessada pelo futebol e, ao mesmo tempo politizada - Celina Guimarães Vieira. Em um material ela é descrita como a primeira eleitora feminina, no Rio Grande do Norte (Mossoró), no outro, aparece como árbitra de futebol, apitando jogo de homens. Falecida em 1972. Juntando os extremos temos uma velha companheira de luta liderando em um esporte fortemente masculinista, atravessada pelo esporte mais resistente ao sexo - o futebol.

O surgimento de mulheres na arbitragem em futebol profissional, no Brasil, data-se desde 1967 com a mineira Asaléa de Campos Michellim, reconhecida pela FIFA em 1971, atuando internacionalmente em competições masculinas. E, exclusivamente a participação das mulheres em eliminatória da Copa do Mundo, ocorreu em 2006. (INEILDES C. SANTOS, 2013).

Entre os critérios estabelecidos pela FIFA para a participação, está à exigência de possuir experiência de no mínimo cinco anos na principal categoria de futebol masculino de seu país. No caso do Brasil, trata-se do Campeonato Brasileiro, na série A – via CBF (Ineildes Calheiro, 2017).

A título de comparação, a Suíça passou a oportunizar a mulher na arbitragem masculina em competições oficiais do país em 1999 (Alberto da Silva et al, 2006), e o Brasil, no início do século XXI, oportunizando-as em clássico. Analisando documentos, vimos que no ano de 1995 a FIFA abre as portas para as mulheres na arbitragem mundial, com uma baiana selecionada para a assistência (na época, bandeirinha).

Desde o início da integração de mulheres na arbitragem da CBF tivemos representação da Bahia: Rosana Vigas e Tania Regina Saldanha, com esta última, que integrou o quadro da FIFA como assistente, tive o prazer de atuar nos jogos em competições femininas locais. E com Rosana, fomos parceiras durante todo o tempo que compomos o quadro Estadual e Nacional, atuando em muitos jogos juntas por mais de 10 anos.

Vindo da arbitragem amadora desde 1996, atuando em jogos de ambos os sexos em comunidades, também chamado de várzea, ao me inseri na arbitragem profissional em 2003, me deparei com as limitações de gênero - As mulheres não atuavam em jogos masculinos, exceto Tania Regina (FIFA) como assistente (bandeirinha), no entanto, em alguns estados atuavam, o que me chamou a atenção. E, como a minha entrada na arbitragem profissional e no ensino superior foi paralela, duas coisas grandes aconteceram na minha história de vida ao mesmo tempo: A arbitragem profissional e a academia.

Percebi a grande oportunidade em debater o problema de gênero na arbitragem em futebol, observando a escassez de pesquisas sobre a temática no Brasil, e que o silenciamento me incomodava, bem como me tocava os limites de gênero no campo de trabalho em Educação Física.

O comando no apito por uma mulher em jogos da principal competição do Estado da Bahia ocorreu pela primeira vez, em 2007. O sucedido se deu por meio da pesquisa, trabalho de conclusão do curso de graduação - TCC (Ineildes Calheiro dos Santos, 2006), cujos resultados foram entregues ao Presidente da Federação Baiana de Futebol (Ednaldo Rodrigues), em virtude de que, meses ulterior ocorreria o anual encontro dos árbitros da Bahia. Certa de que, uma das duas coisas tenderia a acontecer: ou eu seria execrada e excluída, ou mudanças ocorreriam para nós mulheres na arbitragem baiana – Movida pela coragem, qualidade que adquiri na vida entremeada de barreiras, perigos e exclusões, nenhuma oportunidade pode escapar.

Comungo com a africana somali, AYAAN HIRSI ALI (2006), com o que muito me tocou, explícito na introdução do livro INFIEL: “certas coisas precisam ser ditas, e há ocasiões em que o silêncio é cúmplice da injustiça”.

Apreensiva, eu estava compondo o grupo na semana do encontro dos árbitros, início do ano 2007, mês antes da principal competição local, quando na fala do presidente e em presença de imprensa, fomos informado/as das mudanças, com a louvável iniciativa do então gestor, que disse concordar com o que estava escrito naquele material recebido, e a partir daquele campeonato **as mulheres seriam incluídas nos jogos profissionais masculinos** e em todos os outros – divisão de base masculino, como os juniores.

Ressalto que, entre os palestrantes estava a famosa bandeirinha de São Paulo, Ana Paula Oliveira, e mediante sorteio das escalas dos árbitros, a mesma, tira a bolinha, cujo número dava a oportunidade a Rosana Vigas fazer a abertura da competição – apitando Vitória X Poções, no estádio Manuel Barradas (Barradão), com a assistência da convidada Ana Paula, Sérgio Moradílio como bandeira II, e a árbitra baiana, Daniela Coutinho na reserva. Na torcida eu estava com outros colegas, assistindo o jogo com o meu caderninho de anotações, juntamente com outra árbitra da Bahia, Deise Cerqueira, que me perguntava: o que você tanto anota?

Eu anotava a recepção dos torcedores ao comando das mulheres, e naquele pedacinho em que me encontrava, até aonde meus ouvidos captava os sons, ouvi coisas como: “buceta sem cabelo!”; “não, é buceta cabeluda”; e com o rádio ligado e fone no ouvido, também prestava atenção aos comentaristas: pouco foram as críticas, o maior destaque foi para os elogios, ficaram surpresos com tamanha competência e, no final, como de práxis, os radialistas deram a nota da arbitragem de Rosana: 9,5. Na real, tem homens que nunca alcançaram uma nota dessas.

Ficando assim, o ano 2007 como marco de gênero no mundo do futebol da capital baiana. Nós, as demais, passamos a atuar nos jogos masculinos da divisão de base, como, juniores, juvenil, infantil, dentre os quais passei a bandeirar até mesmo o clássico Bavi (Bahia X Vitória) de juniores. Contudo, eu esperava que no momento certo passaríamos ao profissional. Isso não aconteceu – com mudanças nacionais,

neste campo, houve retrocesso. As novas regras.

2.1 IMPEDIMENTOS PARA A INCLUSÃO DAS MULHERES NO BRASIL

Conforme os estudos (Calheiro, 2013, 2017), dentre os critérios para inserção de árbitros na CBF, de acordo com o ofício circular 033/2012, os requisitos mais importantes são: a aprovação em avaliações físicas, teóricas (regras de futebol), a idade e experiências em jogos profissionais masculinos nas competições estaduais. Segundo Silva et al (2006) a FIFA estabeleceu no ano de 2001, uma nova sequência para aplicação das provas físicas que compõem sua bateria. Sobre a avaliação física para árbitros de futebol, apresentamos uma amostra nos índices masculino e feminino.

Prova I - de velocidade	Distancia/m	Tempo/s	Rep.	Recup/s
Masculino AC	40	6.4	6	1.30
Masculino AA	40	6.2	6	1.30
Feminino AC	40	6.8	6	1.30
Feminino AA	40	6.6	6	1.30

O quadro 1 ilustra a prova física separada por sexo e função. (As siglas: AC - Árbitro (a) central; AA - Árbitro (a) assistente).

Quadro 1. Prova de velocidade

Fonte: (INEILDES C. SANTOS, 2013).

O quadro 2 - ilustra a segunda prova, a qual ocorre em seguida, após o término da primeira, com um pequeno intervalo. (mesmas siglas da anterior).

Prova II - de resistência	Distancia/m	Tempo/s	Rep.	Recup/s
Masculino AC	150	30	20/24	40
Masculino AA	150	30	20/24	45
Feminino AC	150	35	20/24	45
Feminino AA	150	35	20/24	50

Quadro 2. Prova de resistência

Fonte: (INEILDES C. SANTOS, 2013).

Os quadros mostram dois tipos de provas físicas realizadas anualmente, tanto para ingressar quanto para se manter na função: A de velocidade e a de resistência. Na primeira, o que difere do árbitro central para o assistente é o tempo da execução dos tiros: o tempo é menor para o assistente (o que requer mais esforço físico). A diferença do índice masculino para o feminino também está no tempo da execução da prova, o que requer menos esforço físico para elas. Não se trata de privilégio porque, percurso e o número de tiros realizados é igual, e nos resultados, deve-se fazer todo o percurso em um tempo muito pouco diferente do tempo dos homens.

Se observar o quadro II o tempo dos árbitros centrais masculinos e o das

mulheres árbitras assistentes diferem em dois milésimos de segundos. Logo, se isso é privilegio para as mulheres, ao observar a diferença de tempo entre os homens centrais e assistentes, também há privilegio dos árbitros centrais sobre os assistentes, com a diferença de (igualmente) dois milésimos de segundos. Vemos que o tempo de recuperação desta prova (1,30s) é igual para todos – é a recuperação do VO2 max (o oxigênio), a parte mais importante em uma prova física como esta. VO2 max, é a maior quantidade de oxigênio que pode ser consumida pelo corpo no ponto de esforço Máximo (NIEMAN, 1999, p. 22).

Na prova II, no tempo de recuperação, as árbitras assistentes têm um tempo maior que todo o grupo (50s), em um mesmo percurso, igualmente ao que ocorre com os homens assistentes na categoria masculina (45s) levando vantagem sobre os árbitros centrais do mesmo sexo (40s). (INEILDES C. SANTOS, 213).

Mostrando-se capacitadas, um grande contingente logrou êxitos, sendo formado no fim do ano 2007 um quadro de mulheres árbitras, denominado RENAF feminino, com mais de 80 mulheres. Apesar de que, tais provas, para alguns pesquisadores são consideradas impróprias para esse tipo de função, pelo seu caráter de desgaste, exaustivo, lesionador, e de comparação ao atleta, e, para nós, arbitrar não se trata de atletas. Na pesquisa desenvolvida ano subsequente, o debate das avaliações físicas são retomados minuciosamente (INEILDES CALHEIRO, 2017).

No mesmo período citado foi criado a Copa do Brasil Feminino (com o campeonato Brasileiro feminino, cortado da agenda nacional desde o início dos anos 2000) sendo a única competição de futebol nacional. Posterior a mais esse marco de gênero na arbitragem, que teve os anos 2007 como a segunda leva de mulheres no futebol, deu-se um novo episódio que merece destaque, pois, põe fim ao reconhecimento das avaliações físicas separadas por sexo.

Os/as árbitros/as são Informados pela CBF e federações da nova lei, visto no ofício circular em questão, item 6.1.: [...] “em consonância com a circular 1104/FIFA/15.08.07, a árbitra e a árbitra assistente, para atuar em competições masculinas deverão alcançar os índices estabelecidos, respectivamente, para o quadro masculino“. (Ineildes C. Santos, 2013; Ineildes C.Santos; Suely Messeder, 2016; Ineildes Calheiro, 2017).

Se anterior a este episódio, a segregação, as limitações e as exclusões das árbitras se davam por conta do preconceito de gênero no trabalho dos homens, a partir de então, a performance física passou a ser o maior entrave para a inserção e atuação feminina na arbitragem em futebol masculino, porque, ao executar pela primeira vez as provas físicas no índice masculino, conforme exigências em 2008, o mesmo grupo aprovado anteriormente nas provas de índices femininos, teve quase total reprovação, sendo mantidas exclusivamente para jogos femininos – a Copa do Brasil.

A notícia difundida na imprensa neste citado período, era que, havia uma estrela na arbitragem em futebol. Aprovada no teste da igualdade física com os homens, apenas uma mulher conseguiu tal êxito em 2008 – Márcia Caetano. Mas a função é

exclusivamente para assistente (bandeirinha) . Para a principal função, a de comando, como árbitra principal (apitar os jogos) – nenhuma estrela brilhou impedida pela performance. Por performance física, entende-se a capacidade de rendimento físico:

[...] diferentes conceitos foram desenvolvidos. Todos esses conceitos são baseados nos princípios gerais da capacidade de rendimento físico ou da performance motora, mas eles diferem entre si na ênfase dos fatores que determinam o rendimento (resistência, força etc.). (BARBANTI, 2003, p.45).

Conforme os estudos de Calheiro, anos posteriores outras mulheres começaram a passar na prova da igualdade física com os homens, mas se esbarraram com outras regras. Consta nas disposições gerais da RENAF - Relação Nacional de árbitros 2011/2012 que:

Os árbitros da RENAF atuarão, normalmente, em competições do correspondente gênero – masculino e feminino; As árbitras para atuar em competições do gênero masculino deverão ser indicadas por suas federações para integrar a RENAF masculina; ser aprovadas na avaliação física masculina e já pertencer á RENAF feminina por pelo menos uma temporada (INEILDES SANTOS, 2013).

Convém saber que a lei descrita na arbitragem, seja FIFA seja CBF e acatada por muitas federações, contraria a Convenção da ONU (1979), ratificada pelo Brasil em 1984 que no artigo 1º consta:

Para fins da presente convenção a expressão “discriminação contra a mulher significa toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente do seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo.

Mediante os estudos Pós estruturalistas, na discussão da natureza/ cultura, vimos que os corpos são construídos, e estudos apontam que corpos de homens e mulheres são diferentemente construídos (Teresa de Lauretis, 1994, Guacira Louro, 2007). Contudo, notamos que as instituições futebolísticas enganam-se quando pensam atuar com os direitos iguais entre os sexos. Na real, atuam com “deveres iguais, direitos não”, pois, não respeitam os direitos humanos quando, para incluir as mulheres não consideram as diferenças físicas entre os sexos, construídas no mecanismo das tecnologias de gênero, e dão mais importância em seguir os binarismos sexuais e à divisão sexual do trabalho.

Com base em Joan Scott (1989) gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Assim sendo, não deveriam as mulheres, por direitos, considerando os impedimentos de gênero no contexto geral: educação escolar, familiar, etc., atuar nas competições masculinas do país e nos megaeventos em futebol no mundo sem a interferência do sexo?

Entretanto, os critérios de inserção na arbitragem brasileira, que de antemão parece ser uma conquista de direitos iguais entre os sexos, causam consequências negativas para as mulheres: restringidas nas práticas de jogos ou excluídas, colocadas

no “escanteio”, esquecidas e pouco oportunizadas.

A Exclusão das Árbitras e o Desabafo da Famosa Ex-Assistente Ana Paula: Aonde o Jogo Começa o Jogo Termina

Na Entrevista ao “Globo.com”, em 29/08/2012, a ex-bandeirinha de São Paulo, Ana Paula Oliveira, nos informa que atuou em grandes jogos masculinos, de 2001 a 2007. A reportagem destaca os motivos de sua saída: “as constantes reprovações nos testes físicos masculinos a impediram de ser escalada nos grandes jogos onde ganhava dinheiro e fama” (INEILDES C. SANTOS, 2013). O debate sobre a sua exclusão foi difundida em vários meios de comunicação, o acompanhamos também no “Apito nacional” (em 2012), Ana Paula desabafa, mostrando que somos enganadas:

Prometeram que, se eu passasse neste teste, voltaria em 2009 com o escudo da FIFA. Aí não teve jeito: eu parei minha vida neste ano por causa do teste. Treinava de madrugada, de manhã, à noite, quase não dormia. Além disso, paguei para trabalhar em 2008, porque só me escalaram em jogos pequenos, em estádios sem vestiário ou estrutura nenhuma. Para ter uma idéia, tinha que comprar água no intervalo. (INEILDES C. SANTOS, 2013).

Nesta fala fica evidente que as avaliações físicas são os primeiros mecanismos para o controle de gênero no campo, uma vez passando por essa barreira, novas regras serão implementadas. Não foi diferente com as jogadoras da seleção, os tantos anos de enganamentos, como apresenta a autora Enny Moraes (2014) entrevistando uma ex-jogadora baiana, era dito pelos superiores das atletas que, se elas se saíssem bem nas competições, as coisas iriam mudar. Que tudo dependeria delas (Engano). Tanto a interlocutora da autora, quanto tantas outras, “penduraram as chuteiras” e não viram as mudanças chegar: sem emprego, sem direitos trabalhistas, sem educação adequada, a recomeçar a vida.

Esse caso revela nossas simetrias. Não diferente do que ocorre com muitas mulheres árbitras: o abuso de poder. As exclusões nos perseguem. O ano 2008 marcou o fim da carreira da competentíssima assistente citada, barrada pelo sexo ao invés de ser mantida pela competência. Em seguida, Rosana Vidas e outras também experienciaram a exclusão, e eu, a que vos escreve (Ineildes Calheiro), vivo esse drama em 2014. Pesquisando sobre as exclusões, os documentos analisados apontaram uma queda significativa do número de árbitras, ocorrendo gradativamente no país (INEILDES CALHEIRO, 2017).

Desta forma, como mudar a cultura de gênero que perpassa por binarismos, violências e imposições? Como as mulheres podem trocar “o rosa cultural pelo preto tradição”? Ou seja, como adentrar no mundo do trabalho historicamente dedicado aos homens com o androcentrismo dominando o campo?

Como ingressar nas funções mais importantes do campo esportivo, dividir o espaço de poder com os homens no futebol, se a competência das mulheres não

importa? São muitas questões, e com certeza não respondemos neste estudo, mas desejamos seguir no debate.

Analisando a Copa do Brasil Feminino (em 2012), apreciando as escalas de arbitragem para os jogos até a 3^o fase da competição (São cinco fases, sendo as duas últimas, semifinal e final) foi constatado que nem todas as mulheres do quadro atuaram e muitos homens participaram. Fazendo uma comparação de participação de gênero nas fases citadas, vemos:

Dos quase duzentos que trabalharam nos jogos (exceto a fase final), em média 52,8% eram masculinos e 47,1% feminino. Do total de mulheres, estima-se que entre 32,3 a 36,5% não participaram desta competição, no período analisado, e que as oportunidades foram maiores para os árbitros masculinos. (Todos os cálculos feitos foram baseados nas publicações no site da CBF, relacionando a relação dos árbitros da RENAF com as escalas de arbitragem para os jogos.) (INEILDES C. SANTOS, 2013).

Proibidas de atuarem em todas as competições, por não haver outras competições do gênero, um percentual do grupo feminino não exerceram a função na arbitragem no ano averiguado, mostrando que muitas mulheres apenas enfeitam o quadro.

Com o trabalho mais aprofundando (Ineildes Calheiro, 2017), incluindo outros materiais de análise, foi mostrado disparidades de oportunidades entre os sexos; um problema de exclusão constante para as mulheres; e, também, problema intragênero, considerando que, mulheres de pele clara combinada com cabelos não encrespados (comparadas a raça/cor branca), acabam privilegiadas no esporte. Havendo um grupo seletivo de mulheres brancas e loiras no quadro da arbitragem nacional e internacional, obtendo privilégios mediante as inclusões que ocorrem. Questão reconhecida pela direção da Confederação Brasileira, mediante fala em entrevista publicada pela ANAF.

Performance Física de Gênero e Influência Sociocultural: Construção dos Corpos E As Mulheres Nos Esportes Como Afronta ao Androcentrismo

Certa feita, ou melhor, nos anos 1950, uma feminista perguntou: por que as mulheres não contestam a soberania do macho? Se neste tempo as mulheres não contestavam a soberania dos machos, é porque, a necessidade era outra: desde a revolução francesa, século XVIII, a luta de gênero no mundo ocidental vem se acirrando, a fim de sair da opressão e violência, ter direitos iguais aos homens e tornar-se cidadã, além disso, encontrar a liberdade do seu próprio corpo.

Do outro lado, a luta de outras categorias de mulheres, como a das mulheres negras é desde a escravidão, e anterior a revolução francesa, tendo participação de mulheres em todos os movimentos negros (reconhecidas ou não), revoltas ou formas outras, como os discutidos no Brasil.

Naquele tempo, as mulheres negras tinham outra necessidade: ser respeitada e tratada humanamente; ter o direito de viver, comer, morar, vestir (bell hooks, 2015).

E, nos Estados Unidos, uma luta em prol das mulheres, organizada e desenvolvida por mulheres negras ex-escravizadas, é datada dos anos 1830, ocorrendo neste, a inserção de mulheres brancas (ANGELA DAVIS, 2016; INEILDES CALHEIRO; EDUARDO OLIVEIRA, 2018). Esses exemplos bastam para mostrar que a soberania do macho não era a principal questão naquele momento, nem ainda, lá na frente nos anos 1950.

Hoje, ou melhor, nas últimas décadas, nós mulheres e feministas não só contestamos a soberania dos machos como o confrontamos. Assim fazem as mulheres nos esportes, com os seus corpos desconstruídos. Corpos insubmissos. Vimos que os corpos sexuados não nascem performaticamente diferentes – a força, a aptidão física mudam conforme mudam as direções que são enviadas cada sexo.

As diferenças sexuais na massa muscular são mínimas durante a infância, com os meninos apresentando uma ligeira maior proporção de massa muscular em relação ao peso corporal. No entanto, durante e depois da adolescência, as diferenças sexuais se evidenciam de forma bastante acentuada (GUEDES, 2002, p.39-40).

As diferenças físicas, sexualmente encontradas na infância pelo autor citado, são insignificantes, como afirma, e não condiz com diferenças biológicas, naturais. É com o decorrer do tempo, começando na fase da adolescência que aparecem discrepâncias nas diferenças físicas – força e aptidão.

Em seus estudos assinala o autor que as pessoas de ambos os sexos nascem com fibras musculares tipo I, e os demais tipos de fibras surgem após os seis anos de idade. O mesmo especula que os tipos de fibras podem ser influenciados pela atividade do corpo, atividade física e que as fibras musculares tipo II - de contração rápida, apresentam maiores poderes de adaptação às atividades intensas e de curta duração (GUEDES, 2002, p.39).

Se compararmos sua primeira amostra com esta descrição, torna-se evidente que os meninos vão adquirir as fibras tipo II com maior poder de força do que as meninas, e terão mais resistência durante uma prova física. É óbvio que na adolescência as meninas são fortemente controladas e mais trancafiadas dentro de casa, ou passam maior tempo com ocupações passivas.

O resultado aparece na fase adulta – o que durante muitos anos entendeu-se como inferioridade física nas mulheres e superioridade nos homens. A inclusão das mulheres nos esportes, dadas mais precisamente nos anos 1980 (Calheiro, 2017), são ferramentas de análises que mostram como os corpos são construídos e como se desconstroem, haja vista que as árbitras têm alcançado corpos altamente potentes no âmbito da força e condicionamento físico. Mas também, exemplificamos com o atletismo as diferenças, dada a disparidade na inclusão, pois

[...] mesmo em termos de atletas de elite, as mulheres, comparadas aos homens, possuem uma menor massa corporal magra, maior porcentagem de gordura corporal, menor força corporal, menor volume sistólico e maior frequência cardíaca, menor volume sanguíneo e conteúdo de hemoglobina, e menos vo₂max. (DAVID NIEMAN, 1999, p.30).

Com as diferenças encontradas entre atletas de ambos os sexos, NIEMAN (1999, p.30) elabora as seguintes questões “Por que as atletas de resistência de elite são mais lentas que os atletas masculinos? Será por causa das diferenças biológicas reais ou os números refletem restrições sociais e culturais?”.

Nesse sentido chamamos a atenção para as interferências socioculturais na influência desses fatores nas diferenças físicas entre homens e mulheres. Como mostram autores da educação física desde o final do século 20, ganhando impulso no início do século seguinte.

Como fator de interferência, a aptidão física não é determinada exclusivamente pela atividade física. Outros fatores interagem no processo da aquisição de aptidão física, como os ambientais, genéticos e sociais. Ela pode variar bastante também em função da idade, raça, gênero e nível social (MAZO; LOPES; BENEDETTI, 2001).

A título de melhor compreensão, fizemos uma abordagem sintetizada sobre maratonistas de elite, a partir da suposição, nos anos 50, de que, no início do século 21 as mulheres atletas corredoras estariam correndo igualmente com os homens. (O olhar para tal assertiva pauta-se dos Estados Unidos).

Hoje, na corrida dos 42 km de maratona, a diferença entre o homem e a mulher, em termos de atleta de elite, é de cerca de 10 minutos, ou seja, o homem chega cerca de 10 minutos antes da mulher, para se ter uma idéia, com o tempo que uma mulher faz a maratona, hoje, ela venceria esta prova nos jogos Olímpicos de 1952! [...] num exercício de futurologia, já houve um pesquisador americano que, em 1992, fez uma previsão de que por volta do ano 2005 o homem e a mulher estariam competindo para fazer o mesmo tempo na maratona (BARROS, 1997, p.18-19).

Estaria o futurologista certo? Curiosamente, inclinei-me a averiguar começando pela Corrida de São Silvestre, no Brasil, de 1991-2013, o período inicial em que a prova passa a um formato de 15 km (anteriormente sofreu diversas alterações no percurso dificultando a análise), observando os tempos dos vencedores, por sexo. Os períodos foram: 1991, 2000, 2010 e 2013, a ideia seria analisar a cada dez anos, sendo que achei relevante avaliar o último realizado no período do estudo (INEILDES C. SANTOS, 2013). Apreciemos:

Sexo /período	1991	2000	2010	2013
	(T/s)	(T/s)	(T/s)	(T/s)
Mulheres	54,02	50,33	50,19	51,42
Homens	44,04	43,57	44,07	44,04
Diferença (T/s) (em segundos).	9,98	6, 76	6,12	7,38

Tabela I

Fonte: Ineildes C. Santos (2013). Quadro elaborado pelos autores para melhor compreensão.

A tabela mostra que as mulheres corredoras fazem a mesma prova em um tempo

maior do que os homens, logo, significa que tem menor força, menor aptidão física. Porém, permite outras leituras: as marcas de tempo sofrem alterações gradativamente, exclusivamente para as mulheres, reduzindo o tempo da prova, enquanto que, o tempo dos homens se mantém.

Um primeiro ponto é que, a performance física não é estável, o que significa que não é natural - As mulheres começam apresentando uma diferença com os homens na força física, que, explicando em marca de tempo, fica em torno de 10 minutos atrás do sexo oposto.

Dez anos depois, o tempo que elas fazem apresenta uma melhora na força, apontando que em 20 anos, seu tempo reduz de 10 para seis minutos, ficando, ainda assim, atrás dos homens, porém, o desempenho físico das mulheres corredoras aumentou significativamente, desconstruindo os corpos tão diferentemente construídos.

Como segundo ponto, os corpos são construídos e desconstruídos. E, como terceiro: os homens mantiveram o tempo percorrido sem alteração significativa, em torno de 44 minutos, de 1991 a 2013. O que convém interpretar levando em consideração os conhecimentos científicos em fisiologia do exercício, que há um limite do corpo humano e não o limite do corpo sexuado.

Estudos em Educação Física, retratando o atraso em que as mulheres foram inseridas nos esportes, percebe a influência de fatores socioculturais, e expressa: “[...] entretanto, as mulheres vêm participando de maratonas há apenas 25 anos aproximadamente, enquanto os homens têm tido a oportunidade de praticá-la há quase um século.” (NIEMAN 1999, p.30).

No entanto, retomando a tabela, quando as mulheres se aproximaram mais fisicamente dos homens, e eles se mantendo em estabilidade em nível de força física, fica uma questão em incógnita: até onde as mulheres podem ir fisicamente?

Respondendo a questão inicial: “estaria o futurologista certo?”. Parece que o americano estava certo, em parte, errando no tempo em que previu o momento da mudança – 2005. Cremos que o mesmo não contava com os retrocessos de gênero, com mecanismo que visa manter o androcentrismo no esporte, com as tecnologias de gênero que ganharam formas específicas e se mantêm nos dias atuais: os brinquedos, os comportamentos, os hábitos, os papéis, as ocupações, etc.

Nos brinquedos são incutidos modelos de tornar-se mãe, cozinheira e cuidadora do lar, culminando com o estigma de inferioridade e sensibilidade. Sobre a tecnologia de gênero presente nos brinquedos, de acordo a antropóloga Messeder (2012, p.98): “[...] A tecnologia de gênero presente nos brinquedos funciona de maneira bastante severa, para as meninas e meninos que não concordam com esta divisão sexual dos brinquedos [...]”. Tendo como parâmetros a bola e a boneca. No primeiro, por ter como fundamentos os movimentos de correr e chutar, entre outros, tanto a motricidade quanto o desenvolvimento físico são ativados sendo construídas forças, mas também machismo. Enquanto que no segundo, cuja brincadeira é baseada na inércia, o que mais é ativado é o sedentarismo e a arte de ser mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O androcentrismo, a grande questão vivenciada pelas mulheres árbitras de futebol, e o poder presente na exigência da igualdade física entre os sexos exclusivamente nesta modalidade, e que se concretizou no Brasil no início de 2008, equivocadamente entendendo que se emprega a igualdade entre homens e mulheres. A ação é uma estratégia em manter a divisão sexual considerando que, igualdade, nos termos da ONU (Organização das Nações Unidas) significa toda a ação que resulta em avanços de gênero, e não o contrário, retrocessos, limitações e exclusões.

As instituições futebolísticas regidas pelos homens hegemônicos não observam as diferenças físicas construídas via tecnologias de gênero, imposição sociocultural e os fatores oriundos destes, que, diferente das questões biológicas como: hormonais, reprodução e o fenômeno da menstruação é o que constrói diferentes corpos, dando ferramentas para a justificativa das desigualdades sociais nos trabalhos de cunho esportivo, ainda que seja naquelas funções que não precisa força (correr): treinadora e demais funções da equipe técnica e gestoras.

Como consequência o âmbito futebolístico contribui para o retrocesso de gênero no esporte e na sociedade, influenciando nas políticas de inserção de gênero, como o trabalho interrompido da Federação baiana nos anos 2007 destinado a oportunizar as mulheres, e as exclusões diversas no campo do país. No entanto, a luta da mulher pela inserção na arbitragem em futebol é histórica e o campo segue como lugar dos homens.

Apesar dos avanços de gênero e das desconstruções físico-corporais visto em mulheres atletas e nos corpos das árbitras que, constantemente apresentam o desenvolvimento em seus corpos, as diferenças físicas entre os sexos é a realidade que vivemos. Entretanto, o campo futebolístico resiste à igualdade social entre os sexos, equivocadamente apelando pela igualdade física, cujas avaliações exigidas iguais para ambos os sexos são recursos utilizados em detrimento da liberdade das mulheres na arbitragem brasileira.

Em meio as barreiras atravessadas o corpo das mulheres nos esportes aparece como afronta de gênero ao androcentrismo no trabalho esportivo – corpo construído, diferente, em desconstrução e apto para o tipo de trabalho – o futebol. Destarte, o ser mulher e homem surgem desde a infância, quando a sobreposição começa: os homens aprendem, quando criança, a conquistar a proteção do poder, mas as mulheres aprendem a subverter.

AGRADECIMENTOS

À CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, pelo financiamento da bolsa a doutoranda Ineildes Calheiro.

REFERÊNCIAS

- BARBANTI, Valdir. J. **Dicionário de educação física e esporte**. Barueri, SP: Manole. 2003.
- BARROS NETO, T.L. **Exercício, saúde e desempenho físico**. São Paulo-SP: Athaneu, 1997.
- CALHEIRO, Ineildes. **As mulheres árbitras de futebol: tecnologias de gênero e divisão sexual do trabalho**. International Book Market Service Ltda: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos avançados** 17 (49) 2003.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GUEDES, D. P., J.E. **Crescimento, Composição Corporal e Desempenho Motor de crianças e adolescentes**. São Paulo: CLR Balieiro. 2002.
- LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLANDA, Heloísa Buarque de. Tendências e impasses. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LESSA, Patrícia. Mulheres, corpo e esportes em uma perspectiva feminista. **Revista Motrivivência**, Florianópolis: UFSC, ano XVII, n. 24, p. 157-172, junho, 2005.
- _____. VOTRE, Sebastião Josué. A tecnofabricação dos corpos sexuados nos Testes de feminilidade na Olimpíada de 1968. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n, 2, p. 263-279, abr./jun. 2013.
- LOURO, Guacira. **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAZO, G. Z.; LOPES, M.A.; BENEDETTI, T. B. **Educação física e o idoso: Concepção gerontológica**. Porto Alegre: Sulina, 2001.
- MESSEDER, S. A. Precisa isso?!: **Desconstruindo o fio das masculinidades nas vivências de mulheres masculinizadas na escola e no mundo do trabalho**. In: Tereza Rodrigues Vieira (org.). **Minorias sexuais direitos e preconceitos**. 01 ed. Brasília: Consulex, 2012, v.01.
- MORAES, Enny Vieira. **Fazendo gênero e jogando bola: futebol feminino na Bahia anos 80-90**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- NIEMAN, David.C. **Exercício e Saúde: Como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento**. São Paulo: Manole, 1999.
- REIS, Heloisa Helen dos. JUNIOR, Osmar Moreira. A invisibilidade e a trajetória das mulheres no futebol feminino. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**. Mulheres no Esporte. Secretaria de Políticas Para as Mulheres da Presidência da República, Brasília, ano IV, nº 6, p.25-35, dezembro de 2014.
- SANTOS, Ineildes Calheiro dos. Escanteio: mulheres que trocam o rosa cultural pelo preto da tradição: o campo da arbitragem em futebol. **Anais. Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades**, 15 a 17 de Maio de 2013, Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA.
- _____. **As mulheres árbitras de futebol: um estudo sobre tecnologias de gênero e perspectiva da divisão sexual do trabalho**. Alagoinhas-BA: UNEB, 226f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) – Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Alagoinhas-BA, 2016.

_____; MESSEDER, Suely. **A diferença do Desempenho físico e esportivo entre homens e mulheres: um estudo sobre inserção das mulheres no mundo da arbitragem do futebol brasileiro.** In: VII Congresso Internacional de Estudos sobre a diversidade sexual e de gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura - ABEH. SEFNER, F; CAETANO, M. (Org.). Discurso, discursos e contra-discursos Latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero. Rio Grande do Sul: Realize. p. 501-515, 2016. Disponível em: <[http:// www.abeh.org.br](http://www.abeh.org.br)>. [http:// www.editorarealize.com.br/revistas.php](http://www.editorarealize.com.br/revistas.php).

SANTOS, Ineildes C. dos; OLIVEIRA, Eduardo D. Experiências das mulheres na escravidão, pós-abolição e racismo no feminismo em Angela Davis. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 26 (1): janeiro-abril, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. Trad. Christine Rufino Dabat. Maria Betânia Ávila. Recife. Ed. SOS Corpo. 1989.

SILVA Alberto Inácio da; RODRIGUEZ-Añez, Ciro Romelio. Índice de massa corporal e perímetro da cintura de árbitras de futebol. Estudos. Goiânia, v, 33, n7/8, p. 519-529, jul./ago., 2006.

ALI, Ayaan H. **INFIEL. A história de uma mulher que desafiou o islã.** Tradução de: Luiz A. de Araújo, São Paulo, Companhia das Letras, 2006.

ESTRUTURA DA REPRESENTAÇÃO DA(S) TRANSEXUALIDADE(S) POR MULHERES (TRANSEXUAIS)

Carle Porcino

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PGENF), Salvador – Bahia

Jeane Freitas de Oliveira

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PGENF), Salvador – Bahia

Maria Thereza Ávila Dantas Coelho

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), Salvador – Bahia

Dejeane de Oliveira Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PGENF), Salvador – Bahia / Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus – Bahia

Cleuma Sueli Santos Suto

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PGENF), Salvador – Bahia / Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, Senhor do Bonfim – Bahia

RESUMO: Este trabalho visa apresentar os resultados obtidos a partir de uma pesquisa sobre o núcleo central e a periferia das Representações Sociais da(s) transexualidade(s) entre 27

mulheres (transexuais) que foram e/ou estão em atendimento na Associação de Travestis de Salvador (ATRAS). O instrumento utilizado para coleta de dados comportou informações acerca das características sociodemográficas e da técnica de associação livre de palavras, tendo como termo indutor “*Eu mesma, mulher (transexual)...*”, seguida da hierarquização, conotação - em termos de positivo, negativo ou neutro - e da justificativa ao termo classificado como o mais importante. Os dados foram processados pelos *softwares Evocation 2005* - para identificação da saliência por meio do quadro de quatro casas - e *Iramuteq* - para construção da árvore máxima de similitude e identificação do índice de centralidade e da conectividade entre os termos evocados. Os resultados evidenciam a saliência e centralidade dos termos *preconceito, mulher, luta e medo*. Assim, conclui-se que, para o grupo investigado, o percurso da ‘transição’ do gênero assignado para o autorreferido e o caráter (ainda) inconcluso de seus corpos implicam, em alguns momentos, de serem vistas/notadas como ‘estranhas’ e ‘exóticas’. Esses aspectos se traduzem em preconceito, medo e luta que compõem suas representações sobre as próprias vivências.

PALAVRAS-CHAVE: Transexualidade, Representações Sociais, Associação Livre de

Palavras.

ABSTRACT: This paper aims to present the results obtained from a research on the central core and the periphery of Social Representations of transsexualities among 27 women (transsexuals) that were and/or are being attended at the Transvestite Association of Salvador (ATRAS). The instrument used for data collection comprised information on sociodemographic characteristics and free association technique, using as induction term “I myself, a woman (transsexual)...”, followed by the hierarchy, connotations – in positive, negative and neutral terms – and of the justification to the term classified as the most important. Data was processed using the Evocation 2005 software – for identification of the salience through the four-house chart - and Iramuteq – for the construction of the maximum similitude tree and identification of the core index and connectivity among the terms evoked. The results evidence the salience and centrality of the terms prejudice, woman, struggle and fear. Thus, it can be concluded that, for the investigated group, the path of ‘transition’ of the assigned gender to the self-referred gender and the (still) unconcluded characteristics of their bodies implies, on some moments, being seen/observed as being ‘strange’ and ‘exotic’. These aspects are translated as prejudice, fear and struggle that comprise their representations on their own experiences.

KEYWORDS: Transsexualities, Social Representations, Free Association.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade ainda se organiza de modo dicotômico em torno de duas categorias sexuais e de gênero, com atribuições específicas e esperadas para aquele(a)s que se autorreferem como homens e mulheres. Essa cruel dicotomia reforça uma espécie de ‘diferença’ entre as pessoas (transexuais) das demais, pois no senso comum a noção de gênero está pautada no binarismo em consonância com o padrão heteronormativo. Nesse sentido, o reconhecimento político da diversidade sexual e de gênero é um fenômeno recente, antecedido por meio das lutas engajadas pelo movimento social organizado de pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Intersexo e Queer (LGBTIQ+).

Vale a pena ressaltar que a utilização de ‘parênteses’ na palavra “transexuais” se justifica em função das autoras concordarem com Flavia do Bonsucesso Teixeira (2013, p. 37), que pontua que o termo transexual não se sobrepõe ao gênero reivindicado por tais pessoas. Por meio da nomeação de suas/seus interlocutoras/es, a referida autora adota uma estratégia de transformar a palavra ‘transexual’ de substantivo em um adjetivo entre parênteses. Além do mais, pontua que “[...] homens e mulheres (transexuais), antes de reivindicar os direitos relacionados à sua pessoa, estão lutando para serem reconhecidas como pessoas”.

O movimento de travestis e mulheres emerge na década de 1990, por meio da fundação da Associação Nacional de Travestis Liberados (ASTRAL), no Rio de Janeiro em 1992 (PATERNOSTRO, 1999). Como não possuíam recursos financeiros para acessar as travestis e mulheres (transexuais) no Brasil inteiro, organizaram em 1993, por meio da ASTRAL, o I Encontro Nacional de Travestis e Liberados que Atuam na Prevenção da Aids (ENTLAIDS). Em 2000, na carta de Porto Alegre, o ENTLAIDS passou a ser denominado “Encontro Nacional de Travestis e Transexuais que atuam na Luta contra a AIDS”, com a exclusão do termo ‘Liberados’ (SIMPSON, 2017). A partir de então foi organizada a segunda edição do ENTLAIDS, que aconteceu em 1994, na cidade de Vitória-ES. O terceiro encontro retorna para o Rio de Janeiro, com intuito de criarem uma rede nacional que possibilitasse melhor articulação e conexão o tempo inteiro. Nesses encontros, questões relacionadas ao próprio segmento eram problematizadas. A partir daí, com o objetivo de proporcionar maior articulação do movimento foi criada a Rede Nacional de Travestis (RENATA). Em 1997, passou a ser denominada Rede Nacional de Travestis e Liberados (RENTRAL), visando agregar ‘os Liberados’, por meio da inclusão da letra ‘L’, que atuou até 2000. Em dezembro desse mesmo ano, as lideranças ‘trans’ brasileiras, reunidas em uma assembleia na cidade de Porto Alegre, oficializaram a criação da Articulação Nacional de Transgêneros (ANTRA). Logo depois se tornaria Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), com registro em Cartório em 2002, cujo lançamento ocorreu por ocasião do IX ENTLAIDS em Curitiba (VENCESLAU, 2014). Em 2016, passou a ser denominada: Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Desde então, o ENTLAIDS foi realizado anualmente, em diversas cidades brasileiras. Em 2012, durante o XIX ENTLAIDS foi votado em plenária que o encontro passaria a ser realizado a cada dois anos; o XX encontro foi realizado em 2014, em Curitiba; o XXI, em 2016, em Campo Grande - MS.

Atualmente, existem centenas de grupos que atuam na promoção dos direitos humanos de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo, vinculados à Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), a Rede Trans Brasil, Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT) e a Aliança Nacional LGBTI+.

A Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (Rede Trans Brasil) foi criada em 2009, na cidade do Rio de Janeiro e é uma instituição nacional que também representa Travestis e Transexuais no Brasil (REDE TRANS BRASIL, s/d). Enquanto que o Instituto Brasileiro de Transmasculinidades (IBRAT), foi fundado em 2 de julho de 2013, com o objetivo de lutar em prol da qualidade de vida de ‘*transhomens*’ brasileiros. Assim como promover o desenvolvimento, e monitoramento de pesquisas e discussões sobre esse segmento populacional e fomentar políticas públicas e exercício do controle social, fundamental para o reconhecimento da cidadania, identidade social e política (IBRAT, 2014). A Aliança Nacional LGBTI+ - fundada em 2003 - é uma entidade que atua em

rede desde 2009; em 2016, inicia seu trabalho de promoção e defesa dos direitos humanos e cidadania, em especial da comunidade LGBTI+.

Por conseguinte, o dia da visibilidade Trans, é comemorado em 29 de janeiro. Esse dia foi escolhido porque em 29 de janeiro de 2004, pela primeira vez no Brasil, travestis e mulheres (transexuais) foram ao Congresso Nacional para falarem aos parlamentares sobre a realidade de suas vidas e exigiram o reconhecimento como cidadãos (PASSOS, 2016).

Conhecer as ideias que circulam na sociedade sobre determinado objeto social, torna-se possível pela verbalização e práticas efetuadas pelas pessoas. Assim, as representações sociais do modo como concebida por Serge Moscovici (2012), com foco em sua vertente estrutural, desenvolvida por Jean-Claude Abric (2000), será utilizada como suporte teórico-metodológico por compreender o sujeito como aquele que acumula conhecimentos e experiências por meio das vivências individuais e coletivas. A partir do que vivenciam, criam representações e interiorizam os costumes sociais, que são transmitidos por meio das gerações e compartilhados nos/pelos grupos de pertencimento (MOSCOVICI, 2013; SÀ, 2015).

As representações, afirma Jovchelovitch (2011, p. 35), não se constituem apenas como construções mentais individuais, mas demandam “[...] um trabalho simbólico que emerge das inter-relações Eu, Outro e objeto-mundo e, como tal tem o poder de significar, de construir sentido, de criar realidade”, cuja tarefa está correlacionada às visões de mundo do grupo. De acordo com Arruda (2014), a representação é compreendida como construção da realidade em função do significado que ela faculta ao objeto. Para alcançá-la, é necessário [...] um exercício de interpretação: a pesquisa visa exatamente a coleta de indícios e a sua sistematização pelo(a) pesquisador(a) para chegar a essa interpretação, que se faz apelando a vários recursos (ARRUDA, 2014, p. 120).

Assim, a partir da(s) experiência(s)/vivência(s) de uma das autoras, no atendimento psicoterapêutico a mulheres (transexuais), junto à ATRAS, observou-se que, nesse ‘trânsito’, mudanças podem ocorrer que, por vezes, se mostram provisórias, acompanhadas de tensões, angústias, incertezas e resistências. Isso ocorre num constante fluir em que desejos, antes impensáveis, podem ser materializados, quer seja por meio de uma tomada de posição e/ou até mesmo a partir das alterações e/ou modificações corporais empreendidas. Nesse constante ‘fluir’, os processos são vivenciados de modo singular e perpassam pela autorreferência e tomada de decisão; em outras palavras, é a pessoa que expressa o desejo e modo como se identifica e o gênero a que sente pertencer, ao contrário do que é preconizado pela biomedicina, em que a(s) transexualidade(s) é/são compreendida(s) como uma condição patológica. Sob esse ponto de vista, é esperado que todas as pessoas que se autoafirmam enquanto mulheres e/ou homens (transexuais) tenham os mesmo desejos e reivindiquem para si os mesmo tratamentos. Por esse ângulo e por não compartilhar com esse posicionamento, eis que emerge o motivo de conhecer qual é

a estrutura das representações sociais de mulheres (transexuais) sobre si mesmas.

2 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), em sua vertente estrutural, por compreender o sujeito como aquele que acumula conhecimentos e experiências por meio das vivências individuais e coletivas (MOSCOVICI, 2012). De acordo com os pressupostos dessa abordagem, também conhecida como a Teoria do Núcleo Central, toda representação social se estrutura em torno de um ou alguns elementos de maior centralidade, constituindo-se num duplo sistema que integra elementos centrais e periféricos. O núcleo central é considerado o elemento essencial da representação e atua como responsável por sua unificação e estabilidade (SÁ, 2015).

O instrumento utilizado para a coleta de dados comportou informações acerca das características sociodemográficas e da técnica de associação livre de palavras, tendo como termo indutor “*Eu mesma, mulher (transexual)...*”, seguida da hierarquização, conotação - em termos de positivo, negativo ou neutro - e da justificativa ao termo classificado como mais importante. Os dados foram processados pelos *softwares* Evocation 2005 - para identificação da saliência através do quadro de quatro casas - e pelo Iramuteq - para construção da árvore máxima de similitude e identificação da centralidade e conectividade entre os termos evocados. Nos termos que propõe Moliner (1994), a ‘saliência’ é considerada o ‘caráter prototípico’ da representação. A esse respeito, de acordo com Abric (1997), ela é obtida por meio da combinação dos critérios que comportam a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME) de cada palavra, possibilitando o levantamento daquelas que provavelmente integram o núcleo central do campo representacional em questão (SÁ, 2015).

Foram investigadas 27 mulheres (transexuais) que estiveram e/ou estão em atendimento na Associação de Travestis de Salvador (ATRAS), no período compreendido entre junho de 2016 a junho 2017. A seleção das participantes foi feita mediante critérios de inclusão estabelecidos previamente: ter frequentado e/ou estar em atendimento psicoterapêutico no período supramencionado e ter idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos. Das 29 pessoas que frequentaram as sessões de psicoterapia ofertadas, 27 aceitaram participar deste estudo e as demais não manifestaram interesse. Vale ressaltar que a participação neste estudo não foi condicionada ao atendimento ofertado. Essa participação se deu de forma voluntária, após a leitura, esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurado o anonimato e a confidencialidade, conforme preconiza a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo investigado foi composto, majoritariamente, por pessoas na faixa etária entre 19 e 46 anos, naturais de Salvador-BA, de cor parda e nível de escolaridade ensino fundamental completo, conforme mostrado na Tabela 1.

Variáveis		N	%
Faixa etária	18 - 39 anos	24	88,9
	40 - 50 anos	03	11,1
Naturalidade	Salvador	20	74,1
	Bahia (outras cidades)	05	18,5
	Não-Bahia	02	7,4
Cor	Branca	05	18,5
	Parda	15	55,6
	Preta	07	25,9
Escolaridade	Ensino Fundamental Incompleto	05	18,5
	Ensino Fundamental Completo	15	55,6
	Ensino Médio Incompleto	01	3,7
	Ensino Médio Completo	02	7,4
	Ensino Superior Incompleto	02	7,4
	Ensino Superior Completo	02	7,4

Tabela 1 – Principais características das participantes da pesquisa que responderam ao Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), (n=27). Salvador, BA, Brasil, 2017.

Os resultados obtidos no processamento do *corpus* indicam que, na análise realizada, apareceram 135 evocações, das quais 78 eram diferentes. A frequência média foi igual a 5, a ordem média de evocação (OME) foi igual a 2,5 e correspondeu a um aproveitamento de 100% do *corpus*, o que pode ser considerado como um excelente índice de aproveitamento dos dados.

Como forma de interpretar o quadro de quatro casas (Figura 1), Abric (1997), pontua que cada quadrante contém informações elementares para a análise da representação: no superior esquerdo estão alocados os elementos com maior frequência e menor hierarquia, classificados como possíveis constituintes do Núcleo Central; no superior direito, conhecido como 'primeira periferia', estão agrupados os elementos periféricos mais importantes da representação, apesar de evocados mais tardiamente, apresentam as maiores frequências; no inferior esquerdo, denominado 'zona de contraste' são encontrados os termos que, apesar da baixa frequência, quando evocados, ocuparam as primeiras posições e são considerados importantes para o

grupo de pertencimento; enquanto que, no quadrante inferior direito, constituído como ‘segunda periferia’ estão localizados os termos que, apesar de terem sido evocados tardiamente e possuírem as menores frequências, possuem papel fundamental no campo representacional, considerando sua interrelação com as práticas cotidianas.

Elementos do núcleo central			Elementos da 1ª periferia		
Frequência ≥ 5 – OME $< 2,5$			Frequência ≥ 5 – OME $\geq 2,5$		
Elemento	Frequência	OME	Elemento	Frequência	OME
Mulher	8	1,125	Luta diária	10	3,300
Preconceito	5	2,200	Esperança	5	4,000
Elementos da zona de contraste			Elementos da 2ª periferia		
Frequência < 5 – OME $< 2,5$			Frequência < 5 – OME $\geq 2,5$		
Elemento	Frequência	OME	Elemento	Frequência	OME
Guerreira	4	1,750	Conquista	4	4,000
Paciência	4	2,250	Medo	4	3,750
Resistência	3	1,667	Coragem	3	3,333
			Determinação	3	3,667
			Força	3	4,333
			Luta	3	4,333

Figura 1. Configuração estrutural da representação da expressão indutora “*Eu mesma, mulher (transsexual)...*”: elementos centrais e periféricos (n=27). Salvador, Bahia, Brasil, 2017.

No quadrante superior esquerdo, aparecem os termos *mulher* e *preconceito*. Esses termos apresentam similaridade, tendo em vista que a compreensão binária de gênero perpassa por um conjunto de condições que impactam em suas vivências cotidianas, à medida que resistem e buscam romper as barreiras socialmente impostas pela (cis)heteronormatividade. O termo preconceito tem uma forte relação com o elemento *luta diária*, presente na primeira periferia, bem como com elementos presentes na segunda periferia como *coragem*, *força*, *determinação* e *luta*, *paciência* e *resistência*, presentes na zona de contraste. Os termos evidenciam que a mulher (transsexual) vivencia uma jornada dura de opressão, mas que, apesar disso, ela precisa ter *esperança* para lutar por suas conquistas sem *medo*, tornando-se assim uma *guerreira* frente aos enfrentamentos, tensionamentos e às adversidades no cotidiano. Embora a construção social da (cis)heteronormatividade balize as relações sociais entre os diversos grupos, é importante salientar quão politicamente engajadas estão as participantes deste estudo; quando evocam mais prontamente a expressão *mulher*, assim ‘se reconhecem’, demonstrando uma dimensão positiva no campo representacional, pois buscam, sobretudo, o reconhecimento enquanto mulheres.

No quadrante superior direito encontram-se os termos *luta diária* e *esperança* que apesar de terem uma alta frequência, foram evocadas mais tardiamente. O termo *luta*

diária está relacionado aos enfrentamentos cotidianos para se 'fazer' existir enquanto mulher (transexual), em prol do reconhecimento destas. Especialmente, no que refere as alterações e/ou modificações corporais empreendidas no sentido de melhor adequarem seus corpos em consonância ao sentimento interno. Nesse aspecto, o verbo “[...] ‘fazer’ significa assumir uma posição de gênero e, nesse processo, deve-se construir margens discursivas de delimitação com outras experiências [...] a construção das posições transexuais efetiva-se, particularmente, através de sua delimitação com os gays, as lésbicas e as travestis” (BENTO, 2014, p. 27)

O quadrante inferior esquerdo composto pelos termos *guerreira*, *paciência* e *resistência* evidencia que não se apresentam elementos que se oponham ao núcleo central. Sob esse aspecto, é possível afirmar que não há contraste e, sim, homogeneidade nas representações sociais do grupo estudado.

No quadrante inferior direito, os elementos *conquista*, *medo*, *coragem*, *força*, *determinação* e *luta*, retratam a vida cotidiana e as vivências das interlocutoras para que seus direitos sejam respeitados, garantidos e assegurados.

A conformação da árvore máxima de similitude (Figura 2) elaborada pelo *software* Iramuteq, a partir das evocações, foi utilizada de modo complementar a análise demandada pela abordagem estrutural e por permitir a identificação das co-ocorrências por meio da análise frequencial resultante da conexão entre os termos do campo representacional (CAMARGO; JUSTO, 2013). As palavras em destaque - considerando o tamanho da fonte e negrito - demonstram a forte ligação estabelecida entre os elementos. Assim, quanto maior o tamanho da fonte e a espessura das ramificações, maior a frequência e contribuição para a formação das conexões na respectiva árvore, que sublinha a idéia de *preconceito* no campo representacional em análise e demonstra forte relação entre os seguintes elementos: *mulher*, *medo*, *luta*, *esperança* e *luta diária*.

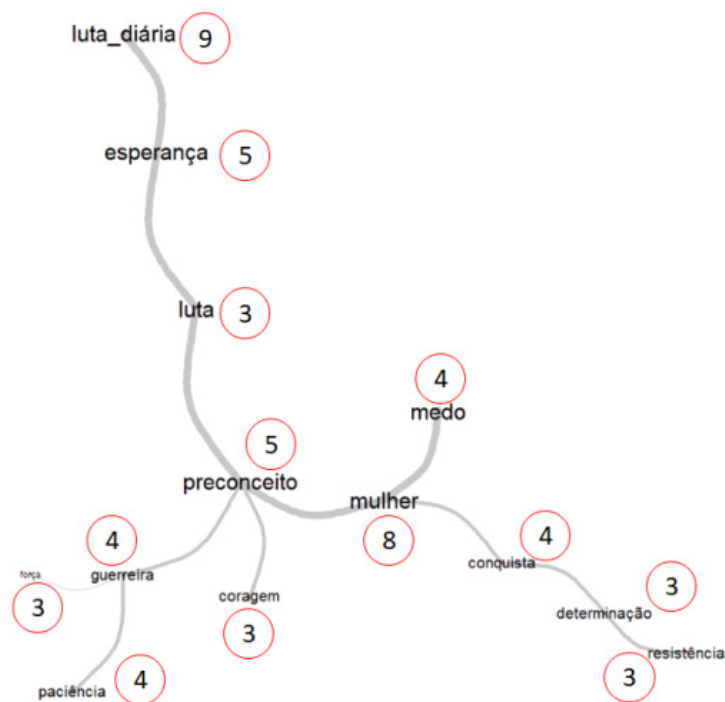


Figura 2. Análise de similitude obtida a partir da expressão indutora “*Eu mesma, mulher (transexual)...*” para mulheres (transexuais), (n=27). Salvador, Bahia, Brasil, 2017.

CONSIDERAÇÕES

Os dados apontam para representações em que as performatividades de gênero e os modos de vidas para ‘ser/estar’ mulher (transexual) são tomados como atravessamentos, rupturas e fronteiras, onde seus corpos são ‘marcados/tidos/considerados’ (in)conformes - tendo em vista o investimento em práticas de modificações corporais para aquelas que desejam e conseguem acessá-las e/ou dispõem de recursos financeiros para custeá-las -, em que lhes é negado o sentimento de pertença social. Esses aspectos se traduzem em preconceitos, medos e lutas, que compõem as suas representações para se fazerem existir e serem reconhecidas do modo como se sentem.

Assim, enfatiza-se a necessidade de aprofundamento do debate e desenvolvimento de novos estudos que facultem a compreensão da(s) transexualidade(s), de modo a conferir maior legitimidade considerando as demandas e especificidades desse segmento populacional.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: _____. **Pratiques sociales et representations**. 2. ed. Paris: PUF, 1997. p. 11-36.

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: SOUSA, C. P. et al. (Org.). *Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014, p. 117-145.

BENTO, B. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE TRANSMASCULINIDADES. **Conheça o IBRAT** (Instituto Brasileiro de Transmasculinidades). Diversidade Potiguar. Disponível em: <<https://grupodiversidadepotiguar.wordpress.com/2014/10/30/conheca-o-ibrat-instituto-brasileiro-de-transmasculinidade/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidades e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PASSOS, M. **Entrevista concedida a Carlos Porcino**. Salvador, 14 set. 2016.

PATERNOSTRO, S. **Na terra de Deus e do homem**: uma visão crítica da nossa cultura sexual. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

SÁ, C. P. Teoria e pesquisa do núcleo central das representações sociais. In: _____. **Estudos de psicologia social**: história, comportamento, representações e memória. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. p. 209-226.

SIMPSON, K. **Conversa pessoal com Keila Simpson**. Salvador, 21 jul. 2017.

TEIXEIRA, F. B. **Dispositivos de dor**: saberes - poderes que (con)formam as transexualidades. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2013.

VENCESLAU, C. S. V. **E-mail pessoal enviado a Carlos Porcino**. Campo Grande, 29 abr. 2014.

UMA APRECIÇÃO DO COMPORTAMENTO DE CONSUMO METROSSEXUAL EM SETORES DA ECONOMIA CRIATIVA

Daniel Kamlot

ESPM/RJ; FGV/EBAPE; PUC-Rio.

Rio de Janeiro, RJ.

RESUMO: O presente artigo apresenta um recorte sobre o comportamento do consumidor metrossexual no âmbito da economia criativa, em particular de certas indústrias criativas. A partir de pesquisa exploratória bibliográfica, com base em pesquisas relacionadas a comportamento de consumo e decisão de compra, os gêneros masculino e feminino são apresentados em um contexto mercadológico, para, em seguida, ser exposto o exame do consumidor metrossexual em relação a aspectos de sua conduta de consumir e a sua maneira de definir o que é ou não adequado a seu dispêndio e utilização, ou seja, analisa-se sua definição do que consumir e apresenta-se uma avaliação da ainda restrita literatura sobre esse indivíduo enquanto consumidor.

PALAVRAS-CHAVE: Economia criativa, metrossexuais, consumo.

ABSTRACT: This article presents a study on the behavior of the metrosexual consumer within the creative economy, specially within certain creative industries. Based on exploratory bibliographic research, centered on research

related to consumer behavior and purchase decision, male and female genders are presented in a market context to, afterwards, be exposed the examination of the metrosexual consumer in relation to aspects of his/her behavior to consume and way of defining what is or is not appropriate to their expenditure and use, that is, we analyze his/her definition of what to consume and present an evaluation of the still restricted literature about this individual as a consumer.

KEYWORDS: Creative economy, metrossexual, consumption.

1 | INTRODUÇÃO

A masculinidade já foi compreendida como um “destino biológico”. O conceito de masculinidade referia-se a qualidades e propriedades inatas dos indivíduos de sexo masculino que os distinguem dos indivíduos do sexo feminino. Nesta visão, a masculinidade seria a natureza do homem, e, como tal, ajuda a explicar não apenas diferenças, mas desigualdades entre os indivíduos do sexo masculino e os do feminino. Os privilégios políticos, econômicos e culturais dos homens surgiriam de sua “vantagem masculina”, como se veria refletida na predisposição genética à

agressão, na força física e nos ímpetos sexuais.

O entendimento da masculinidade como um discurso ampliaria o foco para além das bases biológicas e culturais de sua natureza ou identidade masculina e esclareceria os valores e as práticas que criam tais hierarquias de poder. As perspectivas discursivas sobre masculinidades estão interessadas nas formas em que elas se tornaram um local para as disputas de poder.

As definições positivistas de masculinidade são descrições de indivíduos do sexo masculino em espaços e tempos particulares, sendo limitadas pela falta de generalidade, perspectivas tendenciosas por parte dos pesquisadores e tautologias. Segundo tais definições, “homens são o que fazem”; assim, seria impossível que indivíduos do sexo masculino se comportassem de formas femininas ou indivíduos do sexo feminino se comportassem de formas masculinas. Já as definições normativas de masculinidade enfatizam ideais ou estereótipos dos papéis sexuais masculinos; entretanto, elas são limitadas por suas suposições culturais e históricas e sua ênfase em tipos ideais que excluem muitos indivíduos. Finalmente, as definições semióticas de masculinidade contrastam o masculino e o feminino e deduzem da diferença o significado das masculinidades – e também o das feminilidades; entretanto, essas definições são limitadas por sua ênfase no discurso e no simbolismo, que frequentemente tendem a ignorar as dimensões materiais e estruturais da construção social dos significados de gênero.

Os estudos sobre homens e masculinidades partilharam um alinhamento teórico predominantemente moderno e são dominados pela perspectiva do construcionismo social, que dá destaque ao poder como estrutura social, constantemente criticada por ser opressora. Os especialistas que desenvolvem tais estudos argumentam que as identidades são formadas pelos efeitos estruturantes sociais do poder. Contudo, eles destacam a variabilidade e a complexidade sociais tanto historicamente quanto culturalmente específicas de sujeitos relativamente unificados, em vez de enfatizar a fluidez virtualmente ilimitada *per se*, como pensadores pós-modernos mostram-se mais inclinados a fazer. A manutenção de modos de teorização do Construcionismo Social nos estudos sobre homens e masculinidades é evidente no trabalho de Connell (1993), cuja contribuição ao subcampo é frequentemente reconhecida como central.

Como aponta John Nauright (2013, p.23-25), a comercialização da “marca nacional” tornou-se cada vez mais fundamental num mundo economicamente integrado, além de que o poder de atração no cenário internacional é também usado por governos e políticos a fim de fortalecerem suas próprias “marcas” entre os cidadãos e ganharem ou sustentarem sua legitimidade. Megaeventos esportivos como os Jogos Olímpicos ou a Copa do Mundo da Fifa – que podem contribuir para o desenvolvimento da economia criativa – envolvem liderança política no Estado-sede e, em geral, definem legados que governos e líderes imaginam para si próprios. Esses eventos tornaram-se pontos focais com valor simbólico que vai além dos resultados esportivos. Competições e torneios são considerados eventos a serem comercializados e geridos, e, uma vez

que sejam grandes e espetaculares, atraem o interesse da mídia para a nação ou a cidade-sede, o que se pode traduzir em entrada de capital por intermédio do turismo e pelos novos investimentos. A comercialização dos destinos como locais desejáveis para o investimento e o turismo incluiu o esporte e as competições esportivas como elementos centrais de novas estratégias de desenvolvimento econômico, que focam, por exemplo, as indústrias criativas. Segundo Andreia Soares e Castro (2013, p.31), economias emergentes como o Brasil, a África do Sul, a China, a Índia e a Rússia parecem dar uma importância cada vez maior à diplomacia esportiva, uma vez que elas vêm identificando nessa diplomacia uma forma de atingir objetivos específicos relacionados ao crescimento econômico. Inserem-se em tal contexto as campanhas de Estados periféricos para sediar grandes eventos esportivos, que, no passado, ocorriam primordialmente em desenvolvidos. De acordo com Scarlett Cornelissen (2008, p.481-482), a instrumentalidade do esporte – em particular dos megaeventos esportivos – revela formas alternativas de condução das relações internacionais, permitindo, por exemplo, que um conjunto de Estados traduza as desvantagens econômicas e políticas em vantagens, trazendo recursos necessários ao desenvolvimento da economia criativa.

Tendo em vista essa conjuntura, o presente artigo apresenta um recorte sobre o comportamento do consumidor metrossexual no âmbito da economia criativa, em particular de certas indústrias criativas, como a esportiva e a de artesanato, baseado na literatura existente, ainda que rara, sobre o assunto.

2 | METODOLOGIA

O presente artigo apresenta uma pesquisa do tipo exploratório quanto a sua finalidade, e calcada em referencial bibliográfico quanto aos meios utilizados para sua realização (VERGARA, 2011). A abordagem é qualitativa, tendo sido realizada pesquisa bibliográfica em obras relevantes ao tema em estudo, uma vez que se buscaram referências teóricas publicadas que possibilitassem uma exploração de cunho teórico visando à obtenção de novos conhecimentos sobre um tema ainda pouco explorado.

3 | RESULTADOS

Ao analisar na literatura o comportamento de consumo dos indivíduos, observa-se que pode ser compreendido por intermédio de um modelo mental que dá origem às decisões de compra. Trata-se de uma ciência aplicada que se utiliza do conhecimento de economia, psicologia, antropologia, sociologia e estatística, entre outras disciplinas (ENGEL, BLACKWELL e MINIARD, 2000). Tais referências suportam o conhecimento da cultura, valores, crenças e desejos que influenciam na formação da personalidade e que, por conseguinte, irá influenciar também no processo de decisão de compra.

O processo de decisão do consumidor pode ser visualizado no esquema a seguir (Figura 1). Nele, percebe-se que há cinco estágios pelos quais o consumidor passa, desde reconhecer que tem um problema até avaliar, após a compra, se sua decisão foi acertada.

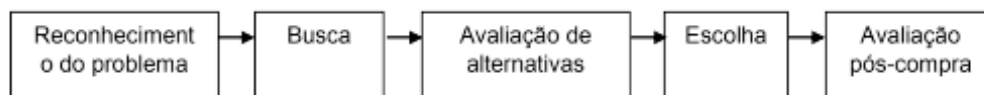


Figura 1 – Fluxograma genérico do processo de decisão do consumidor

Fonte: Mowen e Minor (2003)

Uma decisão de compra inicia-se com o reconhecimento de um problema, isto é, a percepção de que algo não está como deveria, ou que uma necessidade não foi satisfeita (MOWEN e MINOR, 2003). A partir daí, o consumidor esquadrinha informações que permitam decidir a solução (a qual pode ser um serviço ou produto) mais adequada àquele problema. Tal busca de informações pode ser completa ou limitada, e antecede o terceiro estágio, que engloba a avaliação das alternativas existentes para resolver o citado problema. No quarto estágio se dá a escolha, seja da loja, da marca, do modelo ou de outros itens a serem selecionados, e a seguir a avaliação pós-compra, que se refere a consumir, utilizar e avaliar o que foi adquirido.

Há que se reconhecer que, ao avaliar o processo de decisão de compra, exibido na Figura 1, surgem diferenças entre consumidores de gêneros distintos. São diferentes as motivações que levam homens e mulheres a adquirir algo (MERLO e CERIBELI, 2014). Tais diferenças são percebidas logo no primeiro estágio do processo, ou seja, ao reconhecer que há uma situação imperfeita que deve ser corrigida, em particular por meio da compra, obtenção ou consumo de algo.

Tais resultados, indicados na literatura apresentada, devem ainda incidir sobre a economia criativa como um todo e, em particular, sobre as indústrias criativas, dada sua crescente representatividade no produto interno bruto nacional (KAMLOT e SANTOS, 2017), em particular no que se refere ao esporte e ao artesanato, tais resultados merecem uma abordagem e discussão específicas, como mostrado a seguir.

4 | DISCUSSÃO

O comportamento de determinado consumidor se ajusta coerentemente com a identidade de gênero deste (FUGATE e PHILLIPS, 2010). Indivíduos de ambos os sexos desejam conhecer o que culturalmente lhes “pertence” em algum sentido normativo (MILNER e FODNESS, 1996), e esta orientação pode levar a comportamentos considerados “aceitáveis” para pessoas do sexo masculino (ou

feminino) quando comparados com suas contrapartes. Pesquisas anteriores (GROVER e SCHOORMANS, 2005; FUGATE e PHILLIPS, 2010) demonstram que tanto homens quanto mulheres sentem-se psicologicamente incomodados ao usarem produtos (ou serviços) que aparentemente não foram criados especificamente para eles, e também que as pessoas dão preferência a adquirir produtos cujas personalidades combinem com as suas próprias. Fugate e Phillips (2010) expõem uma lista (reduzida) de produtos considerados masculinos, como se observa no Quadro 1:

Calçados esportivos
Carros
Cerveja
Café regular
Café instantâneo
Cortador de grama
Batatas fritas
Automóvel SUV

Quadro 1 – Produtos categorizados como masculinos

Fonte: Adaptado de Fugate e Phillips (2010).

Os homens, em seu comportamento de compra apresentam perceptíveis diferenças em relação às mulheres. Eles visam à qualidade do que comprarão e ao atendimento quando da escolha do local das compras, além de demonstrarem maior preocupação com segurança do que as mulheres, que se preocupam mais com os gastos, focando em descontos e facilidade de pagamento, uma vez que 86% delas reparam nas etiquetas de preços dos itens expostos, ao passo que 72% dos homens fazem o mesmo (UNDERHILL, 2005; FECOMERCIO, 2007). De acordo com Underhill (2005), 65% dos homens que experimentam algum item de vestuário compram-no, enquanto que tal ocorre apenas com 25% das mulheres. Esta seria uma razão que justificaria colocar os provedores de roupas do lado masculino, em lojas com pouca área disponível.

Ao comparar o comportamento de compra masculino com o feminino, eles buscam mais produtos ligados à tecnologia de comunicação, em particular aqueles mais recentes e modernos, o que não é tão perceptível nas consumidoras. Já elas se mostram mais preocupadas com conceitos ligados à preservação da natureza e do meio ambiente do que eles, que não são tão adeptos da compra de produtos ambientalmente “amigáveis” (MITCHELL; WALSH, 2004). Os autores ainda indicam que consumidores do sexo masculino são, de modo geral, diferentes dos de sexo feminino em termos de personalidade: os homens apresentam maior independência, confiança, competitividade, motivação, simpatia ao risco e menor cuidado com gastos. Para Solnick e Hemenway (1992, apud Yasin, 2009), consumidores homens tendem a reclamar menos que mulheres quando têm alguma decepção com o produto (ou

serviço) adquirido, e também costumam ser mais velozes em seu processo de compra – além de tentar evita-lo constantemente –, sendo a compra um processo relacionado ao lazer feminino (YASIN, 2009).

Não há conotação que diretamente relacione o sexo com o ente metrossexual, sendo a compreensão mais comum aquela que o define como um consumidor masculino vaidoso em sua natureza. O vocábulo, nesse sentido, delinea os efeitos do consumismo na identidade masculina elaborada pela representação hodierna da mídia (GARCIA, 2004).

Portanto, ao se tratar do indivíduo metrossexual e do consumo realizado por este, é forçoso que se considere tratar-se de alguém que reside nos centros urbanos – ou em suas cercanias – e demonstra aspectos menos rudes que o estereótipo masculino, porém sem exibir traços concretamente femininos. O conceito, assim, aplica-se a todo homem que vive nos grandes centros urbanos, ou bem perto, e faz questão de exibir um lado mais delicado, mas sem assumir, necessariamente, uma postura feminina. Os hábitos de consumo dos metrossexuais englobariam, segundo Garcia (2004), produtos de certa categoria, envolvendo por exemplo vestuário de marcas reconhecidas (“de grife”), cosméticos direcionados à beleza física, como cremes e similares, além de tratamentos capilares e cutâneos, refeições e veículos de luxo. Para Oliveira e Leão (2011), existem categorias específicas para identificar elementos relativos ao consumo dos metrossexuais, como apresentado no esquema da Figura 2:

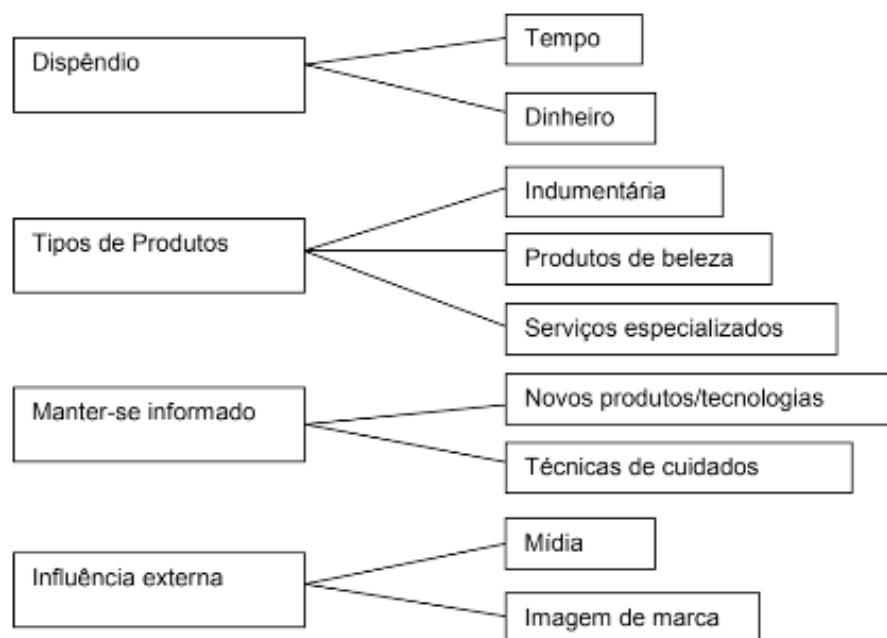


Figura 2 – Categorias de elementos relativos ao consumo de metrossexuais

Fonte: Adaptado de Oliveira e Leão (2011)

Em vez de trabalhar com a masculinidade reificada como objeto do conhecimento, Connell (1993, p.601-603) trabalha com o estudo dos lugares e das práticas masculinas nas relações de gênero. É verdade que esses lugares podem ser simbolicamente

construídos – como aponta a pesquisa sobre representação – e que essas práticas são organizadas transaccionalmente e no curso da vida – o foco da pesquisa sobre papéis sexuais e personalidade. Os principais tópicos dos estudos sobre homens e masculinidades são inclusos nessa concepção, mas eles somente podem ser entendidos em relação a um espectro maior de questões. A masculinidade como prática pessoal não pode ser isolada de seu contexto institucional. Instituições como o Estado, o mercado de trabalho e a família são de importância particular na organização contemporânea do gênero. Assim, não é possível falar sobre masculinidade e poder sem tratar da masculinização institucionalizada das elites estatais, a diferenciação de gênero de partes do aparato de Estado e a história das estratégias dos Estados pelo controle de população. A divisão de trabalho na produção, o caráter masculinizado da economia e os níveis de desigualdade de renda tornam impossível falar sobre masculinidade e trabalho como se eles fossem entidades de alguma forma separadas. Assim, a masculinidade é um aspecto das instituições e é produzida na vida institucional, da mesma forma em que é um aspecto de personalidade ou produzida em transações interpessoais. Além disso, as masculinidades como formas culturais não podem ser abstraídas das sexualidades, que são uma dimensão essencial da criação social do gênero. Como as relações de gênero produzem desigualdades em grande escala – na maioria das culturas contemporâneas, vantagens coletivas para indivíduos do sexo masculino e desvantagens para os do sexo feminino [citar fonte?] –, as masculinidades devem ser entendidas como políticas no sentido convencional de luta por recursos escassos, mobilização de poder e busca de táticas em nome de um interesse específico. Os interesses são constituídos nas relações de gênero por meio da desigualdade, não são homogêneos e são determinantes poderosos da ação social.

Nesse sentido, masculinidades diferentes surgem em relação a tal estrutura de interesses e incorporam diferentes compromissos, táticas ou estratégias. A masculinidade hegemônica no patriarcado pode ser entendida como aquela que incorpora uma estratégia bem sucedida para a subordinação feminina. Ademais, quando as condições históricas para o sucesso da estratégia mudam, a forma hegemônica de masculinidade é vulnerável às substituições por outras formas (CONNELL, 1993, p.603). A masculinidade hegemônica foi compreendida como um padrão de práticas – não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade – que possibilitou que a dominação masculina continuasse. Ela não se assumiu normal num sentido estatístico, embora seja normativa ao incorporar a forma mais honrada do que é “ser homem”, exigir que todos os indivíduos se posicionem em relação a ela e legitimar ideologicamente a subordinação global feminina. Tal hegemonia não significa necessariamente violência, apesar de poder ser sustentada pela força. Ela aponta para ascendência alcançada por meio da cultura, das instituições e da persuasão. Ademais, é possível conceber uma luta por hegemonia, de maneira que formas anteriores de masculinidades poderiam ser substituídas por novas (CONNELL e MESSERSCHMIDT,

2005, p.832-833).

Quando se avaliam as indústrias criativas supracitadas, nota-se que no domínio da indústria do artesanato, apesar de haver mais de oito milhões de brasileiros atuando nessa área (POSSEBON, 2013), com uma movimentação aproximada de R\$50 bilhões anuais, pouco se sabe a respeito dessa indústria componente da economia criativa. Analisando o comportamento de consumo dos partícipes do mercado, em especial de metrossexuais, não há muitos dados disponíveis sobre estes, mas é possível supor que tais consumidores, devido ao perfil a eles relacionado e antes apresentado, buscariam aspectos específicos quando exteriorizassem determinado desejo de compra, em especial se for considerado que o ser humano é um ente que busca pela beleza, ainda que não tenha a exata certeza do objetivo final a ser almejado, ou mesmo do que considera adequado para seus propósitos em certas situações (VÁZQUEZ, 1999).

No mercado esportivo, mais conhecido mundialmente devido aos eventos que ocorrem periodicamente e que são responsáveis por uma divulgação de esportes os mais variados, há que se reconhecer a existência de personalidades reconhecidas como metrossexuais, como David Beckham ou Cristiano Ronaldo, celebridades de fama mundial que acabam por divulgar a figura do consumidor metrossexual, ainda que de maneira um tanto estereotipada.

Convém ter em mente que as indústrias criativas se relacionam com uma transformação de valores socioculturais. Tal transformação aponta para uma transição de valores que visam a atender a necessidades de ordem estética e intelectual e de envolvimento em processos autônomos de tomada de decisão – em que os recursos intelectuais do indivíduo, a formação de redes sociais e a troca de conhecimentos são bastante estimadas (BENDASSOLLI et al., 2009, p.11).

O esporte mostra-se estetizado com a reoperação de tradições socioculturais e apropria formas artísticas a fim de se tornar um objeto de consumo, produzir uma experiência desejável para o consumidor e adicionar valor comercial aos produtos por meio do uso das marcas de clubes, imagens de times e personalidades de jogadores. Tal processo mina identidades tradicionais predominantemente pautadas em elementos locais e forma um sentido mais fluido, sendo isso possível em face das melhorias nas tecnologias de comunicação que permitem aos indivíduos experiências múltiplas dentro e além dos seus próprios Estados (CARNIEL, 2009, p.76-77).

As inscrições corporais pelas quais as identidades de gênero são fabricadas também se articulam sobre a superfície de “corpos disciplinados” e são fundamentais para os metrossexuais. A *performance* na produção da condição de metrossexual dá-se a partir da transformação e da estilização do seu corpo, por exemplo por meio da depilação corporal, da preocupação com os contornos musculares bem definidos a partir da prática de exercícios físicos e da utilização de roupas de grifes caras. As mercadorias definem a materialidade do corpo, de forma que tais produtos não importam apenas por causa de seu valor de uso, mas de seus valores para a imagem. Não se pode marginalizar o papel da classe social no uso de tais mercadorias, já que

é necessário dinheiro para a obtenção de *status* elevado a partir da aquisição de bens. Tem-se, assim, uma subjetividade completamente *comoditizada*, que renova, mas preserva a matriz heterossexual (KAYE, 2009, p.110, 117-118). Segundo Kaye (2009, p.122), a metrossexualidade se apropria de referenciais do homem homossexual com fins heteronormativos, de forma que a produção de discursos sobre o metrossexual inclui a reiteração obrigatória da sua heterossexualidade (JESUS, 2012).

5 | CONCLUSÕES

A economia criativa vem alterando o modo de indústrias tradicionais operarem. A maioria dos consumidores, ainda que permaneça seguindo a estrutura genérica de decidir (ou não) por uma compra (como mostrado na Figura 1), passa a ser vista muitas vezes como um grupo específico a quem seria interessante apresentar determinados produtos e serviços. Em mercados particulares, como os apresentados neste texto – de artesanato e esportivo –, são poucas as informações ainda disponíveis para a análise da maneira de decidir o que consumir. Muitas ainda se baseiam em estereótipos devido ao fato de que o consumidor metrossexual – objeto de estudo deste artigo – ainda não é visto como um nicho específico, como já são os indivíduos de gêneros bem “definidos”, como homens e mulheres heterossexuais.

Assim, nota-se a necessidade premente de se abordarem os consumidores metrossexuais em pesquisas empíricas – o que muitas vezes é algo de grande dificuldade, uma vez que nem todos se apresentam com tal perfil, que para certa parcela da população seria um demérito ou uma assunção de que a pessoa seguiria valores eventualmente fúteis ou egoístas.

A literatura atual tem muito pouco foco em aspectos de consumo do público metrossexual, em particular nas indústrias criativas estudadas. Ainda que o artesanato, em geral, não seja objeto de análise de muitos artigos científicos, cabe ressaltar a quase inexistência de avaliações do comportamento de consumo de produtos artesanais pelo público aqui estudado. Adverte-se também sobre a observância de que o público-alvo do mercado esportivo não parece ainda perceber a existência de aspectos mercadológicos ou negociais quanto à oferta de produtos esportivos – algo crescente em âmbito geral – para metrossexuais, o foco parece recair sobre participantes desse mercado como personagens e não como consumidores reais, que poderiam direcionar afeições a produtos ou uma percepção positiva relacionada a marcas.

REFERÊNCIAS

BENDASSOLLI, Pedro F.; WOOD JR., Thomaz. O paradoxo de Mozart: carreiras nas indústrias criativas. **Organizações & Sociedade**, v.17, n.53, p.259-277, abr./jun. 2010.

CARNIEL, J. Sheilas, wogs and metrosexuals: masculinity, ethnicity and Australian soccer. **Soccer & Society**, v.10, n.1, p.73-83, jan.2009.

- CASTRO, A. S. 2014 FIFA World Cup and 2016 Olympic Games: Brazil's strategy 'to win hearts and minds' through sports and football. **PD Magazine**, p.28-35, 2013.
- CONNELL, R. W. The big picture: Masculinities in recent world history. **Theory and society**, v. 22, n.5, p.597-623, 1993.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Hegemonic masculinity rethinking the concept. **Gender & society**, v. 19, n. 6, p. 829-859, 2005.
- CORNELISSEN, S. Scripting the nation: sport, mega-events, foreign policy and state-building in post-apartheid South Africa. **Sport in Society**, v. 11, n. 4, 2008.
- ENGEL, J.F.; BLACKWELL, R.D., MINIARD, P.W. **Consumer Behavior**. Hinsdale: Dryden Press, 2000.
- FECOMERCIO (Federação do Comércio do Rio de Janeiro). Disponível em <http://financaspessoais.blog.br/financaspraticas/elaboracao-de-um-orcamento/financas-para-mulheres/habitos-de-consumo-mudam-entre-homens-e-mulheres/> Acesso em 28 dez.2017.
- FUGATE. D.L.; PHILLIPS, J. Product gender perceptions and antecedents of product gender congruence. **Journal of Consumer Marketing**. v.27, n.3, p. 251-261, 2010.
- GARCIA, W. O corpo contemporâneo: a imagem do metrosssexual no Brasil. **Mneme – Revista Virtual de Humanidades**, n. 11, v. 5, p.1-15, jul/set 2004.
- GROVER, P.C.M.; SCHOORMANS, J.P.L. Product personality and its influence on consumer preference. **Journal of Consumer Marketing**, v. 22, n. 4, p. 189-97, 2005.
- JESUS, D.S.V. O impossível é nada: globalização, esporte e masculinidades. **Recorde: Revista de História do Esporte**, v. 5, n. 2, jun/dez. 2012, p. 1-33.
- KAMLOT, D.; SANTOS, Diego. An Evaluation of Innovation and Intellectual Property Policies in Brazil. **International Journal of Cultural and Creative Industries**, v. 4, n. 2, p.78-91, March 2017.
- KAYE, J. Twenty-First-Century Victorian Dandy: What Metrosexuality and the Heterosexual Matrix Reveal about Victorian Men. **The Journal of Popular Culture**, v.42, n.1, p.103-125, 2009.
- MERLO, E; CERIBELI, H. **Comportamento do Consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- MILNER, L.M.; FODNESS, D. Product gender perceptions: the case of China. **International Marketing Review**, v.13, n.4, p.40-51, 1996.
- MITCHELL, V.W.; WALSH, G. Gender Differences in German Consumer Decision-Making Styles. **Journal of Consumer Behaviour**, v.3, n.4 (June), p.331-346, 2004.
- MOWEN, J. C.; MINOR, M. S. **Comportamento do Consumidor**. Tradução: Vera Jordan. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.
- NAURIGHT, John. Selling nations to the world through sports: mega-events and nation branding as global diplomacy. **PD Magazine**, p.22-27, inverno 2013.
- OLIVEIRA, M.A.C.; LEÃO, A.L.M.S. A constituição da identidade metrosssexual pelo consumo. **Revista de Negócios**, Blumenau, v.16, n.1, p.87-111, jan/mar. 2011.

POSSEBON, D. **A economia criativa com perspectiva de gênero**: um estudo de caso sobre o artesanato como alternativa de renda para a mulher. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10. **Anais...**, Florianópolis, SC, 2013.

UNDERHILL, P. **Why We Buy**: the Science of Shopping. New York: Simon & Schuster, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 13.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

YASIN, B. The Role of Gender on Turkish Consumers' Decision-Making Styles. **Advances in Consumer Research**, v.VIII., p.301-308. 2009.

FAZER-SE RAINHA MIRIM NUMA FESTA DE CAMINHONEIROS: SOBRE (DES)PRATICAR NORMAS DE GÊNERO NUM CONCURSO DE BELEZA

Marcos Ribeiro de Melo

Universidade Federal de Sergipe, Departamento
de Psicologia
São Cristóvão-SE

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos

Universidade Federal de Sergipe, Departamento
de Psicologia
São Cristóvão-SE

RESUMO: Este artigo problematiza a generificação da infância a partir de uma análise sobre a participação de meninas, entre cinco e nove anos, no concurso de rainha mirim da Festa dos Caminhoneiros de Itabaiana-SE. O argumento do trabalho é o de que o concurso é um território de aprendizagens de gênero, veiculando normas regulatórias e inscrevendo nos corpos das garotas que dele participam modelos do que é ser menina/mulher. Para a produção de dados, foram realizadas observações dos ensaios do concurso e produção de diários de campo. Concomitantemente foram feitas entrevistas com os adultos (mães e organizadores) que participaram do evento. O contato com as crianças foi intermediado pela construção de um caderno de memórias onde, através de desenhos, colagens e escritos das meninas, se pudesse ter acesso às compreensões/experiências/sentimentos

que elas tinham ao participar do concurso. A análise dos dados apontou que, além das dimensões estéticas, o concurso é atravessado por aspectos mercadológicos e por visões contraditórias sobre o que é infância. Ele é um espaço de aprendizagens de gênero, de conformação de corpos infantis a determinadas expectativas de feminilidades que, todavia, são eventualmente borradas pelas crianças. A análise dos desenhos evidenciou também que, para além de uma competição geradora de ansiedade e tensões, as crianças construíam relações afetivas entre si pautadas numa certa política da amizade, experimentando outras relações consigo e com as outras que não as pautadas na competitividade e em padrões de gênero pré-fabricados.

PALAVRAS-CHAVE: gênero, infância, feminilidades, etnografia.

ABSTRACT: This article problematizes the genderfication of childhood from an analysis of the participation of girls, between five and nine years old, in the young queen contest of the Truckers' Party of Itabaiana-SE. The argument of the work is that the contest is a territory of learning of gender, issuing regulatory norms and inscribing in the bodies of the girls who participate models of what it is to be girl/woman. For the production of data, observations were made of the competition

tests and the production of field diaries. At the same time interviews were made with the adults (mothers and organizers) who participated in the event. The contact with the children was intermediated by the construction of a notebook of memories where, through drawings, collages and writings of the girls, they could have access to the understandings / experiences / feelings that they had when participating in the contest. The analysis of the data indicated that, besides the aesthetic dimensions, the contest is crossed by market aspects and by contradictory visions about what is childhood. It is a space of learning of gender, of conformation of infantile bodies to certain expectations of femininities that, however, are eventually blurred by the children. The analysis of the drawings also showed that, in addition to a competition that generated anxiety and tensions, children built affective relationships between them based on a certain politics of friendship, experiencing other relationships with themselves and with others other than those based on competitiveness and standards of pre-fabricated genders.

KEYWORDS: gender, childhood, femininity, ethnography.

INTRODUÇÃO

Itabaiana, cidade do agreste sergipano, nacionalmente conhecida como a “capital do caminhão”, título conferido em 2014 pela Lei Federal 13.044 de 19 de novembro. O título é facilmente compreendido ao observar-se a frota numerosa de caminhões da cidade, a arquitetura das casas com os pés direitos altos de suas garagens e, principalmente, ao se viver a “Festa dos Caminhoneiros”. A festividade acontece desde 1966 e reúne anualmente, durante os primeiros treze dias do mês de junho, caminhoneiros de todo país, seus familiares, a população da cidade e de regiões próximas. No calendário de atividades, constam shows musicais, concursos de beleza, carreatas e agronegócio. O último dia culmina com a procissão de Santo Antônio, apresentando, como afirma Amaral (1998), a oscilação comum a quase todas as festas, que se encontram entre o “sagrado” e o “profano”.

Para a maioria dos/as autores/as estudados/as por Amaral (1998), as festas comunitárias teriam como principal intento o divertimento, “uma rápida fuga da monotonia cotidiana do trabalho pela sobrevivência, não tendo, a princípio, nenhuma ‘utilidade’” (AMARAL, 1998, p. 27). Contudo, como afirma Del Priore (1994), a festa é uma expressão de uma organização social, onde:

[...] os jogos, as danças e as músicas que a recheiam não só significam descanso, prazeres e alegria durante a sua realização; eles têm simultaneamente importante função social: permitem às crianças, aos jovens, aos expectadores e atores da festa introjetar valores e normas da vida coletiva, partilhar sentimentos coletivos e conhecimentos comunitários (DEL PRIORE, 1994, p. 10).

A participação infantil na Festa dos Caminhoneiros não é novidade, pois é comum encontrarmos as crianças com seus pais, em plena madrugada, observando a carreata dos caminhões que buzina incessantemente ou ainda nas exposições de agronegócios e na procissão. Entretanto, apenas muito recentemente elas ganharam

espaço exclusivo nas festividades. Os concursos de rainha dos caminhoneiros mirins e as carreatas mirins foram incorporados à programação oficial apenas nesta década de 2010. Trata-se de competições que envolvem, no caso da rainha mirim, meninas pequenas de 05 a 09 anos de idade. A edição do concurso de 2015 trouxe a possibilidade de inscrição de meninos de 08 a 10 anos, mas não houve candidatos. Entre os critérios de avaliação, simpatia, beleza e desenvoltura na passarela foram itens de julgamento.

O que parece ser uma “simples” brincadeira para as crianças, faz parte de um complexo processo de subjetivação, que inclui, entre outros aspectos, a generificação de seus corpos. Aqui evocamos a compreensão de Vygotsky (1998) sobre o “brincar” e o “brinquedo”, quando afirma que as aquisições feitas pelas crianças nestas atividades, tornar-se-ão, no futuro, seu nível básico de ação e moralidade. Ainda neste caminho, no que tange os estudos sobre a produção contemporânea de corpos infantis, parte dos trabalhos se volta à análise de que há um investimento contínuo em sua erotização e seu consumo (FELIPE, 2003; FISCHER, 2008; NETTO, 2010; BECK, 2013; CARVALHO & SERPA, 2014). É consenso também nesses debates que o corpo deve ser compreendido como uma invenção cultural, histórica, construído por práticas discursivas e não discursivas muito bem datadas.

Numa direção semelhante, a infância e todos os sentidos a ela atribuídos, não devem ser interpretados como “fenômenos naturais”. Historicamente, a invenção da infância, ocorrida na Modernidade, possibilitou enxergar de maneira diferente os primeiros anos de vida dos humanos na sociedade ocidental. Antes percebidas como “adultos em miniatura” (ARIES, 2006), as crianças passaram a ser vistas como seres inocentes, dependentes e incompletos. Estas representações da infância se consolidaram a partir principalmente do século XVIII e XIX, quando os campos de conhecimento médico, pedagógico, psicológico e jurídico, entre outros, investiram seus interesses sobre a criança, esquadrinhando seus corpos, suas mentes e seu desenvolvimento, sob distintas perspectivas: física, cognitiva, moral, afetiva e social (COSTA, 1999; GONDRA, 2004; GUIZZO, BECK e FELIPE, 2013).

Este trabalho partiu de dois pressupostos que se distanciam de perspectivas prescritivas, generalizantes, normalizadoras e moralizantes, que são encontradas em muitos discursos da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, consagrados saberes-poderes sobre a infância. O primeiro deles é do perceber a infância não como homogênea e universal, mas como múltipla, como devir, como tempo intempestivo, de fratura, ruptura, tempo de “descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado” (ABRAMOVICZ, 2011, p. 21) no jogo de um tempo e espaço históricos, tratando-se de sujeitos infantis concretos e contextualizados e da infância como essa experiência limite da/na linguagem de um tempo, esse *locus* de desconstrução e invenção de nossa própria humanidade (AGAMBEN, 2005).

O segundo pressuposto, imbricado a este primeiro, é o de considerar as crianças

como coprodutoras de cultura. Assim, compreende-se que o desenvolvimento social infantil não é meramente um processo passivo de internalização privada de conhecimentos e habilidades adultas, mas um processo de apropriação, reinvenção e reprodução das práticas humanas. Como afirma Corsaro (2011) ao cunhar a categoria “reprodução interpretativa” para se distanciar do termo “socialização”, “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p. 31-32) por meio, principalmente, do compartilhamento do sistema simbólico (linguagem) e das rotinas culturais que participam. As participações e produções em rotinas culturais criança-adulto e criança-criança, por sua vez, são entendidas aqui como os meios através dos quais as crianças se tornam membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto. As culturas de pares, um conjunto de rotinas, artefatos, preocupações e valores que as crianças partilham entre si, são tentativas das crianças de dar sentido ao mundo adulto e também de resistência ao mesmo, dada sua situação de subordinação em nossas culturas adultocêntricas (CORSARO e EDER, 1990; CORSARO, 2011).

Entretanto, pouca atenção tem se dispensado aos modos como as crianças experimentam, negociam, subvertem e resistem à arbitrariedade binária dos gêneros, tanto na escola quanto fora dela. Sabe-se que a categoria gênero foi cunhada dentro do debate feminista norte-americano na tentativa de desvencilhar-se do determinismo biológico do uso dos termos “sexo” e “diferenças sexuais”, apontando seu caráter social, relacional e político, além de evidenciar que determinadas práticas e instituições fabricam sujeitos e corpos generificados em modelos fixos e essencializados de masculinidade e feminilidade (SCOTT, 1989; LOURO, 1997; BELELI, 2010). O que o uso desta categoria nos aponta, inicialmente, é que as diferenças traduzidas em desigualdades de gênero são fruto de uma aprendizagem e da coerção dos corpos às identidades de gênero e sexuais fixas e hetero-orientadas. Como afirma Davies (2003), sexo e gênero são ao mesmo tempo elementos da estrutura social, como também, criados e mantidos pelos indivíduos. E, a despeito dos sujeitos poderem atuar e transformar estas estruturas, elas devem sempre ser reconhecidas como compelindo estes mesmos sujeitos e suas ações sociais.

Nesse contexto, não somente a escola é um espaço privilegiado para se perceber a generificação dos corpos e subjetividades infantis. Há vários outros espaços onde circulam discursos cujo objetivo é o disciplinamento, o controle e a normalização das crianças: os salões de beleza, as festas, os “playgrounds”, os desenhos animados, o cinema etc. Deste modo, pode-se perceber o concurso de beleza infantil, espaço destinado às crianças, mais precisamente a meninas, como lugar onde discursos de gênero circulam forjando, ainda que não passivamente, corporeidades infantis, ou seja, a Festa dos Caminhoneiros como território de aprendizagens de gênero. Corroborando essa perspectiva, Aydt e Corsaro (2003) apontam em seus estudos que, apesar das teorias da aprendizagem social e do desenvolvimento cognitivo terem realizado pesquisas com crianças para entenderem se a origem cultural do gênero

é derivada dos reforços sociais adultos ou das percepções individuais das crianças acerca do seu próprio gênero, maiores investimentos devem ser realizados sobre as culturas de pares, partindo-se da percepção de que as crianças interpretam os papéis de gênero e, muitas vezes, o fazem de maneira surpreendente. Diante dos aspectos acima expostos, a pesquisa intentou responder às seguintes questões: Que elementos discursivos forjam os padrões de beleza e feminilidades num concurso de beleza infantil? Que sentidos são atribuídos pelas meninas às suas participações na “Festa dos Caminhoneiros”? Como elas (re)ssignificam, (re)interpretam e negociam os papéis de gêneros no concurso de rainha dos caminhoneiros mirins?

NORTEADORES METODOLÓGICOS

A pesquisa utilizou três técnicas de produção de dados: observação etnográfica com produção de diários de campo, entrevista e a criação de desenhos e colagens pelas crianças. O trabalho de observação etnográfica se interessou pelos sentidos e interpretações dadas pelas meninas às suas participações no concurso. O objetivo era inseri-las no processo de pesquisa e manter uma escuta atenta ao que elas tinham a dizer (CRUZ, 2012). As observações e descrições dos ensaios e de seus bastidores foram registradas em diário de campo após cada encontro.

A aplicação de um roteiro de entrevista com os adultos envolvidos no concurso (o idealizador/executor do evento, mães e a coreógrafa) teve como intenção entrar em contato com a visão de adultos envolvidos diretamente na festividade. A entrevista também serviu à pesquisa como possibilidade de historicizar o concurso.

As crianças tiveram dificuldade em utilizar suas habilidades orais como forma de expressão de seus afetos e de relatar suas experiências. Com o objetivo de superar esta dificuldade, as crianças foram incentivadas a produzirem um “caderno de memórias” com desenhos, colagens e pequenos escritos sobre suas vivências no concurso, pois “os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças e que com base neles é possível conhecer muito de sua realidade vivida e perceber as crianças como falantes e criadoras de cultura” (GOBBI, 1999, p. 139).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados produzidos através do diário de campo, das entrevistas e dos cadernos de memórias foram organizados e analisados em dois episódios que suscitaram reflexões sobre a participação das crianças no concurso: 1) O grande dia: meninas-rainha; 2) Improváveis resistências: reinventando o concurso.

Episódio 1 – O grande dia: meninas-rainhas

Noite de um domingo do trezenário junino, praça de eventos em Itabaiana lotada. Adultos, crianças, torcidas organizadas e vendedores se amontoavam para ver as

candidatas à rainha dos caminhoneiros. As candidatas, meninas e mulheres, entravam e saíam do palco ao som da música sertaneja “Ser humano ou anjo” da dupla Matheus e Kauã. Todas vestiam o mesmo figurino: calça jeans apertada, bota e blusa curta azul-bebê levando a marca do patrocinador principal. Entre as trocas de roupas, um telão ao lado do palco mostrava cada candidata com seus devidos patrocinadores, lojas locais que ajudaram a custear os gastos com as vestimentas para o dia do concurso, maquiagem, cabelo, entre outras despesas (ver figura 1). Empreendedoras de si (ROSE, 2011) e inscritas no lugar social de consumidoras (MOMO, 2012), as meninas-rainhas são submetidas a uma racionalidade do governo de suas condutas apoiada num mercado de consumo que associa a beleza, a saúde e os cuidados físicos à competitividade e, em certa medida, ao sucesso feminino no mundo do trabalho e na vida afetiva.

Ao apresentar as pequenas participantes, a locutora do evento utilizava adjetivos como “meiga”, “bela”, “docinho”, “fofinha” e “florzinha”. Gênero é norma que, para produzir e naturalizar corpos femininos e masculinos de determinados tipos e não de outros, precisa ser constantemente reiterada em uma rede de práticas, inclusive discursivas. Como parte dessa composição naturalizada, podemos associar os ditames midiáticos de uma beleza plastificada ao que Paraíso (2016) aponta o afeto como tecnologia de governo das condutas de mulheres, ou seja, uma tecnologia generificada como investimento estratégico para conduzir condutas de “mulheres de verdade”: cuidadosas, afetuosas, belas. Nessa rede, inscrevem-se também práticas de governo da infância, articulando um entendimento das crianças como seres faltosos, porque não adultos profissionais. Menina, o que você vai ser quando crescer? Os sonhos profissionais são também anunciados ao público pela locutora. Algumas garotas querem ser médicas, outras veterinárias, arquitetas e professoras, algumas, no entanto, almejam ser policiais. Mas policial não seria coisa de mulher cuidadosa e bela, não seria coisa de homem? Alguns anseios borravam a apresentação da locutora e, provavelmente, algumas expectativas adultas. Como aponta Walkerdine (1999), a “natureza das crianças” não é descoberta, mas produzida por regimes de verdades. Embora a criança seja tomada como neutra, ela é sempre pensada como um menino: “ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural: ela trabalha enquanto o menino é brincalhão, ela segue regras enquanto ele trata de quebrá-las, ela é boa, bem comportada, não racional” (WALKERDINE, 1999, p. 77).

No transcorrer da noite do concurso, notou-se o quanto as meninas estavam desinibidas e felizes com aquele momento. Os aplausos, gritos e assovios da plateia faziam com que as pequenas abrissem a todo instante um largo sorriso. Houve duas apresentações musicais. A primeira, coreografada com uma canção mais lenta e com passos de *ballet*, contou com a presença próxima da professora à frente das crianças, lembrando-lhes a coreografia. O segundo número musical, no entanto, foi coreografado com os passos e a canção de uma cantora pop nacional muito popular,

Anitta, e sua música “Bang”. Entre os passos sensuais que dispensaram a presença da professora, agora encostada num dos cantos do palco, ouvia-se o refrão da música: *Vem na maldade, com vontade. Chega, encosta em mim. Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim.*

As coreografias e as músicas eram discutidas por uma comissão de adultos antes mesmo dos ensaios começarem. Quando questionado sobre as políticas de proteção a infância, o coordenador do concurso afirmou, enquanto exibia fotos de concursos anteriores com meninas vestidas com blusas e shorts curtos: *“A gente tem muito cuidado com tudo. Por exemplo, você viu aí que tem as meninas mostrando a barriga?! Mas, mande ela cobrir a barriga pra você ver a briga que uma dessas meninas faz”.*



Figura 1 – Trajes da competição das rainhas mirins em 2015

Fonte: Caderno de memórias de Leticia (sete anos)

A instalação, a partir do século XVIII, do dispositivo de um “sistema infância”, afirma Schérer (2009), não apenas a constitui, mas também dita os deveres e as condutas dos adultos em relação às crianças. “A infância, como tal, começa a ocupar um campo social bem delimitado que impõe, aos responsáveis por essa faixa etária, o que devem, ou não, dizer e fazer” (SCHÉRER, 2009, p. 18). No concurso de rainhas mirins, um jogo de tensões se apresentou na tentativa de manter a estabilidade das fronteiras “naturais” entre as idades, ora indicando uma preocupação com a manutenção das características “próprias” das crianças: a inocência e uma sexualidade pueril ou inexistente, ora indicando uma sensualidade que, por vezes, também era analisada como própria das meninas. A este respeito, apontam Felipe (2003; 2006) e Beck (2013), ao tempo em que dispositivos jurídicos/médicos/psicológicos/pedagógicos se constituem

com o objetivo de preservar a integridade das crianças e também combater a pedofilia, um significativo investimento em práticas corporais ‘sexualizadas’ na infância se faz presente em nossa cultura. A crescente visibilidade dos corpos infantis, sustentada pela preocupação com sua aparência e na necessidade de intervenções “por meio de artefatos, produtos e comportamentos, parece estabelecer-se, e a erotização da infância e a da imagem da criança acaba por ser consequência (o resultado) desse processo” (BECK, 2013, p. 141).

Episódio 2 – Improváveis resistências: reinventando o concurso

O gênero é uma “ficção discursiva”, afirma Judith Butler, uma estilização repetida do e no corpo, “um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir uma substância de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2003, p.59). Trata-se de uma invenção, mas não de uma ilusão ou devaneio, pois ao ser materializado nos subjetiva dentro de um regime de verdade. Assim, como efeitos de seu poder social, o gênero produz a inteligibilidade de certas corporeidades, a patologização de outras, gera, justifica e naturaliza desigualdades.

Estaríamos fadadas/os a reproduzir *ad infinitum* as normatizações do gênero? Foucault lança luz sobre este dilema ao asseverar que: “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1998, p.91) e, ainda mais, que o poder não é essencialmente repressivo, mas produtivo, e que “passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes” (DELEUZE, 2005, p. 79). Deste modo, sendo o gênero um efeito de um conjunto de práticas sociais idealizadas e contingenciais, compreende-se que ele também é uma norma que “pode ser questionada e problematizada, potencialmente desidealizada e desinvestida” (BUTLER, 2014. 262).

Os cadernos de memória foram espaços de expressão para as meninas e de “escuta” de uma outra língua, uma língua estrangeira, uma língua que escapa ao governo da infância (GALLO, 2013). Expressões de resistência e de afetos que as candidatas tiveram acerca de suas passagens pelo concurso. Para este artigo destacamos imagens e narrativas que indicam as insubordinações das crianças para além das persistentes regulações de gênero e de uma constante competitividade presente no concurso.

Apressão emocional experimentada pelas candidatas na busca dos patrocinadores, na competição com as outras garotas e nos ensaios, pode ser traduzida na escrita de Letícia (sete anos) que, ao destacar sua segunda experiência no concurso, relatou seus sentimentos em relação ao coreógrafo do espetáculo: *Ele **gritava** muito com todas nós no último ensaio, eu até **chorei de tristeza** (grifos nossos)*. Se as emoções são movimentos que atravessam nosso corpo e, segundo Didi-Huberman (2016), agitam e fazem tremer nossa alma, tais vibrações também produzem (re)existências. Num contraponto à sua própria afirmação, Letícia destaca as “muitas amizades” feitas durante seu transito pelo evento, a “felicidade de ir aos ensaios” em sua primeira

experiência de competição, quando outra coreógrafa, a quem chama de “professora de dança”, coordenava as apresentações artísticas (ver figura 2).



Figura 2 – “Eu e minhas amigas”

Fonte: Caderno de memórias de Letícia (sete anos)

Gabriela, de oito anos, destacou o quanto se divertia com o concurso e também a sua relação com os homenageados da festa: os caminhoneiros (ver figura 3). Em suas palavras: *Participar da rainha mirim dos caminhoneiros é o sonho de toda criança principalmente o meu. Porque eu tenho orgulho dos caminhoneiros. Apesar da Festa do Caminhoneiro em Itabaiana-SE, nos dias atuais, ter um forte vínculo com o agronegócio e sua ideia de progresso, a memória dos que construíram a cidade, daqueles que envelheceram ou morreram nas estradas (muitos deles avós, pais e tios das crianças), mobiliza o desejo infantil de participação no festejo. Rememorando seus velhos, e aqui acrescentamos também seus mortos, as crianças têm contato com as fontes de sua cultura local e, assim, preparam e alargam as fronteiras do seu presente (CHAUÍ, 1994).*

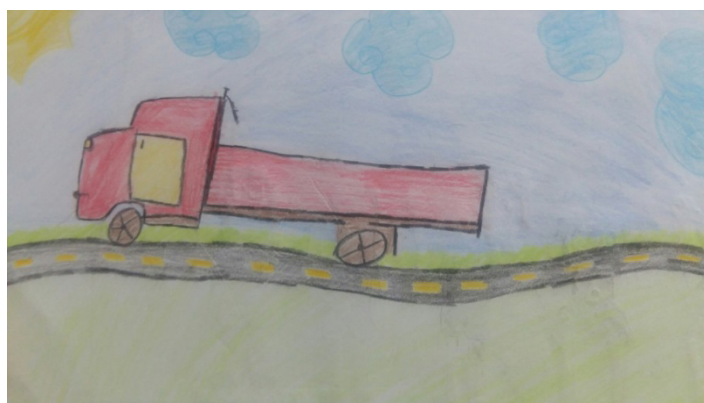


Figura 3 – O caminhão

Fonte: Cadernos de memórias de Gabriela (oito anos)

A partir do agenciamento com uma certa política da amizade (GOMES e SILVA JÚNIOR, 2007), observa-se a recusa das crianças ao individualismo inerente às competições e, numa reescrita de suas participações, vinculam-se aos afetos, à

solidariedade da amizade, ao divertimento e às lembranças de seus entes queridos. Deste modo, apesar do concurso de rainhas-mirins ser palco das aprendizagens de gênero e de conformação de corpos infantis a determinadas expectativas de feminilidades, em suas experiências, as pequenas garotas subvertem sentidos, transbordam as limitações da realidade. Resistem.

(IN)CONCLUSÕES

“Repetir, repetir, até ficar diferente”, poetiza Manoel de Barros em seu *Livro das Ignorâncias* sobre as possibilidades de invenção de mundo e de nós mesmos. Se nos distanciamos do gênero como algo “natural”, biológico, e o compreendemos como ficção, não negamos a sua produção de regimes de verdades e seus efeitos nos corpos que constitui. Contudo, entre as frestas das normatizações presentes no concurso, as candidatas à rainha mirim dos caminhoneiros performam gêneros e também resistências. Diria o mesmo poeta em suas memórias inventadas, elas estão a “despraticar as normas” (BARROS, 2018).

No faz-de-conta de serem meninas-mulheres e na intensidade de outra temporalidade, as pequenas garotas constroem laços afetivos, reinventam feminilidades e desestabilizam certezas sobre o que é “a” infância, o que é “ser menina”, o que é “ser mulher”. Assim, a festa, aqui nos atrevendo a contestar a literatura consultada, é também espaço de desaprendizagens e, neste caso em específico, de desconserto do gênero.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

AMARAL, Rita de Cássia de Mello Peixoto. **Festa à brasileira: significados do festejar, no país que “não é sério”**. 387 f. Tese de doutorado. Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AYDT, Hilary; CORSARO, William A. Differences in children’s construction across culture. **American behavioral scientist**, vol. 46, n. 10, june 2003, p. 1306-1325.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BARROS, Manoel. **O livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

BECK, Dinah Quesada. Com que roupa eu vou? Consumo e erotização nos uniformes escolares infantis. In: GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. **Infâncias, gênero e**

- sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2013, p. 125-146.
- BELELI, Iara. Gênero. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da diferença no ensino escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 45- 74.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. São Paulo: Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 42, p. 249-274, junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 17 dez. 2015.
- CARVALHO, Isis Alves; SERPA, Monise Gomes. Corpo e Embelezamento: a Criança Participante de Concurso de Beleza. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 34, n. 4, p. 835-849, dez. 2014.
- CHAUÌ, Marilena. Os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras, 1994, p. 17-33.
- CRUZ, Tânia Mara. Gênero e cultura infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.1, p. 63-78, 2012.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, William A.; EDER, Donna. Children's peer cultures. **Annu. Rev. Sociol.** 1990, n. 16, p. 197-220.
- COSTA, Jurandir Freire Costa. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- DAVIES, Bronwyn. **Frogs and snails and feminist tales**: preschool children and gender. New York: Hampton Press, 2003.
- DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, p. 53-65, 2003.
- FELIPE, Jane. Afinal, quem é mesmo pedófilo?. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 26, p. 201-223, Jun. 2006.
- GALLO, Sílvio. Infância e resistência – resistir a quê. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n. 61, p. 199-211, nov. 2013.
- GOMES, Livia Godinho Nery; SILVA JÚNIOR, Nelson. Experimentação política da amizade: alteridade e solidariedade nas classes populares. **Psic. Teo. e Pesq.**, abr.-jun. 2007, vol. 23, n.2, p. 149-158.
- GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada; FELIPE, Jane. Infâncias, gênero e sexualidade. In: _____. **Infâncias, gênero e sexualidade**: nas tramas da cultura e da educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2013, p. 17-27.
- FISHER, Rosa. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade interior. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997

MOMO, Mariangela. Mídia, consumo e os desafios de educar uma infância pós-moderna. In: DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 29-51.

NETTO, Carla Freitas Silveira. **Significado cultural dos bens de consumo em um concurso de beleza infantil**. 137f. Dissertação de mestrado. Mestrado em Administração e Negócios, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK (orgs.). **Educação infantil e diferença**. São Paulo: Papirus, 2013, p. 149-167.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

ROSE, Nicolas. Administrando indivíduos empreendedores. In: ___. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 209-233.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 24, n.2, p. 75-88, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1840746/mod_resource/content/0/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

SCHÉREER, René. **Infantis**: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica: 2009.

GÊNERO E SEXUALIDADES: INVESTIGANDO A CONCEPÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS)

Rayane Ribas Martuchi

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE
SÃO PAULO – UNISAL *campus* Liceu, Curso de
Psicologia.
Campinas – SP

Ticiane Paiva de Vasconcelos

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE
SÃO PAULO – UNISAL *campus* Liceu, Curso de
Psicologia.
Campinas – SP

RESUMO: Este trabalho teve por objetivo investigar concepções de psicólogas(os) sobre gênero e sexualidades. Participaram quatro psicólogas(os) residentes em Campinas/SP, realizou-se entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados e o método de Análise de Conteúdo para categorização dos resultados. Os resultados sobre gênero apontam: identificação em relação a si mesmo e reconhecimento dos outros; difícil definição; expectativas familiares e sociais; relações de poder; conflito e confluência de aspectos biológicos e culturais. Quanto à sexualidade, os discursos indicam como o exercício do desejo sexual e afetivo; forma de se relacionar consigo mesmo e com o mundo; acréscimo de imposições sociais e familiares e postura essencialista, observado

em dados trechos ao apontarem a sexualidade como construto ora fluido, ora norteado. As entrevistadas(os) relacionam gênero e sexualidade, sendo recorrente a confusão entre as esferas do desejo e da identidade. Apesar do posicionamento de aceitação e acolhimento, demonstraram perspectiva heteronormativa quanto à sexualidade; enquanto gênero, suscitou reflexão apenas pela inversão à norma. Evidencia-se, então, o compromisso com a formação em Psicologia, pautada na construção de perspectivas críticas e sócio-históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Sexualidade. Formação do Psicólogo. Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT: This work aimed to investigate the conceptions of psychologists about gender and sexualities. Participants were four psychologists who reside in Campinas, SP, semi-structured interviews were conducted for data collection and the Content Analysis method for categorizing the results. The results on gender indicate: identification with oneself and recognition of others; difficult definition; family and social expectations; Power relations; conflict and confluence of biological and cultural aspects. As for sexuality, the discourses indicate how the exercise of sexual and affective desire; means of relating to oneself and to the world; an increase in social and family impositions, and

an essentialist stance, observed in some excerpts of sexuality as a construct often fluid, often oriented. Interviewees relate gender and sexuality, with recurring confusion between the spheres of desire and identity. Despite the position of acceptance and welcoming, they demonstrated a heteronormative perspective regarding sexuality; while gender, has sparked reflection only regarding reversion of the norm. It is evident, then, the commitment to the formation in Psychology, based on the construction of critical and socio-historical perspectives.

KEYWORDS: Gender. Sexuality. Psychologist Training. Qualitative Research.

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de identidade como um fato social e não natural é discutido por Ciampa (1984), sendo constituído em relação singular e coletiva, e composto por inúmeros aspectos que se unem, em uma totalidade contraditória e múltipla, passíveis de reformulações, ajustes e mudanças.

Acerca disso, o termo “gênero”, introduzido na década de 60, proporcionou reflexões sobre diferenças entre masculino e feminino, abstendo o determinismo biológico do termo “sexo” ou “diferença sexual”. Tal termo “gênero” assumiu sua base relacional, destacando as dinâmicas das relações sociais, analisando contextos históricos, e se opondo à concepção de características biológicas como definidoras de identidade sexual, por si mesmas (PISCITELLI, 2009).

Nesse contexto, a Psicologia vem sendo convocada a refletir sobre as questões de gênero, conforme orientação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), para superação de visões, discursos e práticas. A proposta é que esse exercício se dê por meio de ações de comunicação, debates democráticos e discussão do papel da Psicologia nesta temática, segundo o Jornal do Federal (2015).

Com isso, este trabalho pretende oferecer uma reflexão crítica sobre o discurso e prática das(os) profissionais de psicologia no que tange à abordagem das temáticas de gênero e sexualidades, reconhecendo-as como agentes que impactam e são impactados nas inter-relações de poder, cabendo à Psicologia a revisão constante de suas práxis (JERÔNIMO & COUTO, 2014).

Portanto, para a realização desta pesquisa tomou-se por objetivos centrais a investigação da concepção de psicólogas(os) em relação ao tema identidade de gênero e sexualidades, bem como a compreensão de como as temáticas são empregadas na prática profissional.

2 | MÉTODO

Para composição do *corpus*, foram entrevistadas(os) quatro profissionais de psicologia, duas mulheres e dois homens, que atuam em Campinas – SP e região em diferentes áreas, como clínica, saúde pública e mental, docência e acadêmica, com

perspectivas teóricas variadas e formação na área há quarenta e cinco, seis, cinco e um ano. Tais profissionais foram contatadas(os) por meio de e-mail e telefone, mediante indicação de professoras da instituição e divulgação em mídias sociais. Todas(os) concordaram em participar voluntariamente do presente estudo, como apontado no quadro abaixo:

Participante	Idade		Área de atuação	Tempo de formação
	Aproximada			
Marta	67 anos		Clínica/docência	45 anos
Joana	29 anos		Acadêmica/clínica	6 anos
Daniel	28 anos		Saúde mental	5 anos
Alexandre	36 anos		Clínica/saúde pública	1 ano

Quadro 1

Descrição das(os) participantes

Fonte: elaboração própria das autoras.

Para tanto, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro elaborado com núcleos temáticos que serviram como norteadores: concepções sobre gênero e sexualidade; atuação com demandas nos referidos temas e suas relações.

Ao iniciar o diálogo com essas(es) profissionais, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e reforçou-se verbalmente sobre os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos. Os nomes adotados neste trabalho são fictícios, a fim de resguardar qualquer forma de identificação. As entrevistas duraram, em média, 60 minutos, e foram realizadas em locais variados de acordo com a disponibilidade da(o) participante, como clínicas psicoterapêuticas, residência do próprio entrevistado e locais informais.

O material coletado foi transcrito na íntegra e compreendido por meio de Análise de Conteúdo (AC). A AC concebe técnicas de pesquisa que permitem, sistematicamente, o relato de mensagens e atitudes envolvidas no contexto da enunciação. Este método está relacionado à necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão de significados e de desvelar as relações estabelecidas além das falas, qualificando vivências do indivíduo e suas percepções sobre tais fenômenos e objetos (BARDIN, 1977 apud CAVALCANTE, CALIXTO & PINHEIRO, 2014).

A metodologia de AC envolve, basicamente, três etapas: a) pré-análise, caracterizada pelo contato profundo com a transcrição da entrevista e a formulação de possíveis conjecturas; b) exploração do material, em que se faz um recorte de expressões e palavras relevantes sobre o tema tratado e as hipóteses formuladas na pré-análise; e c) pós-exploração, em que são feitos agrupamentos dos elementos destacados nas fases anteriores e síntese, incorporando perspectivas teóricas ao estudo (MINAYO, 2014).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi feita sob discussão em torno do que as(os) participantes entendem por gênero e sexualidade, bem como suas práticas nas diversas atuações profissionais. A seguir, apresentam-se as categorias de respostas (unidades de sentido) relacionadas às questões norteadoras contempladas nas entrevistas.

3.1 GÊNERO

Este tema pretende condensar os elementos encontrados na fala das(os) participantes que retratem suas concepções sobre gênero. Observou-se as seguintes categorias: identificação em relação a si mesmo e reconhecimento dos outros, ligada às esferas da feminilidade e masculinidade; complexidade; expectativas familiares e sociais; relações de poder; conflito e confluência de aspectos biológicos e culturais.

Categoria de respostas
Difícil definição
Relação de poder
Perceber-se no mundo

Quadro 2

Distribuição de categorias de respostas relacionadas à gênero

Fonte: elaboração própria das autoras.

3.1.1 Difícil definição

A reflexão aqui proposta será iniciada com a apresentação e análise das falas das(os) psicólogas(os) entrevistadas(os). Quando tão logo indagadas(os) sobre “o que é gênero?”, as seguintes respostas foram obtidas:

Essa é mais complexa, é... (*respiração profunda*), gênero é... difícil... (Joana).

Isso é difícil hein? (*risos*) isso é difícil... você diz de gênero assim, transexual? Essas coisas? (Daniel).

Silêncio de 4s gênero...? bem... (Alexandre).

Assim... Explica um pouco melhor essa identidade de gênero... [...] alguém se identificar como homem ou mulher? (Marta).

Os excertos apresentados acima marcam as dificuldades das(os) participantes em discorrer sobre o tema.

3.1.2 Relação de poder

Com um discurso explicitamente marcado pelo movimento social, Joana, como feminista, demonstra entender algumas questões relacionadas à discussão sobre gênero. A esse respeito, a psicóloga diz que está

[...] incluso também uma questão de poder, entre classes que são dominantes, por exemplo a dos homens e das mulheres, então, as questões de gênero que são esperadas das mulheres são questões que levam pra uma submissão, [...] por exemplo relacionamentos abusivos heterossexuais.

Isso aproxima-se do postulado de Beauvoir, conforme citado por Piscitelli (2009), ao tratar gênero como construção social vinculado à dominação masculina. Quanto a noção de gênero, Joana menciona que

é [...] um conjunto de.. é... de papéis que são esperados das pessoas, é... por terem nascido com sexo A ou sexo B... ou C, ele tem um aspecto de imposições em sua maioria ou expectativas que as pessoas tem sobre os outros, de como eles devem agir por serem homens entre aspas, mulheres, entre aspas (Joana).

Nas respostas das(os) participantes não foram mencionadas questões étnico/raciais, relativas à classe social ou idade, bem como o poder empreendido por instituições como igreja, governo, práticas educacionais ou justiça. A supressão desses aspectos denota necessidade de compreensão dos temas gênero e sexualidades interseccionados com outras especificidades — idade, classe social, etnia/raça — para melhor percepção das intrincadas relações de gênero quando consideradas tais particularidades.

Quanto a isso, Louro (1997) faz alguns apontamentos, e destaca os fatores que compõem as relações de gênero e nas relações de gênero, uma vez que esta concepção de identidades que não são fixas, mas sim plurais e múltiplas — e podem, até mesmo, ser contraditórias — estão presentes nas formulações dos Estudos Feministas e Culturais. Assim, ao afirmar que o gênero contempla a identidade do sujeito, inclui-se etnia, classe e outros, pois tem-se a pretensão de transcender o mero desempenho de papéis.

Desta forma, as instituições (justiça, igreja, práticas educativas, governo e outras) e práticas sociais são constituídas pelo gênero e constituintes dos gêneros, são “generificadas”. Isto é, produzem ou “engendram-se” a partir, e não somente, das relações de gênero.

3.1.3 Perceber-se no mundo

Esta categoria condensa a perspectiva das(os) participantes que concebem gênero como um modo de ser no mundo. Para tanto, foram selecionados excertos das entrevistas que ilustram as percepções de cada psicóloga(o) acerca do assunto.

Para Alexandre, isso diz respeito à “percepção de si mesmo, como eu me sinto, como eu me percebo... minha autoimagem, [...] como ela (a pessoa) se olha no espelho,

como ela se vê... tanto o espelho físico como o subjetivo”. Já a psicóloga Marta opina que se trata de “um autoconceito, que seria assim: como é que eu me vejo? [...] um processo inconsciente, que vem através das identificações, dos modelos, de onde a pessoa vai se inserindo na sociedade.” Em sua fala, Daniel afirma que gênero se refere a como a pessoa se identifica, pois “o gênero dos transexuais [...] é uma mulher que tem uma genitália masculina, mas se identifica como uma mulher... é uma identificação dela no mundo.”

Partindo dessas informações, pode-se pensar em uma correlação com as novas concepções de gênero, referenciadas por Butler (2015). Nelas, discute-se as categorias de sexo e gênero como indiferentes entre si, afinal, a categoria sexo sempre foi lida com os atributos culturais de gênero. Deste modo, sexo e gênero ocupam o mesmo *locus*, pois, até mesmo o sexo não advém de atributos essencialistas.

Assim como mencionado pelo psicólogo Alexandre, a “pluralidade de gêneros ela já tem seu lugar simbólico e que ninguém consegue tirar da existência de todos, mesmo antes de existirmos isso já existe na existência.” Em vista disso, a partir desta passagem é possível traçar um paralelo com a teoria butleriana de que gênero é discursivamente posto e repostado pela repetição à norma. Com isso, não há norma que precede os sujeitos engendrados, e sim os próprios sujeitos que produzem e se inserem nas normas de gênero por meio da performatividade. Portanto, é no cerne das regras que regulam as identidades inteligíveis que está a heteronormatividade, essa que opera a partir da repetição.

Para Louro (1997), a ideia de multiplicidade e fluidez das identidades, presentes nos relatos que compuseram este estudo, advém do movimento feminista. Desse modo, as contribuições de tal movimento social são essenciais para as formulações e discussões aqui apresentadas. A esse respeito, Alexandre desfruta do movimento feminista e se posiciona, dizendo que é preciso “rever as minhas visões sobre sexualidade humana, é como traz uma brisa fresca pra ideia que já estão muito antigas e muito quentes ali (*risos*)... me abre bastante a visão pra essas coisas.”

3.2 SEXUALIDADE

As(os) participantes, de modo geral, concebem sexualidades no sentido bi ou homoafetivo, como se a heterossexualidade não fosse uma face da sexualidade humana. Ou, até, denotando postura pautada na norma heterossexual, isto é, a heterossexualidade é admitida como padrão, logo, desnecessária de ser destacada.

Categoria de respostas
Diversidade de fatores
Paradoxo

Quadro 3

Distribuição de categorias de respostas relacionadas à sexualidade

Fonte: elaboração própria das autoras.

3.2.1 *Diversidade de fatores*

As concepções sobre sexualidades variam, inclusive, entre algumas combinações, como biologia e cultura; processos e experiências únicas; construção ao longo da vida que depende de como “a pessoa da maneira que ela se insere no mundo” — segundo Daniel —; influências de diversos fatores como “condições biológicas [...] da sociedade, da família, os pais, [...] toda essa condição cultural e material” — segundo Alexandre. Ou seja, conforme o exposto por Joana, a “sexualidade é fluída, né, assim, ela muda, ela tem um norte mas ela muda, ela varia”.

Na fala de Alexandre, é possível notar que transparece a concepção de sexualidades como uma constituição dialética, pois “é um quebra cabeça, uma estrutura, mas é uma estrutura que eu vejo que tem ligações e suas peças são fortes e elas não deixam de existir [...] mas também ao mesmo tempo não é aquela coisa de ser tão [...] fixa.”

A esse respeito, Butler (2015) revela que dentro da inteligibilidade das identidades se faz presente a alienação do desejo, sempre orientado para a heterossexualidade. A autora denomina esse fator de “heteronormatividade compulsória”, ou seja, que opera dentro da repetição: o ato de nomear o sexo é ao mesmo tempo a repetição de uma norma e a limitação de uma fronteira. Trata-se, portanto, de um ato performativo de dominação e coerção para a construção de um autoconceito de corporeidade específico, concebendo o gênero como algo inconstante e temporal que, por meio de uma repetição, é incorporado por gestos, linguagens e estilos.

Contudo, se para Butler (2015) o gênero é inconstante e performativo, e não uma identidade pré-existente — uma vez que é necessária essa repetição para a manutenção desse autoconceito —, cabe a reflexão de que o ideal de gênero nunca é completo. Isso se dá uma vez que os corpos nunca obedecem totalmente às regras pelas quais sua materialização é fabricada, e, assim, a lei reguladora das subjetividades pode ser reaproveitada como dispositivo subversivo e de resistência para a desconstrução e desnaturalização das noções de feminino e masculino.

Partindo desse pressuposto, pode-se vislumbrar a ideia da heteronormatividade nos excertos da maioria das(os) participantes. Para Alexandre, o exercício da sexualidade da pessoa é implicado desde antes do seu nascimento. O profissional reconhece que há no desejo dos pais certo balizamento da sexualidade da criança,

muitas vezes evocando a heterossexualidade como a única possibilidade de orientação, mas estas expectativas familiares não são definidoras da sexualidade, pois ainda há algo intrínseco do sujeito que, de fato, orienta seu desejo. Nas palavras do próprio psicólogo:

quando a criança chega ao mundo, ela já não chega isenta, porque, eu acho que ela já foi formada há muito pelo psiquismo dos pais...[...] então a criança já nasce com seu psiquismo e ainda com toda essa carga de desejo dos pais, e nessa carga de desejos eu não vejo as outras opções... pra outras formas de viver afeto e buscar o prazer... então já tem uma primeira limitação significativa aí.

Ao contrário de algumas teorias feministas, Butler (2015) discute o gênero como fenômeno inconstante e contextual que não precede substância ou essência, mas sim uma intrincada convergência de relações culturais e históricas. Assim, a autora não nega a noção de sujeito, mas propõe o gênero como efeito, assumindo que a identidade é uma expressão e não um sentido em si do sujeito. Desta elucubração se origina a noção de **performatividade**: não existe uma identidade de gênero subjacente às expressões de gênero, pois a identidade, em si mesma, é a performatividade constituída.

Ainda nessa linha, Butler (2015) estende o pensamento de Foucault para as regulações de gênero como modalidade específica, que tem efeitos constitutivos sobre a subjetividade. A identidade inteligível é parcialmente estruturada sob uma matriz que hierarquiza, ao mesmo tempo, masculino e feminino e a heterossexualidade compulsória, uma vez que se está diante de uma sociedade regida por uma coerência entre sexo/gênero/desejo em que a norma se faz heterossexual.

3.2.2 Paradoxo

Do mesmo modo que o discurso de Marta remete a um paradoxo, essa demonstra compreender a sexualidade como uma polaridade em que predomina a atração por um único gênero, configurando a homossexualidade e heterossexualidade. Para a psicóloga, “o mais determinante são essas primeiras experiências afetivas, né? Os primeiros amores, os primeiros modelos, as primeiras identificações... [...] ao longo da vida também, [...] porque as experiências continuam né?”. Ainda nas palavras da profissional:

a minha tendência é pensar que esse, essa preferência, essa inclinação pro mesmo sexo tava reprimida, porque não me parece, porque depois realmente as pessoas se assumiram como homossexuais [...] *(sobre um caso clínico em que a cliente que engravidou e casou-se com uma mulher)* então eu acho que o mais forte nela era a homossexualidade.

3.3 COMO AS(OS) PSICÓLOGAS(OS) LIDAM COM AS TEMÁTICAS NA PRÁTICA

Este tópico busca compreender como as temáticas gênero e sexualidades são empregadas na prática profissional das(os) participantes. Neste tema, identificou-se

as categorias de: postura de aceitação; preocupação com a constituição do sujeito e incentivo a autoaceitação.

Categoria de respostas
Postura de aceitação
Preocupação com a constituição do sujeito
Incentivo a autoaceitação

Fonte: elaboração própria das autoras.

Quadro 4

Distribuição de categorias de respostas relacionadas a como as(os) psicólogas(os) entrevistadas(os) lidam com as temáticas na prática

3.3.1 Postura de aceitação

Em geral, as(os) participantes desta pesquisa denotaram estabelecimento de uma postura de aceitação, bem como abstinência de preconceitos e julgamentos. Nota-se, também, o comprometimento com os sentimentos, emoções e conflitos de seus clientes, preocupação com o crescimento e bem-estar.

Para exemplificar, Alexandre diz que procura criar dentro do “setting terapêutico de uma consideração positiva incondicional”, e ainda completa:

de uma aceitação de tudo o que o outro apresenta, de.. não colocar meus julgamentos e meus juízos de valor né.. e simplesmente permitir que esse espaço seja um espaço que a pessoa se apresente como ela quer, que ela venha como ela me vier.

Nesta direção, esta preocupação também se mostra evidente na fala de Daniel, que incentiva deliberadamente as pessoas que o procuram a aceitarem quem são “sem medo de julgamentos, sem preconceito, ele estar bem consigo mesmo.”

3.3.2 Preocupação com a constituição do sujeito

Esta categoria evidencia a preocupação das(os) participantes com o modo com que o sujeito é constituído. Quanto a isso, Daniel aponta que seu trabalho se inclina a

trabalhar o que significa essa demanda para esse paciente, da onde que ela surgiu, tem que olhar quem é essa pessoa, da onde ela veio, como que ela se constituiu no mundo, o que ela pensa a respeito de si mesma.

3.3.3 Incentivo à autoaceitação

A psicóloga Marta, por sua vez, diz sobre a importância de fazer emergir as introjeções que os próprios clientes internalizaram e a autoaceitação como possibilidade para mudança, compreendendo a autoaceitação como estratégia para enfretamento do preconceito: “aí é todo um trabalho, que você vai fazendo com a pessoa de desenvolver

mais a autoconfiança, o autoapoio, a autoaceitação, principalmente, quanto mais a pessoa se aceita, menos ela vai depender da aceitação dos outros, né?”

Nesta direção, esse cuidado também se mostra notório na mesma fala de Daniel citada anteriormente, em que destaca a importância de “incentivar ele a ser aquilo que ele é, sabe, sem medo de julgamentos, sem preconceito, ele estar bem consigo mesmo.”

3.4 RELAÇÃO GÊNERO *VERSUS* SEXUALIDADE

Este tema pretende condensar as respostas das(os) participantes no que se refere à relação existente ou não entre gênero e sexualidade e suas implicações. As(os) participantes vislumbram a relação entre gênero e sexualidade, sendo recorrente a confusão entre as esferas do desejo — no campo do direcionamento da afetividade para com o outro —, e identidade — ligado às esferas de masculino e feminino.

Categoria de respostas
Distinção entre gênero e sexualidade

Quadro 5

Distribuição de categorias de respostas com relação à gênero *versus* sexualidade

Fonte: elaboração própria das autoras.

3.4.1 Distinção entre gênero e sexualidade

A psicóloga Joana afirma que gênero e sexualidade se relacionam. Em sua concepção, nota-se que orientação sexual, em suas diversas nuances, se articula de maneiras distintas com gênero, como em relacionamentos abusivos, por exemplo. A psicóloga indica compreensão nítida ao diferenciar sexualidade e gênero, devido a uma referenciar ao desejo e a outra à identificação social. Segundo Joana,

quando você nasce homem (*participante faz sinal de aspas com as mãos*) você, é esperado que você seja heterossexual, é... quando você nasce mulher (*participante faz sinal de aspas com as mãos*) é esperado que você seja heterossexual, então desde o começo já tem uma ligação ai, né.. as pessoas esperam que você siga tal caminho ou outro, enfim, desde pequeno.

Já Alexandre compreende que a percepção de si é marcada pela afetividade, e a partir dela a sexualidade é exercida. Faz distinção também das práticas sexuais e das construções culturais decorrentes da identificação de gênero, evidenciando distinção entre gênero e sexualidade. Para o psicólogo,

estar com o outro vai ser baseado nessa minha percepção, então a minha sexualidade vai estar assim. [...] muito marcadamente, afetivamente e sexualmente. E acho que não existe tanta classificação de gênero para as possibilidades humanas que possam haver.

Na compreensão de Daniel, a disparidade entre gênero e sexualidades parece

contraditória ao utilizar o exemplo de Thammy Miranda (filho da cantora Gretchen), celebridade que recentemente transicionou para a identidade masculina por meio de cirurgias e adequações estéticas. Em sua fala, revela, ao mesmo tempo, compreensão da mudança empreendida pelo artista e confusão quanto a denominação que deve ser usada. Apesar de sua compreensão teórica a despeito destes dois construtos, ainda utiliza pronomes e vocativos no feminino, contrapondo a própria identificação do Thammy:

por exemplo, é... se for ver o caso da filha da Gretchen, a Thammy Gretchen, se você pegar anatomicamente falando ela é uma mulher, mas e o gênero dela? Ela se identifica como homem... então... é mais fácil você enxergar ela do gênero que masculino que é como ela se porta no mundo, como que ela se identifica no mundo, como que ela gosta dela no mundo, do que pensar ela como do gênero feminino.

A esse respeito, Louro (1997) evidencia que, mesmo intrinsecamente relacionados, gênero e sexualidade são distintos entre si, e esta distinção se faz importante ao analisar os diferentes arranjos que podem configurar quando há justaposição destas duas categorias. Ou seja, conforme mencionado pela própria amostra deste estudo, no fenômeno da transexualidade está presente a questão da identificação e percepção de si enquanto pertencente a um ou outro gênero, que faz elo com o direcionamento do seu desejo afetivo e sexual. Assim, é possível um grande espectro de combinações destas duas nuances, basta pensar em mulheres transexuais (pessoas com conformação genital masculina que se identificam com o gênero feminino) que, mesmo construindo seus corpos e identidades sob os signos da feminilidade, têm seu desejo orientado para o gênero feminino, remontando, então, uma mulher transexual lésbica.

Deste mesmo modo, tem-se mulheres transexuais heterossexuais ou, ainda, bissexuais, afinal, o objeto para o qual o desejo é direcionado caracteriza a sexualidade, ou seja, é a expressão da atração afetivo sexual. Outra faceta é o modo como se portar no mundo a partir dos signos culturais ditos femininos ou masculinos, decorrente de uma conformação genital ou não (SARAIVA, 2014; RODRIGUES, CARNEIRO & NOGUEIRA, 2014).

Ao se debruçar sobre o pós-estruturalismo, parece ser possível compreender os gêneros para além de masculino e feminino, esses como polos dicotômicos em posição de distinção e oposição — conforme pontuado por Scott, segundo Louro (1997). Desta forma, alguns participantes contribuíram para esta análise uma vez que demonstraram a percepção de que uma pessoa pode não internalizar por completo todos os signos de feminilidade, assim como pode não se apropriar dos signos de masculinidade.

Portanto, os sujeitos estão sempre atravessados por elementos que culturalmente são adotados como femininos ou masculinos, mas que não contêm estes essencialismos em si mesmos. No entanto, os atributos femininos ou masculinos são dados pelos

próprios sujeitos que assim os interpretam, não pelas coisas em si, e é nesse sentido que as contribuições pós-estruturalistas sustentam a desconstrução das lógicas contidas no interior das normas de gênero, lançando luz para novas interpretações, combinações e ressignificações sobre masculinidades e feminilidades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados e discussões apresentados, pode-se apreender que entre as(os) entrevistados há concepções bastantes variadas. Nota-se, também, certas dificuldades em discorrer sobre gênero e sexualidade, sendo estes assuntos não pautados para reflexão crítica recorrente.

Assim, para estas(es) psicólogas(os), gênero refere-se apenas e tão somente às inversões à norma, a exemplo de transexuais e travestis que reivindicam o pertencimento ao gênero oposto ao esperado. Aproximando-se ao gênero, quando observado que as respostas das(os) participantes são sempre ligadas às sexualidades que se diferem da heterossexualidade, denota-se, então, que a heterossexualidade é concebida de forma corriqueira, sendo somente considerada a bissexualidade ou homossexualidade.

Portanto, assim como gênero, a sexualidade é vista de maneira segmentada. Isso implica na alusão de gênero e sexualidade de forma descolada das pessoas que seguem a norma social: cisgêneras (genital e identidade de gênero em consonância) e heterossexuais, ideia subjacente da heteronormatividade presente nesses discursos — conceito difundido por Butler (2015) como matriz do desejo orientado à heterossexualidade de forma normativa e compulsória. Desse modo, somente diante de pessoas dissidentes das normas de gênero ou pessoas não heterossexuais é que as questões de gênero e sexualidade se fazem presentes e significativas de reflexão.

À vista disso, ao considerar que as temáticas de gênero e sexualidades estão postas de forma relacional, vislumbra-se a necessidade de abordagem transversal de modo integrativo com os demais campos de saberes, e não como assuntos específicos de determinadas disciplinas e áreas de conhecimento. Logo, a Psicologia enquanto ciência e profissão, cujo substrato de trabalho reside na subjetividade, é convocada à reflexão e crítica acerca dos fenômenos contemporâneos.

Em um contexto marcado pelas desigualdades de gênero, emergência do fenômeno da transexualidade e outras vivências das masculinidades e feminilidades, assim como expressões dos desejos afetivos e sexuais, torna-se imprescindível o compromisso com a formação da(o) psicóloga(o) para a construção de posicionamentos críticos, reflexivos e orientados sócio-historicamente. Por isso, o intuito do presente trabalho é de subsidiar discursos e saberes que versem a favor da legitimidade de diversas matizes de “homenzidades e mulheridades” possíveis (RODOVALHO, 2017).

Portanto, este estudo lança o desafio de novos estudos que explorem as

práticas das(os) profissionais de psicologia que já atuem diretamente com demandas relacionadas à gênero e sexualidades, para que estes saberes sejam socializados, repensados e aprimorados.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015. 8ª ed. 287 p.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método**. Informação & Sociedade: Estudos, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000>>

CIAMPA, A. C. Identidade. In LANE, S. T. M. **A Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Despatologização trans, por um mundo não binário**. Jornal do Federal. Brasília. Agosto. 2015. Direitos Humanos. p. 16-17. Disponível em <<https://site.cfp.org.br/publicacao/jornal-do-federal-111/>>

JERÔNIMO, A. C.; COUTO, H. C. C. (2014). **Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea**. Cuiabá: EDUFMT, 2013. Resenha do livro Cuiabá: *Queering: problematizações e insurgências na Psicologia Contemporânea*, de TEIXEIRA FILHO, F. S.; PERES, W. S.; RONDINI, C. A.; SOUZA, L. L. Rev. NUFEN, Belém, v. 6, n. 1, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912014000100008&lng=pt&nrm=iso>

LOURO, G. L. Gênero, sexo e sexualidade. In_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 37-56.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. In_____. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 261-297.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

RODOVALHO, A. M. (2017). **O cis pelo trans**. Estudos Feministas. v. 2. p. 365-373. Florianópolis. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/48521>>

RODRIGUES, L.; CARNEIRO, N. S.; NOGUEIRA, C. Transexualidades: olhares críticos sobre corpos em crise. In: JESUS, J. G. **Transfeminismo teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014. p. 137-156.

SARAIVA, M. S. Gênero e orientação sexual: uma tipologia para o movimento transfeminista¹. In: JESUS, J. G. **Transfeminismo teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014. p. 43-68.

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DE GÊNERO NA PSICOLOGIA: UM CAMINHO A SE PERCORRER NA GRADUAÇÃO?

Lara Araújo Roseira Cannone

Psicóloga pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
Mestranda na Universidade Federal da Bahia,
PPGNEIM/UFBA
Salvador - Bahia

Raíssa Lé Vilasboas Alves

Psicóloga pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública
Salvador - Bahia

RESUMO: **Introdução:** O ensino de gênero apresenta pouca notoriedade no percurso histórico da Psicologia enquanto ciência e profissão. Por isso, se faz necessário estudos que deem visibilidade à importância da temática na formação profissional. Este trabalho visa expor as considerações de formandas em Psicologia sobre o espaço conferido à temática de gênero no processo da graduação. **Metodologia:** Relato de experiência realizado por duas graduandas em Psicologia na cidade de Salvador, Bahia. A análise reuniu o contexto acadêmico quanto ao currículo, corpo docente, oferta de atividades extracurriculares e corpo discente. **Resultados:** Houve indicativos de uma movimentação, sobretudo por parte discente, acerca do debate de gênero na graduação. Mesmo assim, as iniciativas prosseguem

concentradas em grupos específicos, sem adesão do coletivo. **Considerações Finais:** Resquícios históricos estão presentes no ensino da Psicologia, onde conteúdos clássicos se sobressaem em detrimento do conhecimento mais engajado com o compromisso social. Portanto, pôde-se notar que o ensino de gênero segue como um caminho a ser percorrido na graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de Gênero. Graduação. Psicologia.

ABSTRACT: **Introduction:** The teaching of gender has little notice in the historical course of Psychology as a science and profession. Therefore, it is necessary to carry out studies that give visibility to the importance of the subject in professional training. This paper aims to expose the considerations of trainees in Psychology on the space given to the theme of gender in the graduation process. **Methodology:** Experience report by two graduates in Psychology in the city of Salvador, Bahia. The analysis gathered the academic context regarding curriculum, faculty, offer of extracurricular activities and student body. **Results:** There were indications of a movement, especially by the student, about the gender debate in the undergraduate program. Even so, the initiatives continue concentrated in specific groups, without adhesion of the collective. **Final Remarks:** Historical remnants

are present in the teaching of Psychology, where classical contents stand out to the detriment of the knowledge more engaged with social commitment. Therefore, it should be noted that gender education is a path to be followed in undergraduate studies.

KEYWORDS: Gender Studies. Graduation. Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

A Psicologia foi regulamentada no Brasil através da Lei 4.1119 de 27/08/1962 que versa sobre as funções exclusivas da/o profissional psicóloga/o, esse documento afirma não apenas a profissão, como também os cursos de graduação (CARVALHO & SAMPAIO, 1997). A inserção da Psicologia se deu, sobretudo, nas organizações com a prática direcionada à adequação e ajustamento do sujeito ao contexto, vindo de um interesse ideológico com intuito de higienização social. Moura (1999) afirma que esse direcionamento profissional tem pouca contribuição para a transformação social, indo de encontro com a manutenção de desigualdades que colaboram para uma ordem social perversa de relações de poder – de gênero, sexualidades, raça, classe, geração, entre outras.

Pela perspectiva de Rocha (1999), com o golpe militar de 1964 e a implantação de um regime repressivo no país, houve um retardo no avanço da Psicologia e de outras áreas. Naquela época, o modelo de ensino instaurado baseava-se na valorização das Ciências Biológicas em detrimento das Ciências Humanas. Os objetivos da educação eram fortemente influenciados pelo governo, que visava o desenvolvimento de técnicas de controle das massas, coagindo a população aos interesses do Estado. Paralelo a isso, os cursos de Psicologia foram se expandindo pelo país e, conseqüentemente, se firmando um compromisso com o sistema político (MOURA, 1999).

Tempos depois, com uma forte pressão dos movimentos sociais, as/os psicólogas/os se depararam com uma mudança no segmento da população que demandava serviços psicológicos, e somado à crise econômica, se viram pressionadas/os a atenderem em ambientes até então desconhecidos. A década de 1980, com a democracia já instaurada, foi marcada por uma mobilização e maior questionamento da comunidade acadêmica para as questões políticas e sociais do Brasil. A partir dessas discussões e reflexões, surge um número significativo de produções e publicações de artigos com esse viés.

Ainda nesta década, durante o I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogo, a Carta de Serra Negra é construída trazendo alguns princípios norteadores, bem como sugestões de operacionalização, da formação em Psicologia. Esses princípios propostos são um marco no desenvolvimento da Psicologia no Brasil, ao considerar outros aspectos na formação da profissão, e “apostar na importância da postura política, crítica ética e com compromisso com a realidade social” (RECHTMAN, 2015, p.74).

Lima e Souza aponta para os conteúdos ofertados no currículo dos cursos, onde

nunca é um fator isolado e desvinculado do cotidiano, por isso “as teorias críticas de currículo o definem como uma construção que traz as marcas das relações sociais de poder e que reproduz a ideologia dominante” (2011, p.69). Segundo a autora, não há neutralidade na educação e enfatiza o papel da docência como agente ativo dessa prática reguladora, ou transformadora. Sendo assim, ainda são raras as iniciativas para a inclusão dos estudos de gênero nos currículos usuais e entre docentes, como também as produções apurativas sobre esse processo, caracterizando uma demanda atual.

Este trabalho reforça a importância da produção discente acerca da vivência universitária, a partir de um relato de experiência que desperta para as nuances envolvidas na graduação através de uma visão crítica em primeira pessoa. Debater temas entendidos como emergentes, como os estudos de gênero, é deslocá-los do lugar da invisibilidade no ambiente acadêmico e conquistar um espaço próprio dentro do ensino.

2 | METODOLOGIA

O Relato de Experiência possui caráter qualitativo, exploratório e baseia-se no método de Testemunho proposto por Seligmann-Silva (2010). Essa metodologia consiste em trazer para protagonismo a testemunha, bem como a/o relatora/o, para evocação do fato a ser narrado. Dessa forma, acaba por ser um método contestador dos modelos clássicos de narrativas. Entende-se aqui, com o Relato de Experiência, que a produção de conhecimento se dá a partir de um posicionamento que exige uma implicação política.

A construção desse relato se dispôs a apresentar a experiência de duas graduandas em Psicologia, do 9º e 10º semestres fundadoras da Liga Acadêmica de Sexualidade e Gênero [LASG], em relação às discussões de gênero presentes/ausentes no curso que escolheram concluir. Foram, ao todo, 5 anos de graduação em uma faculdade particular situada na cidade de Salvador, Bahia, no período de 2012 a 2017. O presente trabalho discorre sobre o currículo formal, docência e a mobilização estudantil – todos esses fatores de acordo com o direcionamento à temática de gênero.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões sobre gênero dentro da graduação ainda são preteridas, de um modo geral, tanto pelo currículo formal quanto pelo corpo docente e compromisso estudantil. Essa resistência encontra embasamento em discursos despolitizados que associam a inserção de temáticas de gênero, sexualidades, cor/raça e classes, com militâncias. Esses pensamentos que são expostos dentro das salas de aula, e no ambiente educacional como um todo, conseqüentemente atuam de modo a coibir

“leituras” trazidas por discentes que diferem do modelo hegemônico de saberes, estabelecido por um perfil de gênero e suas interseccionalidades.

A ausência da inserção dessas temáticas nas instituições acaba corroborando com um conhecimento sustentado por uma supremacia do *status quo* da sociedade: pesquisador homem, branco, classe média. Nesse sentido, o movimento estudantil tem uma participação essencial na reformulação desse ensino através de suas organizações próprias (ligas acadêmicas, grupos de trabalho, coletivos), agindo na instância do currículo informal.

Como esse déficit da estrutura formal ainda não foi preenchido, pode-se observar frequentemente caber ao corpo discente a iniciativa, praticamente solitária, de propiciar o debate de temas omitidos ou, até mesmo, preteridos. Nessa perspectiva, os espaços organizados para as discussões sobre gênero sempre tiveram boa adesão por parte do público universitário interno e externo (quando ampliados para agregar outras instituições), isso demonstra que há interesse na discussão acerca da temática. Outro ponto positivo é que a instituição de ensino em questão se mostrou solícita quanto a eventos promovidos pelas ligas acadêmicas, fornecendo espaço físico e materiais, quando solicitados previamente.

Diversas foram as intervenções das ligas acadêmicas: recepção de turmas calouras, já estimulando o posicionamento crítico frente à realidade social; momentos de fala em eventos internos; organização de eventos em conjunto com a coordenação; promoção de sessões abertas à comunidade com palestrantes de referência; parcerias com outros grupos de estudantes para ampliar as discussões; apresentação de trabalho científico, repercutindo em trabalhos de conclusão de curso de alunas envolvidas com o tema.

Apesar da motivação e do reconhecimento quanto ao trabalho desenvolvido pela liga acadêmica, há também obstáculos enfrentados para levar o tema de sexualidade e gênero adiante. A dificuldade de sair do plano das ideias e concretizar projetos práticos e a longo prazo talvez tenha sido um dos principais desafios dessa organização estudantil. Essa (falta de) atitude revela uma necessidade de maior engajamento das discentes em atividades que fujam do currículo formal estabelecido pela instituição. Como consequência, as atividades das ligas acadêmicas e demais organizações acabam sendo promovidas e executadas pelo mesmo grupo de discentes, o que resulta, por vezes, em uma sobrecarga de trabalho para pessoas específicas.

Ao decorrer dos semestres letivos, houve feedbacks positivos vindos de turmas mais novas, principalmente referente a uma maior flexibilização do currículo formal, incluindo, mesmo que a passos lentos, conteúdos não presenciados por estudantes já em períodos mais avançados do curso de Psicologia, onde algumas disciplinas ampliaram as vertentes de conhecimento para envolver um viés mais social, crítico e contextualizado.

Em paralelo a essa movimentação discente, algumas docentes, que já tinham um percurso de práticas contextualizadas e análises críticas da atuação profissional,

se mobilizaram para colaborar com essa “nova onda” na instituição. Com interesse nas temáticas postas em pauta para discussão, esse grupo de profissionais convidaram as ligas acadêmicas para participação em eventos internos bem como em aulas ministradas pelas docentes, propagando ainda mais os debates e o conhecimento, por acreditarem no trabalho das discentes e por incentivarem essa autonomia estudantil, algumas também não se sentiam capacitadas para discutir essas temáticas.

Contudo, apesar dos notáveis avanços e receptividade da instituição em geral quanto às propostas levadas sobretudo pelas discentes, um número ainda majoritário de docentes não aderiu à movimentação e optou por não inserir essas temáticas em sala. Assim, vale ressaltar a necessidade de uma capacitação de profissionais, de todos os níveis, ou iniciativa própria efetiva para se debater essas temáticas com maior apropriação, não por desacreditar da formação destas psicólogas, mas por perceber a necessidade de acompanhar as mudanças da sociedade gerando novas demandas e desafios para a Psicologia.

A inclusão dos estudos de gênero na Psicologia é, também, compreender o percurso sócio histórico da profissão e refletir a partir da análise quanto ao perfil dessa categoria composta majoritariamente por mulheres. Portanto, é preciso lutar por “um campo de estudo que, muitas vezes, não encontra legitimação em um ambiente acadêmico, pois é entendido mais como uma militância e não como uma prática acadêmica” (SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES, 2006 *apud* NARVAZ & KOLLER, 2007, p.220).

Esse processo de mudança quanto ao currículo e à capacitação do corpo docente parte de uma mudança social que vem demandando um novo perfil de psicóloga/o e, assim, acaba refletindo nas graduações a responsabilidade de atualizar seus modelos de ensinamentos, muitas vezes abrindo mão de uma prática clássica que acaba por sustentar a desvalorização de outras metodologias e conteúdos por considerá-los fora do cunho científico (MOURA, 1999).

Vale ressaltar que as organizações estudantis não podem ser as únicas responsáveis pelos debates e o ensino de gênero nas graduações. Tampouco se deseja simplesmente o acréscimo de conteúdo, pois, assim, corre-se o risco de promover mudanças meramente pontuais. É necessária uma reestruturação do curso de Psicologia para que a inclusão de disciplinas com conteúdos específicos não seja um ponto de partida, mas consequência de um processo. Essas disciplinas, por sua vez, necessitam de docentes não apenas dispostas/os, mas com competências técnicas para desenvolver a função de forma ética. “É necessário que, no corpo docente, haja profissionais com formação e experiência (boa vontade não é suficiente) para fazerem cumprir o planejado” (CARVALHO & SAMPAIO, 1997, p.17).

Sendo assim, a construção de uma formação profissional contextualizada e engajada demanda a junção com igual iniciativa dessas três instâncias: corpo docente, discente e instituição de ensino.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cinco décadas após a regulamentação da Psicologia no Brasil, é possível identificar um perfil profissional necessário para atender as demandas sociais emergentes – e outras que ainda permanecem conforme o processo sócio histórico do país. Essa referência de profissional, de acordo com Moura (1999), a qual se deseja e se precisa, consiste de uma prática que seja pluralista, crítica e que colabore para a transformação social, além disso, que saiba identificar caminhos que atendam às necessidades da população. Assim como atentar-se para a importância da produção do conhecimento com compromisso ético e social (RECHTMAN, 2015).

Dessa forma, é possível afirmar que essa é uma discussão que exige continuidade, devido a todo o caminho que o ensino de gênero tem a percorrer na graduação. A partir desse trabalho, entendemos esse trajeto ainda como principiante, sendo necessário um diálogo entre docentes, discentes e instituição, a fim de exercer mudanças curriculares repensando a formação em Psicologia, e se atentando às demandas sociais. Que estas não sejam invisibilizadas pelo conservadorismo e inflexibilidade do ensino tradicional de um curso ainda paternalista e elitista, reproduzidor de muitos discursos hegemônicos.

Por esse caminho, acreditamos ser possível desenvolver modificações estruturais através da educação, onde o conhecimento tem o poder de reformular posturas. O ensino engajado com responsabilidade social reflete na formação e, conseqüentemente, em uma profissão que reflete na práxis alinhada com os direitos humanos.

Não podemos perder de vista a construção do conhecimento e sua intencionalidade, afinal, de acordo com Campos (1992) citado por Moura (1999): “toda pretensão epistêmica é uma tomada de posição ética. Não há conhecimento sem interesse. Não há exercício sem uso de poder. Não há prática sem pressupostos e conseqüências políticas” (p.9).

Por fim, consideramos o ensino de gênero na graduação em Psicologia como um longo caminho a ser percorrido, assim como em outras áreas. Apostamos na reestruturação de currículos, capacitação de profissionais e papel ativo de estudantes em prol de uma geração futura de psicólogas/os mais engajadas/os com o social, assumindo o compromisso ético e político da profissão, bem como um olhar contextualizado do sujeito considerando a subjetividade e as interseccionalidades.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Teresa de Melo; SAMPAIO, Jäder dos Reis. A formação do psicólogo e as áreas emergentes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 17, n. 1, p. 14-19, 1997.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire. Currículo e Gênero: uma articulação urgente. In: Ana Alice Alcântara Costa; Alexinaldo Teixeira Rodrigues; Elizete da Silva Passos. (Org.). **Gênero e Diversidade na Gestão Educacional** – Coleção Bahianas. 01ed. Salvador: UFBA-NEIM, v.13, p. 6976, 2011.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. A psicologia (e os psicólogos) que temos e a psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de diretrizes curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em psicologia. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 10-19, 1999.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. A Marginalização dos Estudos Feministas e de Gênero na Psicologia Acadêmica Contemporânea. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 38, n. 3, p. 216-223, set./dez. 2007.

RECHTMAN, Raizel. O Futuro da Psicologia Brasileira: Uma questão de projeto político. **Revista Psicologia**, Diversidade e Saúde, v.4, n.1, p. 70-77, 2015.

ROCHA, Armando Jr. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.1, n.2, p. 3-8, 1999.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O Local do Testemunho. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3, jan./jun. 2010.

SOBRE A ORGANIZADORA

DENISE PEREIRA Breve Currículo: Mestre em Ciências Sociais Aplicadas, Especialista em História, Arte e Cultura, Bacharel em História, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cursando Pós-Graduação Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora nas Faculdade Integradas dos Campos Gerais (CESCAGE). Coordenadora das Pós Graduações: MBA em Logística e Supply Chain; MBA em Gestão Estratégica de Pessoas; MBA em Auditoria, Finanças e Controladoria; MBA em Comunicação Empresarial; MBA em Gestão Empresarial. Experiência nas disciplinas de Pós Graduação em: Metodologia de pesquisa, Artigo Científico, Responsabilidade Social, Metodologia do Ensino Superior.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-049-0



9 788572 470490