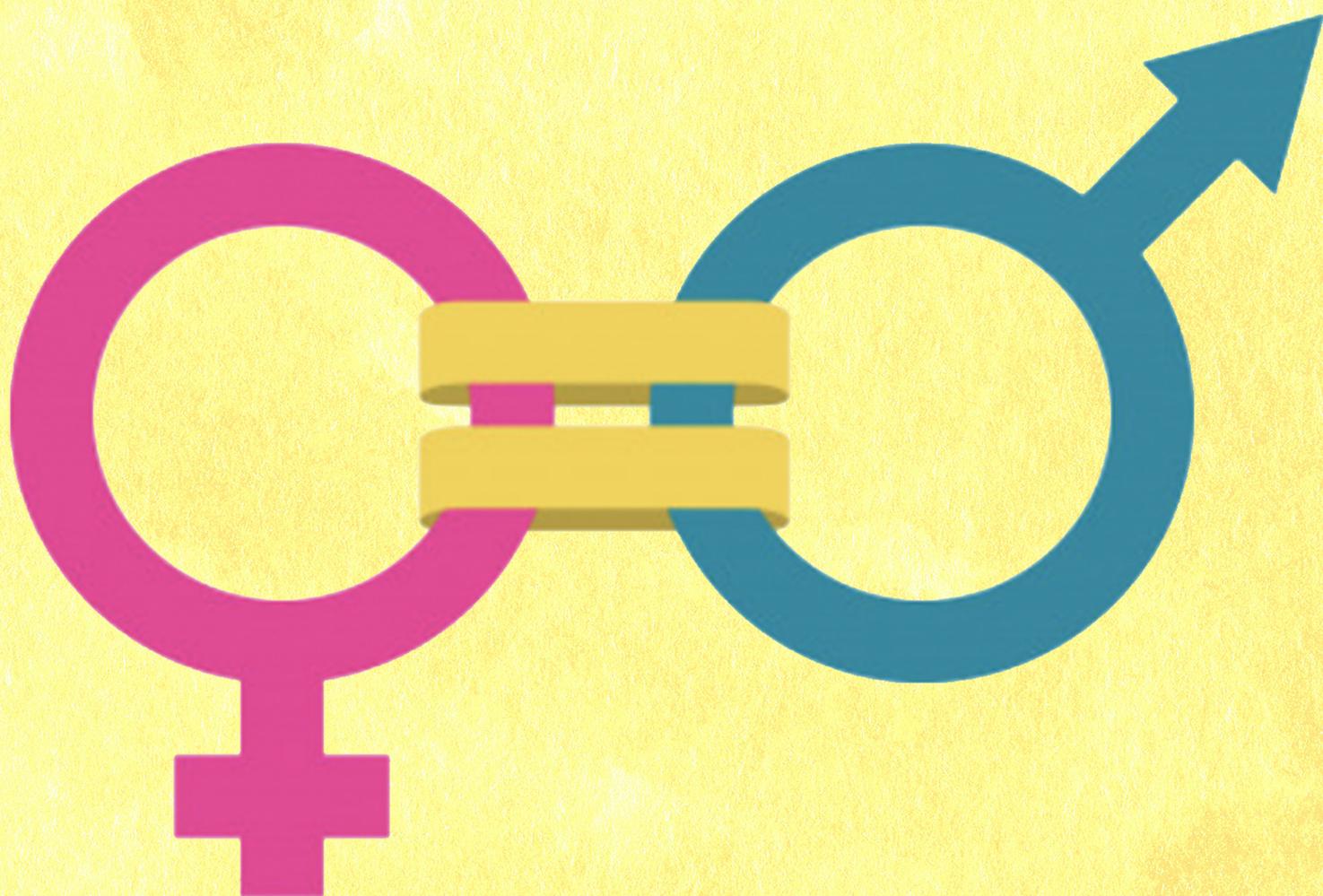


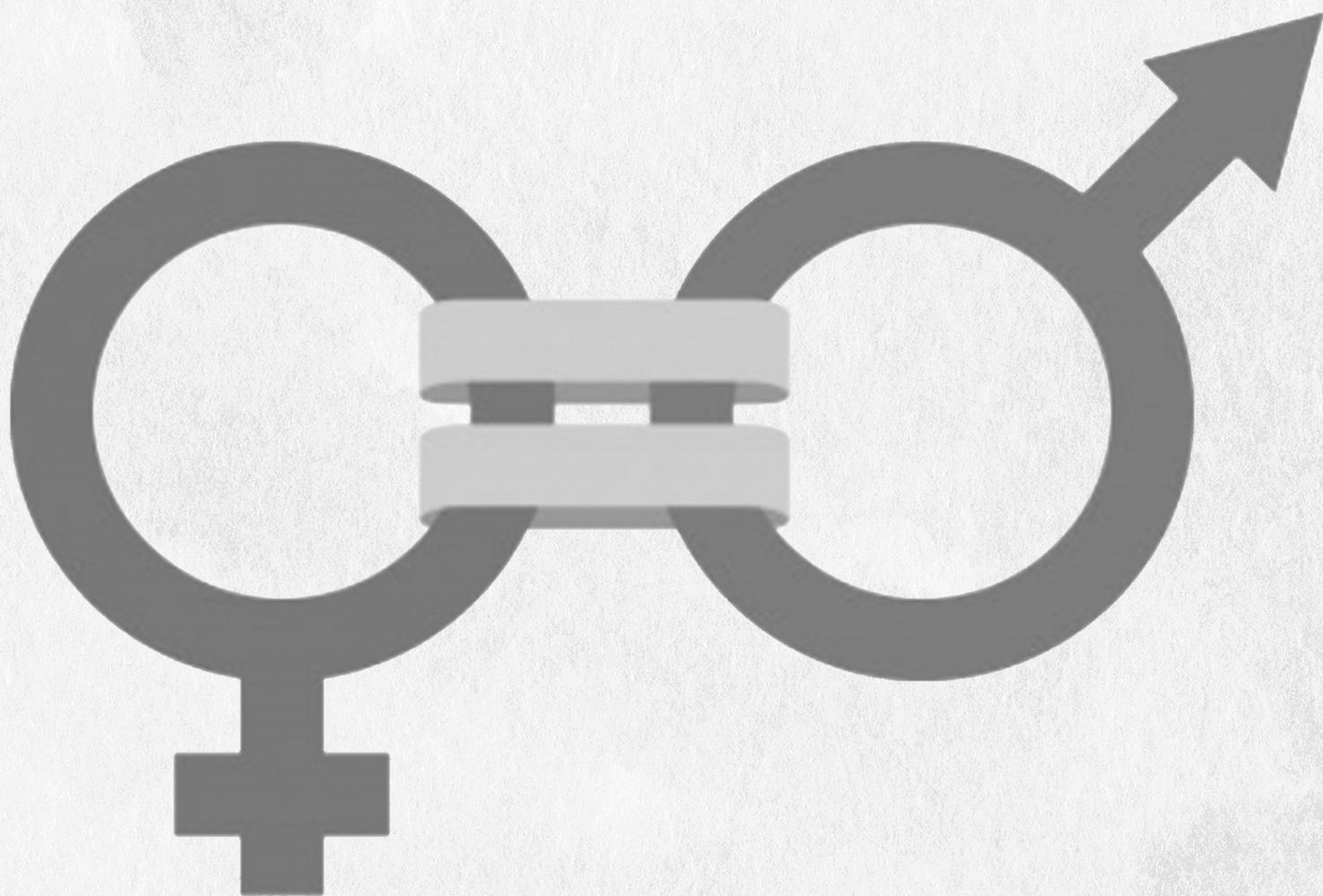
RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)



RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)



2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Lorena Prestes

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M775r	<p>Monteiro, Solange Aparecida de Souza. Relações de gênero e as subjetividades em contextos culturais [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-058-2 DOI 10.22533/at.ed.582202205</p> <p>1. Identidade de gênero. 2. Sexualidade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza..</p> <p style="text-align: right;">CDD 306.7</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A temática pertinente **RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS** é complexa que tem motivadora de debates na sociedade acerca de como abordar a problemática do gênero e sexualidade na educação. Uma educação democrática, pensa a escola como um ambiente rico em diversidade, visto que seu espaço é repleto de sujeitos em formação. Neste sentido, faz-se necessário elaborar estudos que estejam voltados para a discussão sobre a sexualidade, pensando em uma educação mais inclusiva, que pautado no reconhecimento plural das identidades, buscando a perspectiva de garantia de direitos para a construção de uma sociedade mais igualitária que reconheça e respeite a diversidade sexual e de gênero. A escola tem marcas de um ambiente de promoção e de construção do conhecimento, no qual se consolidam aprendizados em que se formam sujeitos em suas subjetividades em contextos culturais sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Deste modo a escola pode ocupar um papel central no desenvolvimento de seus alunos, e que em razão disto pode estimulá-los a pensar criticamente sobre os discursos socialmente construídos e determinantes no sentido de , romper com a reprodução dos aspectos de uma moralidade que estimula a produção de desigualdade, preconceito e violência em nossa sociedade para a construção dos vínculos afetivos, as identificações sociais e principalmente a produção de subjetividades, contribuindo no desenvolvimento de uma cultura plural e de respeito a diversidade dentro de seu sistema de ensino. E assim, pensando nas possíveis manifestações da sexualidade presentes no cotidiano de crianças e adolescentes em contexto escolar, que surgem demandas de realizar uma reflexão acerca dos métodos e condutas adotados pela escola em lidar com esta temática.

Desejo a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões para temas de **RELAÇÕES DE GÊNERO E AS SUBJETIVIDADES EM CONTEXTOS CULTURAIS**.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A CULTURA UNIVERSITÁRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	
Luciano Rodrigues dos Santos Fabio Rodrigues dos Santos DOI 10.22533/at.ed.5822022051	
CAPÍTULO 2	17
A METODOLOGIA NO TRUQUE: DESLOCAMENTOS E (DES) ENCONTROS EM UMA ETNOGRAFIA MULTISITUADA SOBRE TRAVESTIS BRASILEIRAS NA ESPANHA.	
Maria Cecília Patrício DOI 10.22533/at.ed.5822022052	
CAPÍTULO 3	27
COLONIALIDADE DE GÊNERO: (UM)A CONSOLIDAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NO BRASIL	
Sarah Francine Schreiner Geanne Gschwendtner DOI 10.22533/at.ed.5822022053	
CAPÍTULO 4	39
EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: DESCONSTRUINDO “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E “MARXISMO CULTURAL”	
Rosiléa Agostinha de Araújo Lorena Kelly Alves Pereira Geovane Gomes de Araújo Glauberto da Silva Quirino DOI 10.22533/at.ed.5822022054	
CAPÍTULO 5	50
COMO A GENTE SE DIVERTE: CORPOS MASCULINOS EM WEBSITES DE CRUZEIROS LGBT	
Diego Santos Vieira de Jesus DOI 10.22533/at.ed.5822022055	
CAPÍTULO 6	64
GÊNERO E GESTÃO: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM CARGOS DE GESTÃO NA INDÚSTRIA CATARINENSE	
Leonard Almeida de Moraes Juliano Keller Alvez Édis Mafra Lapolli DOI 10.22533/at.ed.5822022056	
CAPÍTULO 7	79
GÊNERO, RAÇA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS EM ESCOLAS DE RIO BRANCO/ACRE	
Maria de Lourdes Esteves Bezerra Cleyde Oliveira de Castro Murilena Pinheiro de Almeida DOI 10.22533/at.ed.5822022057	

CAPÍTULO 8	87
OBJETIFICAÇÃO DO CORPO FEMININO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS	
Meiriane Christine dos Santos Aguiar Isis Vanessa Nazareth Yasmin Alves de Oliveira Lopes Rejane Corrêa Marques Fabrícia Costa Quintanilha Borges Thayssa Cristina da Silva Bello DOI 10.22533/at.ed.5822022058	
CAPÍTULO 9	98
GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE LIVROS DE OCORRÊNCIA ESCOLAR	
Keith Daiani da Silva Braga Arilda Ines Miranda Ribeiro DOI 10.22533/at.ed.5822022059	
CAPÍTULO 10	110
OS MARCOS SOCIAIS DA MEMÓRIA E A EXPERIÊNCIA DA TRANSEXUALIDADE	
Kueyla de Andrade Bitencourt João Diógenes Ferreira dos Santos DOI 10.22533/at.ed.58220220510	
CAPÍTULO 11	121
UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR	
Iara Luzia Henriques Pessoa Glauce Michelle Araújo Penha Carlos Alberto Gomes de Brito DOI 10.22533/at.ed.58220220511	
CAPÍTULO 12	129
SILENCIAMENTOS: A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E O CONTEXTO BRASILEIRO	
Joice da Silva Brum Nivia Valença Barros DOI 10.22533/at.ed.58220220512	
CAPÍTULO 13	141
GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Claudionor Renato da Silva Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges DOI 10.22533/at.ed.58220220513	
SOBRE A ORGANIZADORA	151
ÍNDICE REMISSIVO	152

CAPÍTULO 1

A CULTURA UNIVERSITÁRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Data de aceite: 26/03/2020
Data de submissão: 04/02/2020

Luciano Rodrigues dos Santos

Secretaria de Estado da Educação, do
Esporte e da Cultura de Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/0882904082065352>

Fabio Rodrigues dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de São
Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3654772912743387>

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.

UNIVERSITY CULTURE AND THE ISSUES OF GENDER AND SEXUALITY IN TEACHING TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE

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, 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 em 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 a 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 pelos pesquisadores, 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 pelos pesquisadores a partir da Figura “o circuito da cultura”, de Paul Du Gay et al (1997)

Na figura reelaborada pelos pesquisadores, 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 pessoais, 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.

A METODOLOGIA NO TRUQUE: DESLOCAMENTOS E (DES) ENCONTROS EM UMA ETNOGRAFIA MULTISITUADA SOBRE TRAVESTIS BRASILEIRAS NA ESPANHA.

Data de aceite: 26/03/2020

Maria Cecilia Patrício

Doutora em Antropologia pela UFPE. Professora de disciplinas de Humanidades em faculdades particulares da RMR Recife – UNINABUCO e UNIFBV/Wyden. Contato: mcecpatricao@yahoo.com.br. Trabalho referente a parte reformada da Tese de doutorado defendida em UFPE, Recife, 2008. CNPQ/Capes.

RESUMO: Este artigo destaca uma das discussões acerca da Etnografia multisituada. Esta metodologia tomou forma mais intensa quando estudei travestis brasileiras no Brasil e na Espanha, e estas retornadas no pós-campo. Uso de entrevistas semi-diretivas, conversas informais com registro em diário de campo, cópia e cola de textos recebidos nas redes sociais (de conversas com as travestis que estavam em atividade nos escorts e em outros espaços, estados e países), participação em grupos de discussão formais (ongs e ogs) e informais e material documental (revistas, documentos pessoais, periódicos de várias épocas) apontaram

para a necessidade de roteiros iguais para todas as interlocutoras, com o uso das redes sociais para comunicação, o que me fez perceber uma performatividade nos encontros e nas falas, que repercutiu nas perguntas e nas respostas, mas que só foi possível ter feito de tese pela compreensão dos truques que se constroem e disseminam na realidade trans que vivenciam.

PALAVRAS – CHAVE: Etnografia multisituada. Travestilidade. Identidade.

INTRODUÇÃO

O que define travestis é o seu sistema específico de auto-representação e as posições que impõe a seus interlocutores, os percursos que reivindica para si, que constitui uma comunidade que vai sedimentando uma visão do social, uma reflexão sobre como se situar nele (Hélio Silva, 1993:143).

Para melhor compreender este artigo, é necessário descrever que na cidade do Recife analisei 14 travestis que circulam, já viajaram ou desejam viajar para a Europa. Todas possuem o corpo modificado com as tecnologias disponíveis, dependendo da sua

condição financeira e prioridades estéticas.

No momento dedicado a Madri, a proposta foi de tentar entender que elementos fornecem a identificação delas enquanto brasileiras em outro país e em outro continente, já que maioria das entrevistadas circulam por toda a Europa. Realizei 8, embora tenha observado outras identificações (profissionais de saúde e familiares), ambientes e situações, em ruas e festas, que entraram na análise como imprescindível ao entendimento do estudo. Para isso, insisti em roteiros semelhantes, o que foi cuidadosamente tratado, como também investi nos diferentes relatos de diferentes informantes, com a finalidade da pesquisa permear todos os discursos possíveis sobre o fenômeno estudado. Nas duas cidades, precisei identificar os “múltiplos locais de observação e participação” (MARCUS, 1995) para compreender o fio condutor da apresentação identitária de travestis que se apresentava.

Para aprimorar o olhar foi necessário que o mesmo questionamento da observação fosse utilizado na proposta das entrevistas não-diretivas, que foram aplicadas em campo disperso tanto geográfico (duas cidades, muitos espaços diferentes em que se encontravam as trans) como epistêmico, o que foi possível ampliar temática e qualitativamente o estudo, para a obtenção do maior número possível de informações. Precisei não apenas ver, mas examinar as informações, fossem estas fornecidas de forma clara ou desviadas, “não se trata [ndo] somente de entender, mas de auscultar (...)” [pois] “a observação abrange todos os procedimentos utilizados na pesquisa” (RUBIO, s/d, 32) com a variedade de “atrizes” – travestis brasileiras – encontradas.

ETNOGRAFIA MULTISITUADA

A parte da pesquisa que me fez decidir pela Etnografia Multisituada apareceu no campo da Espanha. Enquanto falava com familiares e amigos através da internet e do *locutório*¹, escutei um som conhecido: língua portuguesa falada por brasileiro. Ele conversava com sua cunhada, que mostrava na *webcam* seu sobrinho. Esperei a conversa acabar e o abordei. Dali a um mês ele inauguraria seu salão de beleza, ISDivine. Lá conheci alguns brasileiros, como Breno e Jayme, ambos *chaperos*². Ficamos amigos, visitei várias vezes o salão e sua casa, em que Igor me apresentou mais amigos e trans brasileiras que estavam pela Espanha. Cinco entrevistadas foram contactadas por intermédio de Igor. Breno me indicou duas delas, que não podiam me ver para uma conversa presencial. Elas viviam em piso e só saíam poucas horas por dia e poucos dias por mês, e quando saíam preferiam se divertir a estar conversando com uma desconhecida, interessada em sua vida. Foi aí que acionei a internet, já que também só as contactava via mensagens instantâneas do *windows*, *msn*, e o site de relacionamentos *orkut*, espaço em que conheci Lorena e conversamos algumas

1 Lan house.

2 Garoto de programa ou michê.

vezes. As conversas foram gravadas no próprio computador, no momento das falas, e realizadas em várias etapas do roteiro, como também nas vezes que conseguimos coincidir na internet. Elas estavam em intervalos entre um cliente e outro e o fim das conversas geralmente acontecia porque se ocupariam de mais um programa.

Questionei-me muito sobre a veracidade dos dados. O que qualquer estudioso sobre gênero e sexualidade, incluindo mercado do sexo, reflete. Principalmente quando Breno e Jayme me alertaram quanto à possibilidade de fuga da verdade nos discursos das que eram ouvidas pelo meio eletrônico, afirmando que é comum as pessoas mentirem sobre sua vida e sua identidade, e ainda mais quando se trata de travestis. Até insisti em encontrá-las fora dali, como uma tentativa de extrapolar o universo virtual e seguir, através de meus próprios sentidos corporais, suas vidas *fuera de la pantalla* (PÉREZ et al, 2003).

Foi preciso muita paciência para unir as muitas conversas em entrevistas completas, pois a linguagem de *msn* é entrecortada em sua própria estrutura gramatical e linguística. O que contribui para que a construção da cultura comunicativa do programa seja difícil para quem está acostumada ao campo real. Pois, no virtual prevalecem

frases cortas y respuestas inmediatas, consistentes muchas veces en emoticones o expresiones simples, [além de] contínuas interrupciones, cuyo sentido es sencillamente mantener la comunicación abierta. (PÉREZ et al, 2003: 84).

Interrupções estas marcadas também pelo famoso *net-split* (corte ou queda de rede), que dificulta a continuação e o controle da entrevista por parte da pesquisadora, principalmente. Pensando que estaria mal ao entrevistar algumas das trans por internet, me dei conta que aí mora a especificidade da coleta de dados, pois as circunstâncias me obrigaram a aderir a esta tecnologia de comunicação, devido às condições do mercado trabalho de algumas muitas travestis brasileiras na Europa.

Gálvez Mozo (2004), ao estudar o ensino a distância na Catalunha, aponta para as críticas à análise do entorno virtual utilizada em sua etnografia. Utiliza em seu estudo dois embates quanto a etnografia virtualizada: um, que afirma sobre as limitações da interação social, que fica comprometida porque o contato corporal não mais controla o “hasta donde y cómo se observa”, devido a um descompromisso de verdade e experimentação corporal da realidade em questão, a pesquisa, por exemplo. E outro, que afirma justamente o contrário, primeiro porque o buscador (usuário da tecnologia de busca virtual) sempre está munido de ferramentas prévias e conhecimentos que antecedem a sua pesquisa na rede de internet. Ou seja, não é um solitário, pois este conhecimento pode ser uma simples pergunta ou uma série de objetivos em relação à outra pessoa do outro lado da tela, em que os “critérios de ordenação, relevância e relação” estão presentes na atividade. Para Gálvez Mozo, a realidade offline “permea absolutamente o que ocurre en los entornos virtuales” (2004: 43) através de interações em sequência, em que as recomendações e feitos presenciais (invasão da realidade *offline*) dão o tom, em que a sociabilidade permanece entre os usuários do sistema.

Logo, virtual e presencial são paralelos, além de enriquecedores de um para o outro nível, segundo a autora, que conclui afirmando ser o foro um “fenómeno interativo performativo”.

O uso de correio eletrônico, de mensagens instantâneas e de sites de relacionamento que eram observados sempre, além do *Orkut* e *messenger*, fizeram parte de minha pesquisa como ferramenta de confirmação de informações. Mas, também, como instrumentos de coleta de dados, apenas com pessoas que vivem numa situação de deslocamento entre cidades e países, com impossibilidade de saírem do lugar onde estão de *plaza* para outro espaço, para fazer algo que não seja trabalhar, como é o caso das conversas travadas e gravadas com as travestis enquanto não aparece um cliente, o que pode prolongar-se por horas ou dias.

A esta altura, encontrei um aliado. Como os encontros eram ocasionais, os dias e os horários diferentes, acabei por repetir o roteiro de perguntas várias vezes. E, por falta de atenção, o que não ocorreria numa entrevista frente-a-frente, com tempo determinado para começar e findar, acabei descobrindo uma performatividade (BUTLER, 2003; GÁLVEZ MOZO, 2004) nos encontros, que repercutiu nas perguntas e nas respostas. Uma repetição que me fez receber respostas também repetidas, além de que as próprias interlocutoras me lembravam da repetição da questão. Virtualmente rimos juntas e acabei por relaxar no tocante a me preocupar se aquelas respostas eram ou não verdadeiras. Assim, pude constatar que não deveria deixar de lado aquelas verdades possíveis, pois, como afirma Bourdieu:

Seria, pois, ingênuo ater-se à verdade que eles propõe [sic], com toda sinceridade, e sem intenção de enganar (...) mas será infinitamente ainda mais ingênuo recusar esta verdade possível. (BOURDIEU, 1997: 85).

Pois, o mesmo autor defende, em “A Miséria do Mundo” (1997), a pluralidade de perspectivas, de pontos de vista concorrentes e coexistentes na metodologia de pesquisa. Ele faz um trabalho de compilação de entrevistas dentro de um estudo em “lugares difíceis” na França, com o objetivo de “tentar explicar as intenções e os princípios dos procedimentos que nós temos colocado em prática na pesquisa” (BOURDIEU, 1997: 693). Defende a interação pesquisador/pesquisado, e desta forma a relação entre observação e entrevista.

DESLOCAMENTOS E MIGRAÇÃO COMO FERRAMENTAS PARA USO DE ETNOGRAFIA MULTISITUADA

Deslocamentos e (des) encontros é a ação do movimento em lugares difíceis. Difíceis de pensar e descrever (BOURDIEU, 1997). Difíceis porque se configura em “o lugar do outro”, marcado pela gritante diferença do lugar da pesquisadora que não se deixou converter pelo chefe da tribo. Deslocado e (des) encontrado dos modelos pré-dispostos socialmente, heteronormativos (WITTIG, 1978; 1987) e cristãos de quem

pesquisa. Por isso, necessários de serem vistos como “representações complexas e múltiplas, fundada na expressão das mesmas realidades em discursos diferentes, às vezes inconciliáveis” (BOURDIEU, 1997: 11-12). Verdade que é construída e que constrói a identificação delas enquanto travestis e brasileiras, principalmente estando longe de casa.

Pela internet também mantive contatos com o Brasil e com as meninas com as quais conversei ainda no Recife. Através de Allina e de nossa comunicação via *orkut* e *e-mail*, consegui ser aceita como convidada na festa de aniversário de Thara Wells, em Barcelona. Lá, revi Cris Falcão e Carla Ferri. Realizei observações no evento e conversas esclarecedoras e amistosas sobre alguns pontos de interesse da pesquisa, embora de forma bem sutil, sem uso de mídia para gravação, para não tirar a atenção de todas para o glamour da aniversariante e da própria festa.

É importante destacar a contribuição de redes e esquemas de ajuda para a circulação de travestis na Europa. As Ongs são espaços em que as atividades como oficinas, cursos, entre outras, parece realmente atrair alguns brasileiros e se formam redes que ali se retroalimentam, sobretudo porque as pessoas se identificam bastante por compartilharem experiências e dificuldades semelhantes. São grupos de estrangeiros (incluindo brasileiros) que se reúnem com o intuito de encontrarem outros compatriotas e também para falarem das necessidades pelas quais atravessam como estrangeiros.

Ao descrever sobre os esquemas de ajuda (Patrício, 2009) que ainda prevalecem no momento atual, mesmo a Europa tendo passado por uma situação de crise social, este continente ainda é um destino interessante para as travestis brasileiras. Por exemplo, Rosana está entre Portugal e Espanha, sempre habitué em *pisos*. Retorna sempre ao Brasil – Ceará (Maracanaú) para visitar familiares, mas logo volta a Europa para realizar seu trabalho, sob a segurança do espaço em que faz sua atividade enquanto garota de programa, já que lá está protegida pelo fato de ser um local fechado. Como a própria informa:

Na Espanha tá uma penação. Apesar das crises todas continuam aqui pela segurança, qualidade de vida que o Brasil ainda tá anos luz disso. Espanha hoje é o país mais pobre da Europa, seguido de Atenas [Grécia] e depois Portugal. (sic. Rosana, de Portugal, por internet)

Embora se reconheça que atualmente os fluxos de pessoas têm se intensificado, bem como tem aumentado os tipos de mobilidades, também se percebe um considerável aumento no número de indivíduos que, de maneira voluntária ou forçada, retornam a seus lugares de origem. Como foi anteriormente mencionado, o crescimento no número de brasileiros na Espanha se dá progressivamente entre os anos de 1990 até 2007, caindo a partir de 2008 com os retornos que se relacionam diretamente com as deportações, expulsões e com a crise econômica, mas que tem tomado outros contornos nesta segunda década, o que merece estudos mais

aprofundados.

É bom recordar que em 2008 as deportações de brasileiros da Espanha se visibilizaram e passaram a ser notícia no Brasil, sobretudo pelas denúncias por parte de estudantes barrados em aeroportos da Espanha. Mediante a tal situação que de eventual passou a ser constante, o governo brasileiro de Luiz Inácio Lula da Silva instalou o princípio de reciprocidade, exigindo aos espanhóis, que aqui chegam, as mesmas condições impostas aos brasileiros que lá tentam entrar. Em abril de 2012, a medida foi levada a cabo, crescendo o número de espanhóis barrados no Brasil. Em Junho de 2012, a Espanha simplificou o modelo da carta convite exigida aos turistas brasileiros, bem como o acesso às bagagens após 24 horas para aqueles que forem detidos, como uma medida que faz parte do acordo firmado entre os dois países para facilitar a entrada de visitantes das duas nações³.

Além das deportações, as expulsões de brasileiros “sem papéis” passaram a ser comuns em todas as cidades da Espanha. Como se pode acompanhar, se tratavam de estrangeiros que eram presos (em delegacias e centros de internamento). Como foi o caso de Érica, que destaca bem o que pode ocorrer com travestis brasileiras em território estrangeiro, e como um exemplo da multi-situidade na etnografia e situação de compreensão desta pesquisadora para com os “truques do ofício” como bem define George Marcus (1995, p. 423), como apresento no relato conjunto com Pereira (2012):

Érica chegou à Espanha no mês de maio de 2005 e seu companheiro, um mês depois, aproximadamente. Depois de um ano circulando pelo país, a conheci vivendo em Madri, ela como *habitué* da Calle Castellana, uma das zonas de prostituição da capital espanhola, e ele circulando por bares e fazendo algum tipo de trabalho informal, além de cuidar dela, da comida e das roupas do casal. Habitavam, em Madri, numa pensão de equatorianos, que vivia recebendo a polícia de migração, por isso era tão complicado visitá-los, principalmente porque tinha que avisar com uma antecedência grande e ter a permissão dos donos, além de que as conversas tinham que ser no *hall* da pensão e ouvidas por todos os habitantes dali, o que pude vivenciar por duas vezes.

Pelo fato de Érica estar fazendo *trottoir* na *Castellana* há algum tempo e ter vivido enquanto moradora em situação de rua em Goiás, já tinha um certo molejo em lidar com a realidade complexa da atividade que realizava. Por este motivo era conhecida como “*La Diabla*”, segundo o depoimento das colegas que afirmavam sua valentia em se manter no local e tentar impor sua condição para outras que ali também “tentavam a vida”. Aconteceu de uma de suas colegas, conhecidas desde o Brasil, se envolver com o tráfico de seres humanos e a Interpol investigar, chegando em Érica o elo entre elas. Ou seja, pelo fato de Érica ter realizado algumas ligações telefônicas para seus pares, principalmente as que conhecem as rotas de tráfico e a principal suspeita no processo de trânsito de travestis para a Espanha, a partir de Goiás, ela começou a ser alvo fácil da polícia de *estrangiería*. Resultado: No mês de fevereiro de 2007 foi pega pela Polícia, com as três cartas de expulsão que mantinha na bolsa - objeto de uso corrente para as pessoas que já foram presas e usam deste subterfúgio – truque – para evitar outro encarceramento. Foi levada até a delegacia de Polícia onde foi detida pela Interpol por exatos 90 dias enquanto o processo de investigação se desenrolava em busca de sua real condição de participante de tráfico internacional de pessoas.

³ A esse respeito ver: <http://veja.abril.com.br/noticia/internacional/entrada-de-brasileiros-na-espanha-fica-mais-simples>. Acesso dia 26 de agosto de 2012.

Todas as semanas que se passaram foram torturantes para a pesquisadora que recebia ligações e visitas de Roberto informando dos pedidos de visita a sua companheira em cárcere. Como deixo exposto em trecho do diário de campo a seguir, como pedido de ajuda ao orientador:

Sobre a pesquisa:

Na sexta liguei pra minha informante que faz ponto na Castellana, seu marido atendeu. Ele me disse que ela estava em cárcere, fora pega na rua - pensei que por alguma briga ou furto - pelos policiais da Interpol. Pensei que ele estava equivocado sobre a Interpol e também que ela sairia no dia seguinte.

Pensei também que ele a tinha matado, pois uma semana antes ele saiu de casa e ficou 2 dias fora, ela me falou que iria se separar dele. Estão juntos há 10 anos. E ainda: vi na mesma sexta a tarde ele na Gran Via com uma caixa enorme indo em direção ao hostel em que moram, pensei que ele ia embora com tudo que tinham adquirido e deixar ela, ou seu corpo, aqui. Mas mesmo assim liguei no sábado.

Ele me disse que havia uma denúncia de outras travestis contra ela no Brasil acusando-a de tráfico de seres humanos, mas que era uma denúncia sem fundamentos, pois ela não estava envolvida com isso. Disse também que a mãe dela estava enviando documentos comprovativos de sua situação legal e que segunda feira ela seria solta, pois o fax chegaria nas mãos do advogado aqui só neste dia. Ele falou também que ela ligou e pediu umas roupas. Por medo de ir e ser preso também, pois faz um ano que estão aqui, já com algumas cartas de expulsão em mãos, me pediu que eu fosse em seu lugar.

Aí a coisa complicou. Passei todo o sábado pensando, pensei no que ainda não sabia deles dois, do envolvimento deles em algum tráfico de drogas e na possível verdade do fato. Disse que iria, mas que falaria com meu marido antes. Não fui, mas também não dormi, fiquei todo o dia pensativa e muito triste por não poder fazer nada a favor dela, mas muito preocupada também por poder com uma possível ida comprometer os dados e as informantes que tenho desde o Brasil, todas, principalmente as outras duas daqui, estão envolvidas com esta vinda ilegal de travestis, ou seja, o tráfico. Como também um rapaz que me indicou estas últimas. Hoje é segunda, falei com ele, que me disse ter ido à penitenciária *El Soto*, e lá não pôde entrar, só deixar suas roupas na portaria. Disseram que ela tem que informar seu nome na portaria para que ele a visite aos domingos apenas.

Sobre o advogado, soube também que esse problema tem que ser resolvido no Brasil, que a polícia da Espanha só pode encarcerar, e deportar depois do caso resolvido e com o aval do Ministério do Interior, de onde sairá seus bilhetes de volta ao Brasil e de onde se contactará com uma organização também no Brasil para reinseri-la socialmente. Soube também que ela possivelmente ficará presa por 3 meses, isso de uma Ong em que ela começou semana passada a fazer um curso de Castelhana, para depois fazer um de costura.

(...), estou preocupada com isso, com minhas informações e com informantes. Com o desenrolar dos fatos e com a investigação policial, afinal não é nada confortável a situação. (...) O que faço? Continuo ligando para R., seu marido? Deixo ele ou ela mesma me procurar? Embora acredite que isso não vai acontecer, como não tem acontecido com nenhuma das informantes. Fico também com medo, pois moro em uma zona de tráfico de drogas e semana passada quando estava andando com Érica, essa informante, haviam agentes da Polícia Nacional prendendo traficantes na esquina e quando nos viram, estávamos procurando outras brasileiras, miraram-nos, eu, ela e Roberto, de cima a baixo, como se fossem nos parar pra falar algo. Foi quando voltei pra casa, já que não encontrara nenhuma brasileira ali, e eles foram pro hostel onde vivem. Me diz algo. Abraços.

Roberto não conseguiu manter-se na pensão, indo para as ruas de Madri e se envolvendo com outros usuários de cocaína, ocasionando algumas marcas em seu corpo com as lutas travadas e para conseguir um lugar em albergues públicos (alguns em igrejas). A pesquisadora ficou aflita ao imaginar que seus outros contatos de campo poderiam estar sendo também investigados⁴, como fica claro em carta ao orientador, na medida em que os mesmos laços de amizade que levam as travestis para a Europa como ajuda, pode se configurar, aos olhares mais direcionados, como Tráfico de Seres Humanos⁵, quando se trata de empréstimos de dinheiro para tal atividade migratória irregular.

Só após os 90 dias de investigação, e considerando que a Interpol não encontrou provas suficientes para manter a possível ré privada de sua liberdade, é que pudemos conversar sobre o assunto. Ela me procurou, almoçamos juntas e foi só a partir deste novo contato que ficou claro o que realmente tinha ocorrido. Pois, as informações que eu tinha sobre o local em que ela estava detida não era dos melhores. Confirmando o que aponta Bourdieu ao tratar de lugares difíceis, como levantei enquanto aflita.

Informações como as disponíveis no periódico EL MUNDO⁶, acabaram por deixar a pesquisadora mais aflita, só sendo sanado após conversa com Érica, uma semana depois de sua soltura. Tudo o que esta interlocutora falou sobre seu encarceramento, e o tempo em que ficou detida não condiz com o que li sobre o local e as condições em que ela poderia estar. Câmeras por todos os lados, respeito a sua pessoa, como travesti e feminina, comida adequada para os apenados e visitas permitidas segundo sua permissão por escrito, o que se esperava que acontecesse comigo, pois o nome da pesquisadora estava na lista dos que poderiam lhe visitar, o que não ocorreu.

No caso de Érica, sua condição foi ficando diferente. Ao invés de se isolar em casa, como fizeram Maria e Rebeca⁷, ela encontrou novas estratégias para trabalhar. Primeiramente procurou outras travestis que faziam prostituição em *pisos*, pois temia outra batida policial no ponto de rua em que costumava ficar, a *Castellana*. Entrou em contato com Yanca e enquanto não surgia alguma vaga em pisos ia se colocando em outro ponto de *trottoir* na capital espanhola, *Gran Via* com *Desengaño*, local em que se encontrava ela e outras travestis que haviam saído das zonas mais tradicionais de prostituição, como a Casa de Campo – em reforma urbana na qual foi proibido a presença de garotas, rapazes e travestis em situação de prostituição.

Me senti comprometida com as histórias que estava acompanhando há algum tempo, com as verdades e com as sequencias de vida que trilhava junto com elas

4 Um agravante para a aflição desta pesquisadora foi o fato de ter sido procurada por uma “jornalista” brasileira se dizendo representar uma rádio no interior de Santa Catarina para atualização sobre novas pesquisas acerca de brasileiros na Europa, o que me pareceu investigação disfarçada de matéria jornalística. Conversamos e eu com todo o cuidado para falar das meninas que ali estavam irregularmente. Na verdade, nunca consegui ver a matéria no ar.

5 Ver PATRICIO, 2008, 2009.

6 Madrid, Viernes, 27 de noviembre de 1998. CARCEL Las acusaciones por torturas en Soto se duplican respecto a 1997.

7 Ver PEREIRA, 2012

naquele momento, com os compromissos e os movimentos circulatórios que tentava compreender. Por isso entendi que a multisituação é importante para poder compreender a própria mobilidade encravada no comportamento, nos deslocamentos e na necessária transdisciplinaridade que a realidade me apresenta (va) em campo, o que mexeu com o emocional e o ético enquanto pesquisadora, pois me fez entender a necessária multiplicidade de lugares e dispersões em que elas se encontram e seu sistema específico de auto-representação, as posições que impõe a seus interlocutores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción**. Madrid: Taurus, 1988

_____. **O poder simbólico**. Portugal: Difel/ Bertrand Brasil. RJ. 1989 a (Coleção Memória e Sociedade.)

_____. **A Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 b.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Grandes Cientistas Sociais.)

_____. **Lições de aula**. São Paulo: Ática, 1994. (Aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de Abril 1982).

_____. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **A Distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder y Identidad**. Ed. Síntesis. Madrid. 1997.

_____. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

MARCUS, George E. **Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography**. In: Annual Review of Anthropology, 24, pp. 95-117, 1995.)

_____. **Ethnography through Thick/Thin**. Princeton: Princeton University Press. 1998.

MOZO, Ana Gálvez. **Producción de compromiso y sentido de realidad en los entornos virtuales. Un análisis etnográfico**. Universitat Oberta de Catalunya, Revista Athenea Virtual, n. 5, 2004.

OLIVEIRA, João Pacheco. FAULHABER, Priscila. SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. **Entrevista George Marcus**. Revista Mana, vol. 21, número 2. Rio de Janeiro, agosto de 2015. Páginas 407-423. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v21n2/0104-9313-mana-21-02-00407.pdf>.

PATRÍCIO, Maria Cecília. **Travestismo. Mobilidade e Construção de Identidades em Campina Grande**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, mimeo, 2002.

_____. No truque: transnacionalidade e distinção entre travestis brasileiras. Tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Antropologia, 2008.

_____. No truque: fluxos migratórios de travestis brasileiras à Espanha sob uma perspectiva transnacional. Revista Carta Internacional. Volume 4, número 1, novembro de 2009, Pp. 30-43.

PEREIRA, Fabiana Gama, PATRICIO, Maria Cecilia. **Voltando pra casa: reflexões em torno da mobilidade e do retorno de brasileiros que viveram na Espanha.** Apresentação em GT 22 Migrações internacionais: interações entre estados, poderes e agentes. Caxambu, 36º Encontro Anual da Anpocs, 2012.

PÉREZ, Carmen; CALLÉN, Blanca; BERTRÁN, Marta; ARDÈVOL, Elisenda. **Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea.** In: Revista Athenea Virtual. Número 3. 2003

RUBIO, Carlos Junquera. **Los informantes.** In: BAZTÁN. A. Aguirre (Ed.) Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural. España: Ed. Boixareu Universitária. s/d.

SILVA, Hélio. Travesti: **A invenção do feminino.** Etnografia. Rio de Janeiro: Relume/Dumará/ISER, 1993.

_____ **Certas Cariocas. - Arenas do Rio:** Travestis e vida de rua no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, Prefeitura, 1996.

WITTIG, Monique. **A propósito del contrato social.** (1987). Texto disponível em material divulgado através do Congresso Seminari de Judith Butler. Barcelona: MACBA, Jun. 2007.

_____ **El pensamiento heterocentrado.** (1978). Texto disponível em material divulgado através do Congresso Seminari de Judith Butler. Barcelona: MACBA, Jun. 2007.

COLONIALIDADE DE GÊNERO: (UM)A CONSOLIDAÇÃO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NO BRASIL

Data de aceite: 26/03/2020

Data de submissão: 11/02/2020

*Artigo submetido, apresentado e publicado no I Colóquio Nacional Sobre Currículo, Território e Diversidade Étnico-Cultural; I Simpósio Nacional sobre Religiosidades Populares e Identidades Coletivas; I Seminário Regional sobre Povos Originários: cultura, sustentabilidade e modos de vida (1.: 2018: Paranaguá, PR) / organizadores, Antônio Ferreira, Ezequiel Westphal, Maria Lúcia B. Machado. Pa ranaguá: IFPR, 2018. ISBN: 9788582993392

Sarah Francine Schreiner

Professora do Curso de Direito, e participante do Grupo de Estudos do Núcleo de Estudos e Atividade em Direitos Humanos – NEADH, na Univille campus São Bento do Sul-SC; mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUC-Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1042420803334240>

Geanne Gschwendtner

Estudante do Curso de Direito da Univille campus São Bento do Sul e participante do Grupo de Estudos do Núcleo de Estudos e Atividade em Direitos Humanos – NEADH, na Univille *campus* São Bento do Sul – Santa Catarina

<http://lattes.cnpq.br/5555303818364815>

RESUMO: O termo “colonialidade de gênero” cunhado por María Lugones, remete à estrutura de colonização da América do Sul, e reafirma o patriarcado, que envolve a imposição de determinado grupo sob outro, criando assim uma dominação entre colonizador e colonizado. Adentrando no aspecto homem e mulher, esta estrutura estratifica a inferiorização da mulher em seu papel social. No Brasil, esta construção patriarcal – eurocêntrica, procedente da colonização, também contribuiu para a dicotomia entre os gêneros, e mantém como referência cultural a necessidade de subalternização do outro, no caso, da mulher. Levando em conta essa estruturação, este estudo objetiva relacionar a desigualdade de gênero existente no Brasil com a forma de colonização realizada no país, e proporcionar reflexões acerca do impacto desta colonização na sociedade brasileira, e a dimensão com que tal evento atinge a vida da mulher em específico, pois a força do patriarcado, ainda presente na atualidade manteve a mulher como inferior e muitas vezes objeto do homem, inclusive com o uso da violência para determinar o sujeito

dominador como superior frente ao sujeito dominado. O estudo se desenvolve sob o método bibliográfico de pesquisa, e busca relacionar fatores atuais que apontam para uma estratificação da desigualdade de gênero no país, e sua raiz colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Colonialidade; Desigualdade.

COLONIALITY OF GENDER: (ONE) THE CONSOLIDATION OF GENDER INEQUALITY IN BRAZIL

ABSTRACT: The term “coloniality of gender” coined by María Lugones, refers to the structure of colonization of South America, and reaffirms patriarchy, which involves the imposition of one group under another, creating a domination between colonizer and colonized. Entering the aspect of men and women, this structure stratifies the inferiorization of women in their social role. In Brazil, this patriarchal - eurocentric construction, coming from the colonization, also contributed to the dichotomy between the genders, and maintains as a cultural reference the need of subalternization of the other, in the case, of the woman. Taking into account this structure, this study aims to relate the gender inequality existing in Brazil with the form of colonization in the country, and to provide reflections about the impact of this colonization on Brazilian society, and the extent to which such an event affects the life of women in particular, because the force of patriarchy, still present today, has kept women as inferior and often objects of man, including the use of violence to determine the dominant subject as superior to the dominated subject. The study is developed under the bibliographic method of research and seeks to relate current factors that point to a stratification of gender inequality in the country, and its colonial roots.

KEYWORDS: Gender; Coloniality; Inequality.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente o Brasil ocupa a quinta posição de maior índice de desenvolvimento humano (IDH) em relação a outros países da América Latina, e a posição 79 dentre 189 países¹, evidenciando uma lenta, porém, crescente melhora, aspectos desenvolvidos com a criação de saídas para reduzir tais desigualdades, mas também a compreensão das razões que levam o país a apresentar esta situação.

Com uma profunda desigualdade de gênero no Brasil, de acordo com o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2017, p. 17), atualizado em setembro de 2018, no Brasil, o IDH dos homens é superior ao das mulheres, o que contrasta com o fato de as mulheres terem maior escolaridade que os homens e maior longevidade, possuindo renda per capita 42,7% menor que a dos homens.

Estes índices apontam para a conclusão de que é necessário enfrentamento às mais diversas formas de desigualdade de gênero. Desigualdade esta, geradora de inúmeros problemas, como a divisão social e seletiva do trabalho, a violência

1 Dados do Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

contra a mulher, que além de criarem barreiras à vida individual, afetam inclusive o desenvolvimento humano da sociedade brasileira.

Em relação às desigualdades persistentes no Brasil,

As desigualdades constituem fontes de conflitos, em especial quando tão abissais como no Brasil. Em casos como este, e eles existem também em outras sociedades, as desigualdades traduzem verdadeiras contradições, cuja superação só é possível quando a sociedade alcança um outro estado, negando, *de facto* e *de jure*, o *status quo*. Neste estágio superior, não haverá mais as contradições presentes no momento atual. No entanto, podem surgir outras no processo do devir histórico. Numa sociedade como a brasileira, com clivagens de gênero, de distintas raças/etnias em interação e de classes sociais, o pensamento, refletindo estas subestruturas antagônicas, é sempre parcial. (SAFFIOTI, 2004, p. 37-38)

Das premissas lançadas, a inquietude do presente trabalho diz respeito a compreender se há relação entre a desigualdade de gênero verificada atualmente e a forma como se constituiu o Brasil enquanto sociedade, uma vez que sua formação se deu através do colonialismo europeu, cuja característica patriarcal naturaliza(va) as distinções entre homens e mulheres, sendo o primeiro dominador, e a última a dominada.

Em relação ao que se refere ao patriarcado, o seguinte registro é o que convém a este estudo:

(...) o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de “dominação masculina” ou de opressão das mulheres. Essas expressões, contemporâneas dos anos 70, referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões “subordinação” ou “sujeição” das mulheres, ou ainda “condição feminina”. (HIRATA, 2009, p. 173)

Significativo, portanto, investigar a influência do colonialismo, que construiu a sociedade brasileira e firmou a naturalidade de tal desigualdade frente a estratificação do patriarcado nas relações sociais de gênero, e relacionar esta influência à realidade atual, que se mostra ainda desigual no que tange ao gênero, sendo estes os objetivos deste estudo.

A respeito do colonialismo, proposto por *María Lugones* quanto à “colonialidade de gênero” é o que orienta a análise de um dos objetivos propostos, uma vez que a partir de tal expressão, é possível se perceber um processo de desumanização de determinadas pessoas, as quais, por consequência, se tornam invisíveis ou menores no contexto social, tendo este processo por base histórica a colonização. E daí a provável conexão com desigualdade de gênero ainda vivenciada na sociedade brasileira (LUGONES, 2014, p. 935-952).

Neste sentido, esclarece-se acerca da colonialidade,

Ao usar o termo *colonialidade*, minha intenção é nomear não somente uma

classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. (LUGONES, 2014, p. 935-952)

E para o desenvolvimento da temática proposta, o método bibliográfico dá conta de providenciar conteúdos capazes de permitir os raciocínios propostos pelos objetivos, mantendo-se, a partir das conceituações pertinentes, a linha dedutiva de investigação.

2 | 2 DESENVOLVIMENTO

O ponto de partida dos processos de colonização que desencadearam o desenvolvimento das sociedades latino-americanas utilizavam desde os primórdios o sistema de dominação do colonizador,

Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p. 936)

Como consequência praticamente naturalizada, o desenvolvimento desta dicotomia entre colonizador e colonizado impôs o patriarcado nestas sociedades,

O patriarcado instaura a inferioridade da mulher no grupo social, sua capacidade de participar ativamente nas funções do grupo é colocada em dúvida pelo poder masculino, sendo essa relegada, então, ao espaço privado, passando a ser incluída subjetivamente como propriedade do homem. (IOP, 2009, p. 231-250)

Ademais, a concentração de poder no âmbito masculino, onde as instituições políticas modernas possuem dominações ao mesmo tempo patriarcais, racistas e colonialistas é visível no contexto político da colonização na América do Sul. (BIROLI, 2018, s. p.)¹

O aspecto apartado da questão biológica torna-se argumento de dominação que se desenvolve com uso da estratificação social,

¹ As referências que constarem “s. p.” descrevem-se por “sem página” sendo retiradas de livros digitais adquiridos pelo *ebook Kindle*.

Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral. Como não há mulheres colonizadas enquanto ser, sugiro que enfoquemos nos seres que resistem à colonialidade do gênero a partir da “diferença colonial”. Tais seres são, como sugeri, só parcialmente compreendidos como oprimidos, já que construídos através da colonialidade do gênero. A sugestão é não buscar uma construção não colonizada de gênero nas organizações indígenas do social. Tal coisa não existe; “gênero” não viaja para fora da modernidade colonial. Logo, a resistência à colonialidade do gênero é historicamente complexa. (LUGONES, 2014, p. 939)

Neste contexto colonial, o Brasil com a herança do patriarcado eurocêntrico mantém e naturaliza a dicotomia entre gêneros, criando como referencial de cultura a subalternização do outro, neste recorte, a mulher. E assim vai desconstruindo as individualidades e liberdades, a subalternização torna o sujeito sem “voz ativa”, através da anulação da participação no âmbito público, a mulher é delimitada ao âmbito privado do qual é reclusa à família, à atividade sexual e seus produtos, e à prole (SPIVAK, 2010, p. 14-17).

Esta subalternização, vale complementar, encontra amparo no exercício naturalizado da dominação do homem sobre a mulher,

As relações de dominação foram identificadas e denunciadas inicialmente pelos movimentos de emancipação, nos anos 60. Além da diversidade de formas assumida pela implementação de cada opressão em particular, observamos uma analogia estrutural comum: as relações de dominação e as desigualdades de estatuto estão no coração de toda relação social. Historicamente, a análise da opressão colonial inaugura essa reflexão. (HIRATA, 2009, p. 77)

Ao relacionar desigualdade de gênero com o impacto da colonização tem-se que ao longo do desenvolvimento social, reforços de padrões que limitam a mulher através da concessão de papéis inferiores, buscam afastá-la de possíveis locais de destaque e lhe tiram o poder de fala (RIBEIRO, 2018, s. p.).

A colonização dá conta de registro significativo das noções de identidade e organização social nacional, portanto, e vale relacionar ainda, que para além dos aspectos comuns deste método, houve a prática da colonização da memória através da religião, que tornou-se forte ponto de impacto civilizatório,

(...) à medida que o cristianismo tornou-se o instrumento mais poderoso da missão de transformação, a normatividade que conectava gênero e civilização concentrou-se no apagamento das práticas comunitárias ecológicas, saberes de cultivo, de tecelagem, do cosmos, e não somente na mudança e no controle de práticas reprodutivas e sexuais. Pode-se começar a observar o vínculo entre, por um lado, a introdução colonial do conceito moderno instrumental da natureza como central para o capitalismo e, por outro, a introdução colonial do conceito moderno de gênero. Pode-se notar como este vínculo é macabro e pesado em suas ramificações impressionantes. Também se pode reconhecer, com o alcance que estou dando à imposição do sistema moderno colonial de gênero, a desumanização constitutiva da colonialidade do ser. (LUGONES, 2014, p. 938)

E desta desumanização construtiva da colonialidade do ser, desenvolve-se a desigualdade de gênero que ainda persiste no Brasil.

Conforme dados atuais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2017, p. 17), há distinção de renda entre homens e mulheres, significativamente, porque as mulheres ainda são menos assalariadas que os homens, fator que, aliado a outros, implica na redução do índice de desenvolvimento humano brasileiro.

A herança colonial, fundadora do patriarcado, e que aponta para a colonialidade de gênero, dá conta de nuances que se percebem ainda em um ciclo naturalizado no país. Basta, a título de exemplo, se destacar a funcionalidade da divisão sexual do trabalho.

Neste ponto, é apontado a força da desigualdade de gênero, a qual dá permissão a um processo de exploração da mulher pelo homem, reforçando-se inclusive a estrutura patriarcal,

O patriarcado, como sistema político, consistiria numa estrutura de exploração do trabalho das mulheres pelos homens. Seu núcleo, nessa perspectiva, é a divisão sexual do trabalho, em que se configurariam dois grupos (ou classes): as mulheres, que têm sua força de trabalho apropriada, e os homens, que se beneficiam coletivamente desse sistema. (BIROLI, 2018, s. p.)

Neste nível de exploração, é possível relacionar a divisão sexual do trabalho no Brasil na contextualização da colonialidade de gênero, uma vez que não há igualdade de tratamento em relação à homens e mulheres quanto à divisão do trabalho, tampouco em relação à remuneração deste trabalho, o que diminui em dignidade a mulher, favorecendo sua desumanização.

E ainda, do papel ocupado pela figura feminina nas relações de trabalho, é reforçando o aspecto do trabalho não remunerado, geralmente desenvolvido pela mulher, e indicação da relação de poder – dominante e dominado - na sociedade,

A posição das mulheres nas relações de trabalho está no cerne das formas de exploração que caracterizam a dominação de gênero (ou o patriarcado). Trata-se de um conjunto variado de abordagens, atravessado pelo problema da correlação entre a divisão do trabalho doméstico não remunerado, a divisão do trabalho remunerado e as relações de poder nas sociedades contemporâneas. (BIROLI, 2018, s. p.)

Registra-se que situações peculiares ao gênero feminino, como o exercício da maternidade, torna-se um agente complicador em relação à empregabilidade e pleno emprego.

Daí se dá destaque ao quão necessárias são as medidas para assegurar à mulher, por exemplo, a manutenção do vínculo empregatício quando do exercício da maternidade, porquanto, sem tais medidas, a desigualdade seria maior.

E a desigualdade da mulher e tratamentos discriminatórios dados a ela enquanto

parte da classe da trabalhadora em verdade prejudica todos os seus membros,

Parece clara a necessidade de um direito desigual no tratamento de seres humanos socialmente desiguais, com o objetivo de eliminar, ou pelo menos reduzir, as desigualdades. Se as mulheres já se defrontam com grandes dificuldades de reter seus empregos quando se casam ou engravidam, qual seria sua situação caso as leis não proibissem sua demissão em razão do casamento e da gravidez? Seguramente, a condição da mulher seria pior. Nas circunstâncias vigentes no Brasil, pelo menos as funcionárias públicas e uma pequena parcela das trabalhadoras de empresas privadas gozam, efetivamente, do direito a licença-maternidade. Isto, sem dúvida, é melhor que nada. Todavia, o fato de este direito ser desfrutado apenas por uma parcela das trabalhadoras brasileiras constitui motivo suficiente para justificar lutas, visando ao cumprimento integral da legislação protetora do trabalho feminino e da maternidade. Outras lutas, como a que visa a igualdade da mulher na família são da maior importância, merecendo o respeito e a contribuição de todos. Pelo menos os membros das classes trabalhadoras e das classes médias deveriam entender a relevância de sua participação, pois, como se demonstrou, são estas as classes altamente prejudicadas pela discriminação contra a mulher. (SAFFIOTI, 1987, p. 79)

Outro ponto, e este ainda mais nefasto da desigualdade existente entre homens e mulheres no país, e que surge em resultado desta desigualdade, é a violência desenvolvida contra o gênero feminino exclusivamente por sua condição de mulher.

A violência de gênero segue naturalizada porque se fixa na necessidade de demonstração da força e superioridade masculinas, mantendo-se a organização social fundada na distinção de gênero, que reduz a qualidade humana da mulher, e trata-se de um fenômeno que possui como causa estrutural o machismo enraizado na sociedade, procedente da cultura patriarcal, de herança colonial.

Da forma de educação e da construção da imagem da mulher na sociedade e o conceito moral de suas ações, tem-se a figura da “desobediência” perante o outro que seria o “líder”, e quando ela – mulher - não corresponde às expectativas de subjugação, é repreendida tanto pelo homem quanto pela sociedade em si.

Com a colonização e a disseminação do catolicismo como religião “maior” a ser seguida, diversos mecanismos tornaram a violência, por muito tempo, normal ao convívio no âmbito familiar,

A relação entre zelo e violência, que nos parece bastante paradoxal, em verdade é a chave desse discurso. Como conhecemos hoje em dia zelo tem a acepção de cuidado, desvelo, pontualidade e diligência em qualquer serviço e, menos frequentemente, pode significar afeição íntima e até ciúmes. Neste sentido, a acusação de zelo parece sintetizar a solução para a condenação da paixão e do afeto fora do casamento numa região em que a Igreja havia sido incapaz de difundir esse sacramento. Na concepção da Igreja, o matrimônio sacramentado que triunfa a partir do século XIII europeu correspondia ao único lugar do desejo. Embora extremamente regulado em todas as suas dimensões, somente aí era lícito cumprir a “dívida conjugal” entre o homem e a mulher. Passava a ser um direito do marido exigir o pagamento da dívida através da violência e coerção física. Tudo deveria concorrer para um só fim: a procriação. Como se sabe, a Igreja defendia um casamento eminentemente austero em que o prazer e a volúpia deveriam permanecer proscritos. O ato sexual era um dever a ser cumprido com serenidade e pureza na alma para que os prazeres da carne não contaminassem o espírito,

afastando o homem de Deus. A presença do ardor no ato significava incorrer no mortal pecado da luxúria, onde a paixão rompia a domesticação. (PRIORE, 2004, p. 145)

Assim, difundido o pecado da carne, a sexualidade apenas para fins reprodutivos e a coerção através do medo com a violência, de certa forma praticou-se a “castração” da mulher, tornando-a objeto, merecedora de repressão e convertendo ao ambiente privado diante da ausência de local no espaço público, como espaço de permissividade masculina para oprimir e violentar o gênero oposto,

(...) O confinamento compulsivo do espaço doméstico e das suas habitantes, as mulheres, como resguardo do privado tem consequências terríveis no que respeita à violência que as vitimiza. É indispensável compreender que essas consequências são plenamente modernas e produto da modernidade, recordando que o processo de modernização em permanente expansão é também um processo de colonização em permanente curso. Assim como as características do crime de genocídio são, por sua racionalidade e sistematicidade, originárias dos tempos modernos, os feminicídios, como práticas quase mecânicas de extermínio das mulheres são também uma invenção moderna. É a barbárie da colonial / modernidade (...). (SEGATO, 2012, p. 121)

Esta objetificação encontra relação com a desumanização praticada pela colonialidade de gênero, que dá conta das consequências sentidas quanto à desigualdade existente entre homens e mulheres na sociedade brasileira, fortemente presentes nas estatísticas acerca da prática da violência de gênero.

As constantes notícias que diagnosticam atitudes desmedidas com relação às mulheres, inclusive já tipificadas criminalmente, por serem consideradas violentas e repulsivas, como a prática de violência doméstica, que guarda o caráter patriarcal e machista, são demonstrativos do quão desigual segue sendo o Brasil.

Levantamentos apontam que em 2016, um número de 4.645 mulheres foram assassinadas no país, o que representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. Em dez anos, observa-se um aumento de 6,4% nesta taxa de assassinatos, conforme o Atlas da Violência² (2018, p. 45).

E a distinção de gênero abarca diferenciações por cor, inclusive em vinte estados brasileiros³, porque a taxa de assassinatos de mulheres negras cresceu no período

2 Neste Atlas da Violência 2018, produzido pelo Ipea e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), se constroem e se analisam inúmeros indicadores para melhor compreender o processo de acentuada violência no país.

3 Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins.

4 Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima e Sergipe.

5 Alagoas, Amazônia, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e Tocantins, destes com aumento de 50% foram Bahia, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Tocantins.

compreendido entre 2006 e 2016, sendo que em doze destes estados⁴ o aumento foi maior que 50%. Comparando-se com a evolução das taxas de homicídio de mulheres não negras, neste caso, houve aumento em quinze estados e em apenas seis⁵ deles o aumento foi maior que 50% (Atlas da Violência, 2018, p. 52).

Esses números colocam o país como o quinto mais violento em relação às suas mulheres, com destaque para o fato de que a maior parte das mortes violentas de mulheres é praticada por cônjuges e companheiros, a exemplo do total de feminicídios, segundo a ONU⁶, registrados em 2013, em que 33,2% dos homicidas eram parceiros ou ex-parceiros das vítimas.

Detalhe para o fato de que das mortes violentas ocorridas no ambiente doméstico no período de 2013, a maior parte das vítimas foram mulheres, havendo em relação à mulher uma maior incidência da prática do delito de homicídio por outros meios, que não o uso de arma de fogo,

Quando analisadas de forma comparativa entre as vítimas mulheres e homens, essas duas variáveis contribuem para caracterizar as circunstâncias do crime na perspectiva de gênero. Nessa comparação observa-se, por exemplo, que nos casos envolvendo vítimas do sexo masculino predomina o uso de armas de fogo (73,2%), enquanto armas brancas foram utilizadas na prática de 14,9% desses crimes. Para os casos envolvendo mulheres, o uso de arma branca e de outros instrumentos e meios corresponde à maioria dos casos. Quanto ao local, apenas 10,1% das mortes de homens ocorreram em residências, enquanto, entre as mulheres, a casa foi o local do crime em 27,1% dos casos. (ONU Mulheres, 2016)

E em relação a outras formas de violência praticadas contra a mulher, para além da violência física e sexual, sendo consideradas também a violência psicológica, moral e patrimonial, da pesquisa realizada pelo Senado Federal, divulgada em 2016, o número de atendimento de mulheres vitimadas teve aumento significativo de 2014 para 2015:

No que diz respeito aos relatos de violência registrados pelo Ligue 180, serviço oferecido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), de acordo com o Balanço 2015 – Ligue 1804, foram realizados 749.024 atendimentos em 2015, em comparação a 485.105 atendimentos realizados em 2014. Dentre os atendimentos realizados em 2015, cerca de 10% (76.651) se referiram a relatos de violência contra as mulheres. Destes relatos de violência, 50,16% corresponderam a violência física; 30,33%, a violência psicológica; 7,25%, a violência moral; 2,10%, a violência patrimonial; 4,54%, a violência sexual; 5,17%, a cárcere privado; e 0,46%, a tráfico de pessoas. (OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2016)

Mais perigoso que tais fatos violentos devidamente relatados, estão aqueles que jamais chegam à estatística, porquanto dentre as formas de violência contra as mulheres, a violência doméstica custa a ser reportada aos órgãos oficiais, uma vez que, por envolver questões afetivas e emocionais, há tendência da vítima resistir

⁶ Organização das Nações Unidas

buscar providências contra o agressor e realizar a denúncia quanto ao sofrimento experimentado pela experiência da violência, ora porque as sutilezas que permeiam esta prática podem levar a mulher a acreditar ser responsável pela situação, esperar que cesse a violência, ou simplesmente temer por sua vida e de seus filhos. (OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, 2016)

As mais diversas estratificações da violência contra a mulher em razão de gênero, não possuem mais fundamento plausível e caracterizam uma necessidade de ruptura social na visão do homem e da mulher como sujeitos na sociedade.

Uma saída para a situação aqui relatada, provém do termo empoderamento, hoje em voga, e que surge como mecanismo para lutar contra uma normatividade decorrente desde o período colonial,

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até à resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (BATLIWALA, 1994, p. 130).⁷

Esta ruptura com o que se recebe da herança colonial – que tende a reduzir a mulher enquanto sujeito de direitos, e que desumaniza o gênero feminino, abrindo precedentes que tem como consequência a desigualdade ainda existente no país, e refletida em contextos como o da divisão sexual do trabalho e a violência contra a mulher – se mostra urgente na sociedade brasileira, como forma de superação da colonialidade de gênero.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o desenvolver do pensamento acerca da colonialidade de gênero, tem-se a compreensão de que os/as colonizados/as eram sujeitos em situações especificamente coloniais, em forma de imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero, e a caracterização dos civilizados como os europeus brancos burgueses, numa dicotomia hierárquica utilizada de ferramenta para condenação dos/as colonizados/as. (LUGONES, 2014, p. 936)

Na América Latina, e por consequência o Brasil, através desta visão onde há uma missão civilizatória, incluindo a conversão ao cristianismo, criou-se o conceito ideológico de conquista e colonização dos povos.

Ao subalternizar o gênero feminino e anular o espaço social, as formas de

⁷ Tradução livre do original em inglês

opressão ganharam força para a solidificação de heranças culturais e tradições capazes de boicotar a mulher em diversos momentos, através da violência ou de entraves à ocupação de lugares de fala, distanciando a melhora na qualidade e possibilidade de vida da mulher, que ainda hoje reafirmam o papel de dominador e dominado, dinâmica fortemente constituída pelo patriarcado.

Esta anulação do gênero, procedente do colonialismo, segue estratificada, e ainda reverbera suas consequências na vida da mulher em sociedade, como reflexos percebidos no campo do desenvolvimento pessoal no trabalho e a violência no âmbito familiar, sendo necessário lembrar que há nuances que diferem nas estruturas para além da binaridade de gênero, que adentram a questão de raça também, outro forte indício do qual presente a colonialidade está nas relações sociais brasileiras.

Diante de números em expansão quanto à desigualdade de gênero, a criação de medidas de proteção às mulheres em situação de risco e maior punibilidade dos agressores, bem como a busca de um desenvolvimento mais igualitário entre os gêneros com a implementação de políticas públicas que visem não apenas categorizar a violência e as desigualdades, mas também tornar a sociedade mais consciente dos processos coloniais, para refletir acerca das imposições de verdades concebidas até o momento, bem como o empoderamento feminino fazem-se mister, pois “A sociedade só é forçada a mudar quando um grande número de mulheres estão mobilizadas e pressionando para a mudança” (BATLIWALA, 1994, p.132).

REFERÊNCIAS

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em 18 de fev. 2019.

BATLIWALA, Srilatha. (1994). “**The meaning of women’s empowerment: new concepts from action**”. In. G. Sen, A. Germain & L.C.Chen (eds.), *Population policies reconsidered: health, empowerment and rights*. Boston: Harvard University Press.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

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

HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

IOP, Elizandra. **Condição da mulher como propriedade em sociedades patriarcais**. *Visão Global*, vol. 12, 2009.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo descolonial**. Florianópolis: Revista Estudos Feministas, v. 22, n. 3, set-dez, 2014.

OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em 19 de fev. 2019.

ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-femicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em 19 de fev. 2019.

ONU Mulheres. **Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Brasília: 2016. Disponível em http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf. Acesso em 19 de fev. 2019

PLANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Brasil mantém tendência de avanço no desenvolvimento humano, mas desigualdades persistem**. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2018/brasil-mantem-tendencia-de-avanco-no-desenvolvimento-humano--mas/>. Acesso em: 13 de fev. 2019

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 7ª ed., 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017**. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017. Disponível em <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/desenvolvimento-alem-das-medias.pdf>. Acesso em 13 de fev. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala? (Feminismos plurais)**. Editora Letramento, 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. E-cadernos ces, 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso em 19 de fev. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

EM TEMPOS DE PÓS-VERDADE: DESCONSTRUINDO “IDEOLOGIA DE GÊNERO” E “MARXISMO CULTURAL”

Data de aceite: 26/03/2020
Data de submissão: 02/02/2019

Rosiléa Agostinha de Araújo

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6349093524261055>

Lorena Kelly Alves Pereira

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro – UFRRJ
Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9781629790721646>
<https://orcid.org/0000-0003-1892-161X>

Geovane Gomes de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará – IFCE
Fortaleza-CE
<http://lattes.cnpq.br/1004781014099015>

Glauberto da Silva Quirino

Universidade Regional do
Cariri – URCA Crato-Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6349376581215170>
<https://orcid.org/0000-0001-5488-7071>

RESUMO: A crescente onda de criação e divulgação de notícias e informações falsas que a partir de 2016 passou a ser conhecida como o fenômeno da pós-verdade tem provocado a construção

de narrativas que não correspondem à realidade dos fatos. Exemplos disso são as narrativas relacionadas à “ideologia de gênero” e ao “marxismo cultural”, amplamente divulgadas e usadas no Brasil por segmentos conservadores da sociedade, sobretudo por religiosos e políticos, para causar comoção e terrorismo sociais. Apesar dessas narrativas serem falsas e não encontrarem correspondência com a realidade factual, provocam efeitos reais na vida das pessoas, como a crescente discriminação e violência contra LGBTI+ e mulheres. Objetivamos demonstrar como, a partir de quê e com quais intenções essas historietas são construídas e divulgadas. Em relação à fundamentação teórica nos embasamos nos teóricos que tratam das questões de gênero e sexualidade e em estudos marxistas. No que diz respeito ao método, trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho bibliográfico. Os principais resultados apontam que estamos em um momento histórico de muita adesão popular a narrativas fantasiosas sustentadas por teorias conspiratórias que apelam para emoções e sentimentos pessoais, minando a capacidade de observação e elaboração do pensamento crítico dos

sujeitos envolvidos por tais conspirações. Dessa forma, essas narrativas vão ganhando cada vez mais espaço e alcançando seus objetivos que giram em torno de barrar o progresso social nas mais diversas áreas, impondo retrocessos por meio de uma agenda odienta, conservadora, fundamentalista e sem espaço para as diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-verdade, “Ideologia de gênero”, “Marxismo cultural”.

IN POST-TRUTH: DECONSTRUCTING “GENDER IDEOLOGY” AND “CULTURAL MARXISM”

ABSTRACT: The growing wave of creation and dissemination of false news and information that since 2016 has come to be known as the phenomenon of post-truth has caused the construction of narratives that do not correspond to the reality of the facts. Examples of this are the narratives related to “gender ideology” and “cultural Marxism”, widely disseminated and used in Brazil by conservative segments of society, especially by religious and politicians, to cause social commotion and terrorism. Although these narratives are false and do not match the factual reality, they have real effects on people’s lives, such as the growing discrimination and violence against LGBTI+ and women. We aim to demonstrate how, from what and with what intentions these stories are constructed and disseminated. Regarding the theoretical foundation, we are based on theorists who deal with gender and sexuality issues and on Marxist studies. With regard to the method, it’s a descriptive research of a bibliographic nature. The main results indicate that we are in a historic moment of much popular adherence to fantasy narratives supported by conspiracy theories that appeal to personal emotions and feelings, undermining the capacity for observation and elaboration of the critical thinking of the subjects involved in such conspiracies. In this way, these narratives are gaining more and more space and achieving their goals that revolve around barring social progress in the most diverse areas, imposing setbacks through an odious, conservative, fundamentalista agenda and no space for diversities.

KEYWORDS: Post-truth, “Gender ideology”, “Cultural marxism”.

INTRODUÇÃO

Pós-verdade e *fake news* são dois termos que a partir de 2016 ganharam notoriedade e estão no centro do debate político na atualidade. Isso ocorre devido a influências e graves consequências políticas, sociais e econômicas que esses dois fenômenos têm provocado no mundo.

O termo pós-verdade, em inglês *post-truth*, foi escolhido no final de 2016 pelo *Dicionário Oxford* como a palavra do ano. Sua justificativa para a escolha foi que o uso da palavra havia crescido muito no decorrer do ano em razão, sobretudo, de dois acontecimentos principais: a decisão de saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit) e a eleição norteamericana. Conforme o Dicionário, o vocábulo pós-verdade significa: “um adjetivo relacionado ou evidenciado por circunstâncias em que fatos objetivos têm menos poder de influência na formação da opinião pública do que apelos

por emoções ou crenças pessoais”.

Esse apelo a emoções ou a crenças pessoais é feito pelo uso intencional, deliberado e epidêmico das *fake news* (notícias falsas). Desse modo, a realidade factual é manipulada e negada para que através de falsas informações, geralmente com forte apelo à cultura religiosa judaico-cristã, se consiga atingir a opinião pública e, assim, provocar a tomada de decisões equivocadas, a exemplo da eleição de candidatos de extrema direita que flertam com o autoritarismo e a violência e que travam uma verdadeira cruzada contra grupos que não se encaixam no modelo cultural normalizado e valorizado: homem, cis, branco, heterossexual e cristão.

São exemplos de *fake news*, ou notícias falsas, as narrativas da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, as quais têm sido usadas por religiosos e políticos conservadores para causar medo e pavor nas pessoas por meio da deliberada e orquestrada distorção dos estudos de gênero e da teoria marxista. Essas *fake news* acabam provocando efeitos reais e danosos na vida de pessoas que têm a sua condição existencial diretamente relacionadas com as questões de gênero e sexualidade e que são afetadas por essas narrativas falsas, a exemplo dos LGBTI+ e as mulheres.

Nessa perspectiva, objetivamos demonstrar como, a partir de quê e com quais intenções essas narrativas são construídas e divulgadas, e faremos isso a partir de um estudo descritivo bibliográfico.

Os principais resultados apontam que estamos em um momento histórico de muita adesão popular a narrativas fantasiosas sustentadas por teorias conspiratórias que apelam para emoções e sentimentos pessoais, minando a capacidade de observação e elaboração do pensamento crítico dos sujeitos envolvidos por tais conspirações. Dessa forma, essas narrativas vão ganhando cada vez mais espaço e alcançando seus objetivos que giram em torno de barrar o progresso social nas mais diversas áreas, impondo retrocessos por meio de uma agenda odienta, conservadora, fundamentalista e sem espaço para as diversidades. No Brasil, por exemplo, isso tem ocorrido em diversas áreas, especialmente na educação, que tem sido alvo de ataques como o Programa Escola sem Partido, o qual pretende impedir a liberdade de ensinar e impor uma agenda conservadora, reacionária e antidemocrática no âmbito da educação.

A conclusão desse estudo nos fez perceber que as *fake news*, bem como as teorias conspiratórias são frutos de ações intencionais, promovidas, geralmente, de forma orquestrada, com o objetivo de atingir os sentimentos e as crenças das pessoas, e com isso, manipular a opinião pública sobre determinados temas. Atualmente, o uso de redes sociais como *facebook* e *whatsapp*, entre outras, tem impulsionado a divulgação de *fake news*, atingindo um elevado número de pessoas e influenciando várias dimensões da vida em sociedade, sobretudo o campo político.

METODOLOGIA

Para Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado”. Portanto, conforme critérios desse autor, este estudo trata-se de uma pesquisa descritiva de cunho bibliográfico, pois estabelece relações entre os elementos investigados. Entretanto também se aproxima da pesquisa explicativa que objetiva explicar as razões pelas quais determinados fenômenos acontecem.

Nessa perspectiva, considerando que só foi utilizado material tendo como fonte livros e artigos, esta pesquisa constitui-se bibliográfica em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO

A Era da Pós-Verdade e as *Fake News*

A filósofa brasileira Marcia Tiburi nos esclarece que a era da pós-verdade diz respeito à criação de teorias delirantes tão bem espalhadas e defendidas “que desamarrou o sujeito da realidade” (TIBURI, 2019, p. 42). Para Tiburi (2019), diariamente surgem teorias delirantes que negam a realidade factual já evidenciada ao logo do tempo e da história. “Isso é possível porque, por mais improvável que seja o conteúdo do delírio, ele tem o valor de uma verdade para quem a ele se apega” (TIBURI, 2019, p. 42).

Diante da convulsão da atual crise do capitalismo mundial surgiu um terreno fértil para a criação e proliferação de narrativas falsas e teorias conspiratórias que tentam justificar e transferir a responsabilidade pela crise capitalista para a população trabalhadora e oprimida. A eleição do bilionário Donald Trump para a presidência dos EUA em 2016 é um exemplo dessa lógica, pois a campanha de Trump utilizou, de forma escancarada, variadas *fake news* de forte apelo racista, homofóbico, misógino e xenófobo que acabou lhe auxiliando de forma decisiva a ganhar as eleições (RIDDELL, 2019).

Contudo, essa vitória conquistada com base em notícias falsas¹ que faziam apologia da violência e desrespeitos diversos chamou a atenção do mundo, pois os trabalhadores e os grupos sociais oprimidos têm em sua memória lembranças de características de momentos históricos passados que os levam a temer, a exemplo do “racismo endêmico, a abolição de direitos civis e trabalhistas, repressão brutal e os assassinatos em massa que caracterizam o fascismo” (RIDDELL, 2019, p. 14).

¹ Articulada por Steve Bannon, um dos maiores ideólogos da extrema direita conservadora no mundo, a eleição presidencial dos EUA em 2016 se configurou em uma verdadeira guerra de notícias falsas. Através do uso massivo de sites e redes sociais foram espalhadas, de maneira desenfreada, teorias da conspiração e conteúdos falsos. Bannon também contribuiu para a eleição populista fortemente impulsionada por *fake news* de Bolsonaro para presidente do Brasil. Atualmente Bannon se encontra na Europa tentando articular um ambiente favorável à implantação de suas ideias ultraconservadoras e reacionárias junto a políticos da extrema direita e também visando influenciar a escolha do próximo papa (líder da igreja católica, ainda a mais influente do mundo), de maneira a corresponder os anseios do conservadorismo religioso que vem sendo recusado pelo papa Francisco.

Os movimentos fascistas são a mais nefasta consequência dos períodos de crise do sistema capitalista, pois apesar de reconhecer a existência de uma crise social:

Tentam retirar a responsabilidade do sistema capitalista, procurando antes bodes expiatórios: imigrantes, negros, judeus, mulheres autoconfiantes e independentes, LGBT's, ciganos e outros. Teorias da conspiração sobre estrangeiros são inventadas, preparadas para desviar a atenção de que o sistema social e econômico é o culpado pela crise (RIDDELL, 2019, p. 27).

Na ânsia para conseguir apoio, os movimentos fascistas – representados sobretudo pela nova direita conservadora mundial – trabalham para provocar ressentimentos, “apelam a sentimentos racistas, chauvinistas e misóginos que permeiam profundamente a chamada cultura popular sob o capitalismo” (RIDDELL, 2019, p. 27).

Daí forjarem e espalharem (potencializadas atualmente pelo uso descontrolado das redes sociais) teorias conspiratórias, a exemplo da “ideologia de gênero” e do “marxismo cultural”, as quais se configuram como narrativas falsas, mas que encontram muita aceitação e credibilidade nas mentes das massas que traz consigo uma herança ainda muito recente do fascismo em seus momentos vigorosos, como ocorreu durante a ditadura militar no Brasil, por exemplo. Consequentemente esse ranço pode se mostrar em:

Forma de racismo, elitismo, homofobia, fundamentalismo religioso e misoginia. E se materializar em violências duras, como o estupro “corretivo”, os espancamentos, as torturas, os assassinatos e os linchamentos (WYLLYS, 2014, p. 117).

Em suma, a era da pós-verdade corresponde à cultura da mentira e da negação, que leva a um clima de desinformação e confusão muito bem aproveitados por aqueles/as que se utilizam disso para propagar suas *fake news* e teorias da conspiração carregadas de ideologias e interesses. Cria-se narrativas mentirosas para substituir o conhecimento acadêmico, científico e popular existentes, negando, dessa forma, os saberes já construídos pela humanidade. Isso ocorre:

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça (HOOKS, 2013, p. 45).

Portanto, a era da pós-verdade e consequentemente o uso massivo de *fake news*, as quais apresentam uma enorme possibilidade de manipulação, retiram a capacidade das pessoas de pensarem e:

Quando as pessoas agem sem pensar, é porque já não podem pensar. Pensar é uma capacidade que lhes foi subtraída. Pensar é liberdade, e liberdade é poder, por isso, os poderosos sequestram a liberdade de todos, a fim de garantir o seu poder – o que, na verdade, é uma forma de violência (TIBURI, 2019, p. 49).

“Marxismo Cultural” e “Ideologia De Gênero”

“Marxismo cultural” e “ideologia de gênero” são duas narrativas conspiratórias criadas a partir da distorção, deturpação e deslegitimação do marxismo¹ e dos estudos de gênero². Segundo os “pensadores” do “marxismo cultural”, após a frustração de implantação do regime comunista no mundo, o qual ocorreria por meio da derrubada do regime capitalista, os marxistas traçaram uma nova estratégia para conseguir atingir os seus objetivos. O plano agora, segundo eles, diz respeito à tentativa de dominação cultural pelos marxistas e, a partir disso, estrategicamente, destruir a cultura e a civilização ocidentais e o modelo econômico capitalista moderno (CARAPANÃ, 2018).

Para Miguel (2016), essa teoria de ameaça através da “doutrinação marxista” foi criada a partir de uma leitura fantasiosa e equivocada da obra do filósofo italiano Antonio Gramsci, o qual defendia que a luta pela transformação social nas sociedades capitalistas deveria incluir a disputa por projetos e visões de mundo dentro da sociedade civil, evitando assim o poder hegemônico de determinados grupos. Assim sendo:

Essa sofisticada percepção da luta política se torna, nas mãos dos seus detratores à direita, uma estratégia maquiavélica e simplória, com o objetivo de solapar os consensos que permitem o funcionamento da sociedade, por meio da manipulação das mentes (a noção de “lavagem cerebral” é invocada com frequência). Gramsci é apresentado como alguém que bolou um “plano infalível” para a vitória do comunismo³: é o Cebolinha do pensamento marxista. É essa leitura bizarra que é evocada pelo nome de “marxismo cultural” (MIGUEL, 2016, p. 600-601).

Com a pretenciosa intenção de conseguir cada vez mais adeptos e mais capilaridade para essa teoria conspiratória delirante, os ideólogos do “marxismo cultural” resolveram apelar para o campo ideológico da moral judaico-cristã por

1 Marxismo é o nome de uma corrente filosófica criada no século XIX pelo revolucionário socialista alemão Karl Marx. Também pode ser definido como o nome de um poderoso movimento político do século XX, o qual foi criado por Lenin, revolucionário e ex-Primeiro Ministro da União Soviética.

2 Diz respeito a um campo de estudos onde se busca compreender e explicar os determinantes sociais, culturais e históricos para as diferenças estabelecidas entre homens e mulheres e as consequências dessa lógica. Para Furlani (2016, p. 2), “são propostas teóricas e reflexões que buscam combater a violência contra a mulher e as crianças, defendendo o respeito às diferenças, à diversidade e entendem que a sociedade é plural e a escola deve discutir a exclusão e as muitas formas de preconceito”.

3 Os ideólogos do “marxismo cultural” fazem uma verdadeira confusão em relação ao que significaria marxismo e comunismo. Para eles esses dois fenômenos são exatamente a mesma coisa. No entanto, o conceito de marxismo diz respeito a uma corrente filosófica do século XIX e um movimento político do século XX, enquanto que comunismo se refere a um sistema de organização social em oposição ao modelo capitalista, almejando como resultados principais o desaparecimento da dominação de uma classe social sobre outra.

4 Uma das principais referências intelectuais da direita e extrema-direita brasileiras, Olavo de Carvalho é um dos principais representantes do conservadorismo e tem atuado massivamente para a criação fantasiosa de narrativas a partir da distorção do pensamento do filósofo italiano Antonio Gramsci.

intermédio da “fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016, p. 601).

Assim sendo, mesmo que Marx e teóricos marxistas, a exemplo de Gramsci, não tenham demonstrado em suas obras interesse por temas relacionados a transformações culturais e portanto por questões ligadas a gênero e sexualidade, por exemplo, oportunisticamente os criadores dessas narrativas conspiratórias se utilizam de má fé e da falta de senso crítico do povo para afirmar que a “ideologia de gênero” corresponde a uma das “ Graves” consequências do “marxismo cultural”. Para Miguel (2016), essa “confluência foi facilitada graças ao trabalho de propagandistas da extrema-direita, em particular os alinhados a Olavo de Carvalho⁴, para quem a dissolução da moral sexual convencional é um passo de estratégia comunista” (MIGUEL, 2016, p. 601).

A criação da narrativa da “ideologia de gênero” potencializou, portanto, a capacidade da teoria conspiratória do “marxismo cultural” causar pânico e repulsa sociais, pois ao distorcer os estudos sobre gênero e sexualidade colocou ênfase na agenda do moralismo conservador com forte representação em várias instâncias da sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que:

A “ideologia de gênero” é uma distorção desses estudos, baseada em um discurso fundado no conservadorismo que dissemina pânico, terror e desinformação entre as pessoas. Ancora-se numa narrativa de proteção à família tradicional (homem, mulher e filhos/as), acusando os/as estudiosos/as de gênero e sexualidade de terem como objetivo principal a “destruição da família”, “a transformação de meninos em meninas e vice-versa”, “o ensino de sexo nas escolas”, dentre outras afirmações dessa natureza (PEREIRA; FEITOSA, 2019, p. 200-201).

Tendo ganhado destaque ultimamente ao redor do mundo, especialmente no Brasil, o termo “ideologia de gênero” foi inventado por grupos religiosos ligados à igreja católica e posteriormente difundido também por igrejas evangélicas na tentativa de conter e distorcer os estudos e avanços em torno da agenda sobre gênero e sexualidade. Para Pereira e Feitosa (2019), “trata-se, na verdade, de uma maneira cruel e bem articulada de deformar os estudos científicos existentes, uma vez que não há, no contexto dos estudos de gênero e sexualidade dentro do campo das ciências humanas e sociais, nenhuma menção à expressão “ideologia de gênero” (PEREIRA; FEITOSA, 2019, p. 201).

Através do fundamentalismo que “se define pela percepção de que há uma

⁵ É interessante observar que combatem algo que eles mesmos idealizaram e divulgaram, pois os estudos de gênero têm a intenção de combater as desigualdades sociais entre homens e mulheres, além de fazer refletir sobre os papéis sexuais que acabam delimitando as pessoas em caixinhas convencionais. Portanto, como toda teoria da conspiração, a “ideologia de gênero” criou o seu monstro inimigo e que deve ser combatido a todo custo. E esse monstro é a ideia equivocada e fantasiosa que se criou do outro, ou seja, aquele/a que não se encaixa nas suas verdades reveladas e que, portanto, é tratado/a como uma aberração, uma coisa desprovida de humanidade que deve ser eliminada.

verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate” (MIGUEL, 2016, p. 393), os ideólogos e adeptos da “ideologia de gênero” rejeitam, de forma cética, toda a diversidade que não está revelada nas suas crenças religiosas. Fechados a qualquer tipo de diálogo que não seja a reafirmação de seus dogmas religiosos, os combatentes⁵ da chamada “ideologia de gênero” travam uma verdadeira cruzada contra aqueles/as que militam pelos direitos das mulheres, das pessoas LGBTI+, pelos direitos sexuais e reprodutivos, pelo reconhecimento das famílias homoafetivas, pelo direito à descriminalização do aborto e sobretudo pelo direito de se estudar e debater todas essas questões no âmbito da educação formal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O aparecimento e recrudescimento de teorias conspiratórias, a exemplo do “marxismo cultural” e da “ideologia de gênero” consiste na reação odienta, ensandecida e furiosa da nova direita mundial⁶ que está inconformada e não aceita as transformações culturais ocorridas nas últimas décadas no ocidente (ALEXANDER, 2018). Através dessas transformações, as quais são resultado direto do fortalecimento das democracias, grupos que até então eram ignorados e oprimidos – mulheres, LGBTI+, negros/as etc – passaram a protagonizar lutas que lhes trouxe resistência, visibilidade e inserção em espaços antes restritos ao *establishment*⁷.

A constante luta desses movimentos sociais tem tentado fazer com que suas reivindicações sejam transformadas em políticas públicas. No entanto, essas tentativas vêm sofrendo forte reação e oposição, sobretudo, de grupos conservadores religiosos e inseridos em partidos políticos e, no caso do Brasil, com influente participação no Congresso Nacional.

Uma dessas reações resultou no Projeto de Lei nº 867/2015, que cria o Programa Escola sem Partido, o qual traz consequências graves para a educação, pois nos mostra que “é o ato de educar como mediação complexa da formação humana que é o alvo do conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos por intermédio de seus intelectuais e parlamentares comprometidos com o atraso em termos inquisitoriais” (CIAVATTA, 2017, p. 8).

Defendendo argumentos como o de se combater “um elevado grau de contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras em todos os níveis de ensino”; “um numeroso e organizado exército de falsos educadores que se aproveitam da liberdade de cátedra para impor visões de mundo particulares aos estudantes”; a “ideologia de gênero” e “a contaminação político-partidária no âmbito da educação escolar”, o Escola sem Partido pretende amordaçar os professores e retirar o pluralismo

⁶Também chamada de extrema direita, trata-se de um movimento crescente mundialmente que tem como principais características o nacionalismo exacerbado e hipócrita, o autoritarismo, o conservadorismo, o populismo, a xenofobia e o total desprezo pela pluralidade.

⁷Referimos aqui a elite social, econômica e política de um país.

de ideias, a liberdade e o respeito à diversidade do âmbito educacional (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

Nessa perspectiva, o Escola sem Partido tem sido uma maneira de se colocar em prática o que já vem ocorrendo em vários países, onde:

A arena pública tem sido tomada por mobilizações voltadas a eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários (JUNQUEIRA, 2019, p. 136).

E os resultados concretos desse tipo de movimento conservador e de extrema direita já vêm ocorrendo:

A ponto de em 2014, por causa de grande pressão exercida pelo movimento, o Plano Nacional de Educação (PNE) ter “excluídas todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero”, (Penna 2015) o que já demonstra, infelizmente, sua força no atual cenário político nacional (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 51).

Dessa forma, podemos dizer que existe uma intencionalidade em não querer que se discuta gênero e sexualidade nas escolas, afinal:

Cada ordem social estabelecida empenha-se para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas sejam percebidas como ordenamentos naturais, e continuem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis. De fato, uma das estratégias ideológicas centrais do discurso antigênero é renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade (JUNQUEIRA, 2019, 139).

Entretanto, os estudos de gênero têm demonstrado que as desigualdades entre homens e mulheres não são naturais e que a diversidade sexual também não é uma consequência direta dos órgãos sexuais dos indivíduos. Para Louro (2008),

não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente (LOURO, 2008, p.18).

Portanto, através dos estudos de gênero e da luta dos movimentos feminista e LGBTI+ está sendo possível desnaturalizar as relações de gênero, historicamente impostas, assim como perceber as hierarquizações sexuais e a heteronormatividade⁸ que levam ao machismo, à misoginia, ao sexismo, à LGBTfobia e ao ódio como política,

⁸ Ideia que trata a heterossexualidade como a norma em uma sociedade, marginalizando todas as demais orientações sexuais.

impedindo que a agenda de gênero e sexualidade sejam contempladas nas políticas públicas (JUNQUEIRA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adaptar os discursos a circunstâncias visando alcançar interesses escusos em detrimento da verdade factual promove a tirania e a servidão a narrativas de poder ilegítimas que provocam consequências nefastas na vida das pessoas. Nessa perspectiva, as teorias conspiratórias do “marxismo cultural” e da “ideologia de gênero” foram criadas e divulgadas para confundir as pessoas e provocar um clima de medo e pânico, através da construção de inimigos imaginários, mas que na era da pós-verdade parecem reais.

Em tempos de pós-verdade, a melhor forma de se combater a propagação de *fake news*, bem como de teorias conspiratórias, é buscar a verificação das notícias e informações antes de replicá-las nas redes sociais ou nos bate-papos em rodas de conversa com amigos e familiares.

Outro ponto importante a se destacar é a necessidade de valorizarmos os fatos científicos e o conhecimento historicamente construído, uma vez que até os fatos comprovados pela história e pelas ciências têm sido colocados em dúvida pelos arquitetos e disseminadores de *fake news* e teorias conspiratórias.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**. São Paulo, v. 19, n. 2, p.17-23, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TIBURI, Marcia. **Delírio do poder**: psicopoder e loucura coletiva na era da desinformação. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

TABER, Mike; RIDDELL, John. **Introdução**. In: ZETKIN, Clara. Como nasce e morre o fascismo. Tradução de Eli Moraes. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

WYLLYS, Jean. **Tempo bom, tempo ruim**: identidades, políticas e afetos. 1ª ed. São Paulo: Paralela, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro / From “Marxist indoctrination” to “gender ideology”: Escola Sem Partido (non-partisan school) and gag laws in Brazilian congress. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. ISSN 2179-8966. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 26 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>.

FURLANI, Jimena. “Ideologia de Gênero”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha.

Versão revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09 pp, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>> Acesso em: 26 set. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: SOLANO, Esther (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 16-26. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: SOLANO, Esther (Org.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 34-41. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

PEREIRA, Lorena Kelly Alves; FEITOSA, Teresinha de Sousa. O debate sobre questões de gênero e diversidade sexual como tema transversal na educação brasileira. In: VIANA, Isabel Carvalho [et al]. **Ensino Transversal: flexibilidade curricular e inovação**. Portugal: Centro de Investigação em Estudos da Criança - Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 196-210. Disponível em: <<http://cffh.pt/cffh/public/files/e-book-crosscut-2018.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2019.

ALEXANDER, Jeffrey C.. Vociferando contra o Iluminismo: A ideologia de Steve Bannon A IDEOLOGIA DE STEVE BANNON. **Sociologia & Antropologia**, [s.l.], v. 8, n. 3, p.1009-1023, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2238-38752018v8310>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752018000301009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 set. 2019.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: MARIANO, Alessandro [et al]. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COMO A GENTE SE DIVERTE: CORPOS MASCULINOS EM WEBSITES DE CRUZEIROS LGBT

Data de aceite: 26/03/2020

Diego Santos Vieira de Jesus*

Doutor em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), docente e pesquisador do Programa de Mestrado Profissional em Gestão da Economia Criativa da Escola Superior de Propaganda e Marketing do Rio de Janeiro (ESPM-Rio) e coordenador do Laboratório de Cidades Criativas (LCC) na mesma instituição. E-mail: dvieira@espm.br

RESUMO: O objetivo é examinar como os corpos masculinos são representados em websites de cruzeiros LGBT, com foco nas fotografias em que tais corpos aparecem, no site oficial da Atlantis Events, na publicidade para os cruzeiros organizados pela empresa para a temporada de 2018. O argumento central aponta que os corpos apresentados são predominantemente de homens gays, cisgênero, másculos e atléticos, o que reproduz padrões estéticos conectados à força e condição física saudável e se afasta de estigmas depreciativos associados aos gays e sua ligação negativa à condição feminina.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; masculinidades;sexualidades; publicidade; turismo LGBT

ABSTRACT: The aim is to examine how male bodies are represented on LGBT cruise websites, focusing on the photographs in which such bodies appear, on the official Atlantis Events website, in advertising for cruises organized by the company for the 2018 season. The central argument points out that the presented bodies are predominantly of gay, cisgender, masculine and athletic men, which reproduces aesthetic patterns connected to strength and healthy physical condition and moves away from derogatory stigmas associated with gays and their negative connection to the female condition.

KEYWORDS: Body; masculinities; sexualities; publicity; LGBT tourism

INTRODUÇÃO

A entrada de turistas frequentemente permite a geração de divisas nas sociedades que os recebem. O turismo também pode favorecer a distribuição da renda e contribuir para o desenvolvimento das cidades, tendo

em vista sua capacidade de impactar outros setores, como a construção civil e as atividades comerciais. O setor turístico também cria empregos diretos e indiretos, muitas vezes apresentando mais capacidade geradora que atividades industriais, além de também permitir o aumento da arrecadação dos governos com impostos. Após a crise que se abateu sobre uma série de empresas do setor de turismo em 2008, ele veio se recuperando gradualmente desde meados da década de 2010, em especial a área de cruzeiros marítimos. Durante a crise, tal área demitiu milhares de trabalhadores na Europa, nos EUA e na América Latina, principalmente. Com o apoio de governos e setores de serviços, as empresas responsáveis pelos cruzeiros investiram pesadamente em publicidade na tentativa de reaver os passageiros perdidos (AZEVEDO et al., 2012; JESUS, 2017).

A publicidade específica para públicos segmentados pode ser eficaz, na medida em que tem o potencial de amenizar as evidências de efeitos de crises ou mesmo da sazonalidade em períodos de baixa temporada, buscando atrair públicos que muitas vezes não são tão sensíveis a flutuações. Dentre esses públicos, pode-se falar especificamente dos homens homossexuais, que, na população LGBT, representam uma porção relevante. Grande parte desses homens é dotada de alto poder de consumo e nível cultural acima da média. Frequentemente, os gays de renda mais alta representam um segmento exigente, que busca a aquisição de bens que tenham valor social e serviços de qualidade e mais caros. O reconhecimento do potencial de consumo desse público aconteceu concomitantemente à busca de respeito aos direitos da população LGBT, embora, em termos econômicos e financeiros, muitos membros dessa população não tenham o mesmo acesso a oportunidades de homens gays, cisgênero e pertencentes às classes média e alta (ALTAF; TROCCOLI, 2009).

No setor de turismo, a realização de cruzeiros marítimos especificamente voltados para o público gay veio ganhando força nesta década, em particular após a crise. Dentre as empresas que mais se destacaram nesse campo, cabe apontar a Atlantis Events. Criada no início da década de 1990, a empresa tornou-se a maior companhia no mundo dedicada à organização de viagens específicas para a população LGBT – em especial homens gays – em cruzeiros e *resorts*. De acordo com o site oficial da empresa, ela conta com uma equipe diversificada em termos de experiências e origens, na qual trabalham produtores culturais, administradores e especialistas em turismo e atendimento ao consumidor. Com o lema *The way we play* (“O jeito como nos divertimos”), a empresa recebe cerca de 20 mil hóspedes por ano e busca criar experiências em que os hóspedes podem “ser eles mesmos e se divertir de formas nunca imaginadas” (ATLANTIS EVENTS, 2017), segundo o site. Ela também coloca em sua página o comprometimento na oferta dos padrões mais elevados de serviços para todos os seus hóspedes.

O objetivo é examinar como os corpos masculinos são representados em sites de cruzeiros gays, com foco nas fotografias em que tais corpos aparecem, no site oficial da Atlantis Events, na publicidade para os cruzeiros organizados pela empresa para

a temporada de 2018. O argumento central aponta que os corpos apresentados são predominantemente de homens gays, cisgênero, másculos e atléticos, o que reproduz padrões estéticos conectados à força e condição física saudável e se afasta de estigmas depreciativos associados aos gays e sua ligação negativa à condição feminina. As roupas e os acessórios utilizados por esses homens e as situações e os locais em que aparecem retratados apontam para um padrão de consumo permitido apenas a indivíduos de classes média e alta, o que acaba por marginalizar, na comunicação produzida, os demais membros da população LGBT que não se enquadram em tais padrões estéticos e financeiros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Foucault (1988), a lei – seja a do Estado, a da família, a da escola ou a da igreja, por exemplo –, a censura e a interdição são exemplos do exercício de controle sobre o sexo. A busca do prazer sexual com pessoas do mesmo gênero carrega consigo a desobediência à lei constitutiva do desejo, a transgressão e o gozo. A construção do homem homossexual dá-se no exercício da sua sexualidade e do seu estilo de vida, o qual teve como estratégias mais recentes a declaração pública dessa sexualidade, a defesa de espaços existenciais, a organização política e a conquista de postos no mercado de trabalho. Tais estratégias contribuíram para uma transformação gradual da visibilidade homossexual na vida cotidiana. Como aponta Mendonça (2012), a ampliação dessa visibilidade deu-se gradualmente a partir do combate a crenças e valores cristalizados e da maturação das transformações ocorridas, com foco na reordenação de símbolos dominantes que desqualificavam os gays na esfera pública.

Desde o século XIX, essas crenças e valores foram cristalizados não apenas pelo Direito, mas também pela Medicina, que procurou no corpo algo que diferenciasse os homossexuais. O corpo homossexual classificado pelas ciências médicas ganhou visibilidade e materialidade, o que ampliava os interesses de regulação moral e vigilância sobre ele (MENDONÇA, 2012). Homossexuais passaram a ser vistos como um grupo único, que compartilhava padrões comportamentais distintos, e seus corpos passavam a ser submetidos à pesquisa para a detecção de sua “enfermidade”, que tipificava um conjunto de pessoas e oferecia a elas uma identidade própria (FOUCAULT, 1988).

A Psicologia também buscava explicações para os comportamentos sexuais desviantes, colocando a homossexualidade como resultado de traumas. Nesse processo, a figura do pecador, criminoso, doente físico e mental ampliou o estigma em torno dos homossexuais e alimentou múltiplas maneiras de discriminação e preconceito. Diante de tais estigmas, enquanto homossexuais buscavam a comunicação não-verbal como estratégia de resistência, o domínio heterossexual reforçava-se com a mobilização da comunicação verbal para afirmar que indumentárias, gestos e condutas corporais eram “sintomas” da homossexualidade, como forma de repeli-los (MENDONÇA, 2012). Tantos os elementos que cobriam o corpo como os movimentos

efetuados por ele tipificavam um ideal de masculinidade que repelia a associação desse ideal com as feminilidades e a homossexualidade (GIL, 2005). Ao longo do tempo, materiais expressivos e formas estéticas de vida foram mobilizados por atores sociais com o objetivo de modificar os corpos e personalizar os sujeitos por meio de valores éticos e estéticos em tentativas de construção da masculinidade heterossexual em oposição à homossexual (WILSON, 2003).

Essas tentativas também passavam por ações de higienização da vida social, que mobilizavam a violência simbólica para efetuar a disciplina sobre os corpos dos indivíduos. A medicalização da homossexualidade acompanhou o refinamento de outras técnicas de vigilância sexual, que qualificavam o casamento como divino e a fidelidade como condição para a sobrevivência da família e colocavam que as formas desviantes de sexualidade deveriam ser investigadas e normatizadas (MENDONÇA, 2012). Instituições médicas e psicológicas, governos e igrejas faziam circular discursos de classificação em torno do corpo e da identidade homossexuais, de forma a atuarem no enquadramento de tais subjetividades desviantes (FEATHERSTONE, 1995). Se por um lado os termos jurídicos e as ciências médicas e psicológicas instrumentalizavam a violência simbólica em relação a homossexuais e o saber produzido sobre seu corpo operava como um controlador social, as ações de resistência por meio da literatura, das artes visuais e de grande parte da mídia estabeleciam as fronteiras de um território existencial comum, nos quais se produziam experiências coletivas de múltiplas formas de identidade sexual. Esses espaços escapavam à dominação verticalizada do poder e geravam redes simbólicas capazes de significar as identidades homossexuais (VILLAAMIL, 2004).

Desde o fim do século XX, os agentes do mercado perceberam nos movimentos de ampliação dos espaços de homosociabilidade – no trabalho, na família e na mídia – novos campos de ação. Eles perceberam o poder de compra de um novo público, o que fez com que se buscasse uma outra imagem de homossexual a ser vinculada a seus bens e serviços. Evidentemente, isso não pressupôs que atores do mercado necessariamente abraçassem a luta pelos direitos de homossexuais, mas minimamente desenvolvessem estratégias em espaços já abertos para captar o interesse desse público. A associação do gay à imagem de um homem que investe no cuidado com o corpo e gasta muito com ele mesmo seduziu enormemente as instituições do capital. Diante do potencial econômico e financeiro desses homens, a incorporação de imagens associadas a seus estilos de vida, a oferta de serviços específicos para eles e a criação de espaços de lazer e de entretenimento para este público contribuíram para uma maior visibilidade homossexual, mas criaram a inclusão a partir do consumo e a exclusão de grande parte da população LGBT que não se enquadrava no perfil de homem gay, cisgênero, branco e de classes média e alta (MENDONÇA, 2012).

A vaidade desse homem impulsiona um mercado multimilionário que abarca desde roupas e acessórios até o turismo para locais que dispõem de atrações e

serviços para ele. Nesse sentido, o corpo homossexual foi preparado para viver tal estilo de vida oferecido pelo capital, o que revela que a própria construção do desejo envolveu não somente a apresentação dos corpos, mas os ambientes que frequentam. Em face dos preconceitos reativados com a associação crescente da homossexualidade à disseminação do HIV e da AIDS desde o início da década de 1980, o combate à imagem de um “corpo enfermo” vinha na forma de exibição de um corpo vigoroso, másculo e saudável, que auxiliava na reconfiguração desses personagens sociais ao abalar os territórios existenciais reservados aos homossexuais até então (MENDONÇA, 2012). Na visão de muitos homens homossexuais, o jogo de feminização só fazia reforçar preconceitos em relação aos gays, de forma que enxergavam a necessidade de se apelar para marcadores identitários alternativos. Nesse sentido, alguns gays assumiram um corpo extremamente musculoso e viril, enquanto os “afeminados” se sentiam obrigados a se apresentar de uma forma máscula (TAMAGNE, 2013).

A superexposição da imagem feminina – já denunciada pelo movimento feminista desde a década de 1960 – abria espaço para que o mercado utilizasse cada vez mais o corpo masculino como objeto de sedução. Ainda que inicialmente o corpo masculino apolíneo fosse explorado pela publicidade e pela propaganda como símbolo de disciplina desde o início do século XX, o propósito naquele momento era mais educativo, com um corpo pouco erotizado. Entretanto, a partir da década de 1980, as peças publicitárias não buscavam mais somente educar sobre a utilização de produtos ao mobilizarem o corpo do homem, mas também entreter o público, de forma que tal corpo veio gradualmente sendo concebido como uma máquina de prazer para mulheres e mesmo para outros homens. Enquanto máquina, esse corpo trazia uma imagem apta à produção, podendo sofrer reposições e corrigir imperfeições – no caso, estéticas (BOCOCK, 1992).

Sendo dotado de historicidade, o regime de visibilidade do corpo masculino gradualmente se realiza por meio de fluxos comunicacionais que engendram diferentes processos de subjetivação (HOFF, 2016). As primeiras fotografias de corpos nus ou seminus masculinos tinham propósitos científicos, como, por exemplo, demonstrar o funcionamento da locomoção. Porém, no final do século XIX, uma série de fotógrafos – em especial o Barão von Gloeden e Guglielmo Plüschow – registrava corpos de homens nus de forma artística, muitas vezes em interação com a natureza. Com o surgimento de catálogos de nu masculino e a presença gradualmente erotizada de homens másculos no cinema – tendo atores como Tab Hunter, James Dean e Marlon Brando como exemplos –, o padrão estético de um corpo másculo e vigoroso disseminou-se ao redor do mundo, de forma a estimular o culto ao corpo masculino em academias de ginástica e publicações destinadas a esse mercado. Os textos visuais e verbais dessas revistas muitas vezes lembravam a imagem do homem retratado em pinturas renascentistas, representado em toda a sua potência na valorização de partes de seu corpo e na mobilização de símbolos fálicos que acompanham a imagem. A qualidade estética da obra de fotógrafos como Pierre et Gilles e Robert Mapplethorpe

fez com que as fotografias de homens nus ou seminus deixassem de ser consideradas por críticos apenas elementos de interesse restrito aos desejos femininos e gays, mas como objetos artísticos (MENDONÇA, 2012; TAMAGNE, 2013).

No caso da publicidade, a visibilidade dos corpos se expressou de acordo com configurações hegemônicas, as quais remeteram a hierarquias que eliminaram a agência humana – em especial da mulher – em peças publicitárias. Frequentemente, a razão de existir do corpo feminino em campanhas publicitárias estava no olhar de outrem, de forma que tal corpo não constituía subjetividade ou identidade ao sujeito, mas se configurava com um objeto que se aceitava servilmente para o observador (SILVA; GONÇALVES, 2017). Desde meados da década de 1990, diversos veículos publicitários destinaram-se à divulgação de estilos de vida homossexual, mais especificamente de homens gays e cisgênero. Os investimentos em publicidade para tais homens explicavam-se não só por se considerar que bens e serviços comercializados na publicidade voltada para as mulheres já contemplava as lésbicas. Isso também se devia ao fato de que homens gays investiam pesadamente nos cuidados corporais e no consumo de bens supérfluos, de forma a se operar uma mudança radical em termos de regulações sobre o corpo estetizado. Tal corpo deveria ter o aspecto de beleza e cuidado, sem extinguir a imagem de virilidade, segurança e força, associada ao papel do homem na sociedade (MENDONÇA, 2012). Nesse sentido, o “gay macho” poderia ter uma preocupação estética sem deixar de se considerar um “homem verdadeiro”, o que vinha como resposta aos estigmas de que os homossexuais eram vítimas numa sociedade heterossexista. O próprio termo “macho” evoca ideias como força e autoconfiança. O corpo desse homem era valorizado por roupas que marcavam sua musculatura e erotizado pelo uso de acessórios cuja significação era codificada, além da incorporação de posturas e gestos viris. A prática da musculação aparecia como uma reação agressiva de revalorização do corpo durante muito tempo percebido como feio. Tal corpo era, ao mesmo tempo, colocado como uma estratégia de sedução (TAMAGNE, 2013).

Em face da percepção do maior poder de compra de homens homossexuais cisgênero e das conquistas sociais que eles e o restante da população LGBT tiveram em diversos países, o empresariado começou a desenvolver serviços cada vez mais diversificados para atender às necessidades desse público e a desenvolver mais intensamente a publicidade que coloca o corpo do homem gay, cisgênero, branco e abastado em destaque (TREVISAN, 2000). Em algumas empresas, o homem homossexual torna-se o foco da ação comercial, tendo em vista que ele frequentemente é um cliente fiel às marcas com as quais se identifica, compra os produtos mais pela qualidade e pelo estilo do que pelo preço e dispõe de um maior capital para investir nele mesmo, consumindo grande parte de seus ganhos com entretenimento e viagens (JESUS, 2017). Porém, diante da permanência de traços conservadores em diversas sociedades contemporâneas, o movimento de algumas empresas na direção do atendimento das demandas de homens homossexuais oscilou por conta do receio

de perderem consumidores heterossexuais e da oportunidade de captação de novos clientes (MENDONÇA, 2012; TAMAGNE, 2013).

O mercado frequentemente infere uma visão simplificadora da composição múltipla da população gay, tendo em vista que se assume que o homossexual é visto, independentemente das diferenças que existam dentro da própria população, como um indivíduo dotado de grande potencial de consumo, bom gosto e alto nível de exigência quanto à qualidade e ao atendimento diferenciado (JESUS, 2017). Ainda que o grupo seja marcado pela heterogeneidade, os traços comuns que se desenvolvem agregam muitas dessas pessoas por processos de identificação, que se dão a partir de um padrão estético e de consumo dominante (BOURDIEU, 1997).

Diante do desenvolvimento do chamado “capitalismo rosa” – voltado às necessidades estéticas e culturais de homens gays, cisgênero, ocidentais, brancos e de classe média alta (DRUCKER, 2015) –, abre-se, assim, uma possibilidade de ampla exploração da imagem esteticamente idealizada desse homem por empresas do setor de turismo, que se colocaram como pioneiras na atração e no atendimento diferenciado a homossexuais. Agências de viagens, operadores, hotéis e locadoras de automóveis demonstraram o interesse em atender tal público, até mesmo treinando colaboradores para essa função específica (MENDONÇA, 2012). Embora nem sempre tenha a preocupação em desenvolver trabalhos sociais para despertar a conscientização em torno dos direitos da população LGBT, a publicidade desenvolvida para a venda de serviços na área de turismo cada vez mais mobilizou o corpo do homem homossexual em peças e campanhas, de forma a revelar a identificação da empresa com as demandas de um público exigente e disposto a pagar serviços caros e de qualidade. Frequentemente, as áreas de destino são sexualizadas, de forma a permitir a projeção dos desejos sexuais reprimidos nas próprias sociedades em que esse homem vive, em especial quando o destino da viagem é uma área periférica do planeta (MCCLINTOCK, 1995).

No caso de cruzeiros gays, o que em geral se vende por meio dos sites das companhias que organizam tais viagens são experiências marcadas pela realização de festas nas boates ou nas áreas abertas dos navios em alto-mar, gastronomia diversificada, shows com artistas ou temáticas LGBT, exposição de corpos seminus nas piscinas e jacuzzis, parada em portos para passeios em lugares sofisticados ou exóticos – nos quais em geral existem atividades relacionadas à vida gay, como festas e Paradas do Orgulho LGBT – e a possibilidade de se fazerem amigos e se promoverem encontros amorosos ou sexuais com outros homens gays. Os participantes desses cruzeiros contam também com uma equipe bastante qualificada e especializada no atendimento a suas demandas, dentro e fora do navio. Como esses homens apresentam particularidades enquanto compradores de produtos turísticos, eles frequentemente promovem investimentos superiores aos feitos por outros segmentos do turismo ao deixarem mais recursos financeiros nos navios e nas cidades em que eles aportam (AZEVEDO et al., 2012). Assim, as empresas que realizam tais cruzeiros

e empreendimentos nos locais receptores de tais turistas vêm buscando mobilizar estratégias de diferenciação (KOTLER; KELLER, 2006) para a atração, o atendimento e a fidelização desses homens. Entretanto, como lembra Churchmuch (2010), o mercado pode até incorporar padrões valorizados por tal público, mas não necessariamente promove um engajamento de forma a convencê-lo de que sua simpatia por ele é real.

A segmentação do mercado pode trazer inúmeros benefícios, como o melhor entendimento das necessidades dos clientes, uma atuação empresarial mais produtiva, um melhor posicionamento do produto ou do serviço no mercado e a facilitação na escolha dos canais de comunicação e da linguagem mais eficiente para se comunicar com determinado público (DIAS, 2005). Na publicidade produzida para o consumidor que decide participar de cruzeiros gays, a mobilização do corpo masculino másculo e vigoroso mostrou-se fundamental, por frequentemente se aproximar de um padrão de beleza que revela perfeição estética, força e condição física saudável, afastando-se de estigmas depreciativos conectados ao homem gay e sua ligação negativa à condição feminina. Assim, a valorização do corpo másculo coloca-se como uma forma de proteção em relação às múltiplas formas de violência simbólica e física perpetrada contra a mulher e a todos associados ao feminino e cria, entre aqueles que assumem e desenvolvem tal corpo, relações de identificação e camaradagem (MISKOLCI, 2016). Como coloca Tamagne (2013), um modo de vida estereotipado do que é “ser homossexual” inscreve-se como uma celebração de uma suposta maior liberação sexual, ao mesmo tempo em que se desenvolve a mercantilização de uma subcultura homossexual que beneficia primordialmente homens gays, cisgênero e de renda mais elevada. Longe de ser libertadora, essa mercantilização gerou novas exclusões de todos aqueles que não podem responder a tais exigências estéticas por serem muito “afeminados” ou insuficientemente musculosos (TAMAGNE, 2013).

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Na primeira etapa da pesquisa, a coleta de dados foi realizada no site da empresa Atlantis Events (<http://atlantisevents.com/>), mais especificamente na seção de cruzeiros (“Cruises”), em dezembro de 2017. Levaram-se em conta os anúncios publicitários de todos os cruzeiros organizados pela empresa para a temporada de 2018, a saber: o Harmony Caribbean Cruise, que inclui no roteiro ilhas caribenhas no mês de janeiro; o Auckland to Sydney Cruise, que passa por Nova Zelândia e Austrália em fevereiro e março; o Exotic Southern Caribbean Cruise, em março, no sul do Caribe; o Rome to Barcelona Cruise, que percorre da Itália à Espanha pelo Mar Mediterrâneo em agosto; e o Italy & Greek Isles Cruise, que aporta na Itália e em Ilhas Gregas em agosto. Nas páginas referentes a cada cruzeiro, foram selecionadas as fotografias que apresentam corpos masculinos para a promoção de cada viagem. Em geral, tais fotografias foram tiradas em temporadas anteriores, no mesmo trajeto percorrido em 2018 e/ou no mesmo navio. As imagens descartadas na pesquisa frequentemente

retratavam somente a ambiência física das cidades nas quais os navios aportariam, mapas com os itinerários dos cruzeiros e acomodações e demais instalações dos navios. Ainda que os textos que acompanhavam tais imagens trouxessem informações relevantes sobre acomodações, serviços, cidades em que os navios aportariam e preços, o foco da pesquisa voltou-se exclusivamente para as imagens, tendo em vista que o apelo visual tende a predominar em peças publicitárias de cruzeiros gays.

Numa segunda etapa, procurou-se examinar cada fotografia selecionada a fim de se compreender nelas mais especificamente como os corpos masculinos são representados. Os elementos considerados em cada imagem a fim de se entenderem tais representações foram sistematizados em três categorias: 1) o perfil dos corpos dos homens retratados em termos de sua aparência, bem como as vestimentas e os acessórios utilizados por tais homens; 2) as ações deles na foto; 3) os locais em que aparecem desenvolvendo essas ações. Levando-se em conta a categorização dos dados compilados durante a coleta, procurou-se descrever e posteriormente interpretar o conteúdo das imagens com base no suporte teórico-conceitual, que viabiliza a captação do seu sentido simbólico, figurado, metafórico ou alegórico (VERGARA, 2012).

RESULTADOS

Os corpos, as vestimentas e os acessórios

Nos anúncios de todos os cruzeiros, o corpo masculino retratado é predominantemente de um homem gay branco, entre 30 e 50 anos. Os corpos, em geral bronzeados, aparecem com o torso desnudo, exibindo-se uma musculatura muito definida e um perfil másculo e vigoroso, em particular no anúncio do Italy & Greek Isles Cruise. Poucos são aqueles corpos que não aparecem exibindo uma musculatura hipertrofiada. Todos os homens retratados sorriem e frequentemente aparecem abraçados a amigos ou parceiros nas dependências dos navios, em especial as externas (nas quais se localizam piscinas e jacuzzis), ou em praias e locais históricos das cidades nas quais os navios aportam. Aparições de homens negros ou latinos são menos frequentes, bem como de homens mais velhos, sendo que estes últimos aparecem mais frequentemente em imagens dos anúncios do Exotic Southern Caribbean Cruise e do Italy & Greek Isles Cruise. Entretanto, mesmo esses homens que aparecem de forma minoritária nas fotos exibem corpos esteticamente definidos, em geral com peito e abdômen depilados, o que evidencia ainda mais a musculatura.

Em geral, tais homens usam shorts de marcas internacionalmente renomadas, bermudas de praia ou sungas – frequentemente cavadas ou de tamanho reduzido –, bem como fantasias usadas nas festas temáticas dos navios ou fora deles. Por exemplo, no anúncio do Harmony Caribbean Cruise, nove homens musculosos – a maior parte, brancos – aparecem vestindo *leggings* com camuflagens verdes e cinzas,

em referência à festa militar realizada no navio durante o cruzeiro. Em outra foto, alguns aparecem sentados nos ombros dos amigos, sugerindo uma relação de intimidade e camaradagem. Outras fotos nesse perfil com homens abraçados posando para a câmera com os torsos desnudos aparecem também em anúncios de cruzeiros como o Auckland to Sydney Cruise, o Exotic Southern Caribbean Cruise e o Italy & Greek Isles Cruise. Todos são, em sua maioria, brancos e de corpos de musculatura bastante definida, em especial usando poucas roupas, o que permite ver detalhadamente os contornos de seus músculos. Muitos desses homens usam acessórios que reforçam a condição masculina, como bonés virados para trás e óculos escuros esportivos.

Algumas fotos valorizam a aglomeração de muitos homens de corpos *seminus* nas áreas externas do navio durante as festas ocorridas durante os cruzeiros, sendo que a maior parte dos corpos captados são musculosos, brancos e de aparência saudável. Esse perfil de imagem pode ser visto em todos os anúncios analisados. Nos anúncios do Auckland to Sydney Cruise, por exemplo, alguns homens – também másculos e *viris* – aparecem utilizando camisetas regatas ou camisas três quartos em pontos turísticos da Austrália e da Nova Zelândia, além de outros aparecerem caracterizados como gladiadores para o Mardi Gras de Sydney, exibindo a musculatura definida de seus corpos, pouco cobertos pelas fantasias.

As ações

Em algumas fotos, tais homens aparecem em demonstrações de afeto em relação aos outros, como ao darem abraços nos demais na piscina do navio ou andarem de mãos dadas nas praias dos locais em que os navios aportam, tal qual se vê nos anúncios do Auckland to Sydney Cruise e do Exotic Southern Caribbean Cruise. No do Italy & Greek Isles Cruise, alguns aparecem de sunga circulando pelas dependências externas do navio, enquanto outros brindam diante da câmera, sorridentes e sem camisa, num bar da área externa do navio. Nas fotos do anúncio desse mesmo cruzeiro, muitos homens aparecem fazendo brindes durante festas na parte interna do navio.

Em outras fotos dos anúncios do Auckland to Sydney Cruise e do Exotic Southern Caribbean Cruise, gays brancos principalmente aparecem brindando em luxuosos restaurantes dos navios, utilizando roupas mais sóbrias. Nas do segundo cruzeiro, alguns aparecem usando sungas de design moderno, brincando em praias caribenhas, ou mesmo apoiados nas costas de outros homens na praia ou na beira da piscina do navio. Neste mesmo anúncio, homens musculosos aparecem bebendo e dançando nas festas diurnas em áreas externas do navio. Em outras, aparecem fantasiados com perucas e óculos, mas exibindo seus corpos *seminus*. Alguns realizam contatos físicos com outros que sugerem intimidade, como um homem que aparece segurando o peito de outro em um abraço por trás, numa das fotos do anúncio do Exotic Southern Caribbean Cruise.

Os locais

Os homens retratados nos anúncios aparecem *seminus* em festas nas cidades em que os navios aportam, como no Mardi Gras de Sydney no anúncio do Auckland to Sydney Cruise, e no próprio navio, em que aparecem feixes de luzes coloridas em celebrações noturnas, sugestivos de uma ambientação de boate. Uma ambientação parecida também aparece em fotos do anúncio do Rome to Barcelona Cruise, em que tais homens aparecem dançando e conversando em uma festa durante a noite, com feixes e efeitos de luz. Enquanto nos cruzeiros caribenhos e no Italy & Greek Isles Cruise a referência à interação entre esses homens no ambiente da praia seja frequente, no anúncio do Rome to Barcelona Cruise, eles aparecem circulando sorridentes pelas ruas históricas de Barcelona ou diante do Coliseu em Roma, utilizando roupas leves e despojadas como camisas regatas, que evidenciam as suas musculaturas. Neste mesmo cruzeiro, alguns aparecem vestindo roupões felpudos no spa do navio, com vista para o oceano, sugerindo-se relaxamento.

Análise e discussão

Se a liberação homossexual permitiu a mais homens viver sua sexualidade mais abertamente, a apresentação do gay ainda é negociada em função de lugares, ambientes e situações por prudência, pudor ou mesmo oportunismo. Como se pôde observar na aparência dos corpos masculinos e suas vestimentas e acessórios nos anúncios dos cruzeiros da Atlantis Events para a temporada de 2018, o corpo masculino homossexual é apresentado como predominantemente másculo, jovem, belo e vigoroso, refletindo, como aponta Tamagne (2013), a mercantilização de uma subcultura homossexual que foca primordialmente o consumidor gay, cisgênero e pertencente às classes mais abastadas. Tal corpo se insere na dinâmica do “capitalismo rosa”, como colocado por Drucker (2015), e assume padrões de beleza e cuidado consolidados nesse contexto socioeconômico, mas sem eliminar as ideias de virilidade e força, tal qual refletira Mendonça (2012). Na linha colocada por Silva e Gonçalves (2017), esse corpo aparece predominantemente *seminu*, colocando-se como um objeto que se aceita servilmente ao interesse de quem o observa – no caso, o público gay de alta renda que deseja ter ou usar sexualmente esse corpo, identifica-se com ele e assume que ele carrega o padrão estético ideal a ser seguido. As roupas e os acessórios que esses homens usam mostram seu alinhamento a padrões elevados de consumo definidos no desenvolvimento do “capitalismo rosa”, os quais revelam status e prestígio deles em relação àqueles que não seguem os mesmos padrões.

As fotos em que esses homens interagem em geral os trazem abraçados ou formando grupos, sugerindo, conforme colocado por Miskolci (2016), que a valorização do corpo másculo não só os protege de múltiplas formas de violência simbólica e física, mas gera entre eles relações de intimidade e camaradagem. Nessa interação, tais

homens brincam, brindam e se divertem, como se a situação de exclusão, preconceito e intolerância em relação aos homossexuais vigente na sociedade contemporânea não os atingisse. Na linha proposta por Jesus (2017), a versão simplificadora que o mercado traz do homossexual afasta as conotações sociais negativas associadas ao gay e sublima em relação a diferenças existentes dentro da própria população homossexual. Os indivíduos retratados parecem, na lógica dos anúncios, alcançar a felicidade expressa nas fotos a partir de seu potencial ampliado para o consumo de bens e serviços de bom gosto, que atendam ao seu alto nível de exigência quanto à qualidade. O padrão estético dominante, segundo Bourdieu (1997), agrega essas pessoas em torno de processos de identificação. Entretanto, como sinaliza Tamagne (2013), a mercantilização desse modo de vida afastou-se de padrões libertadores de toda a população gay por meio do consumo e acabou por reforçar novos parâmetros de exclusão daqueles que não respondem às mesmas exigências estéticas e de consumo.

Os locais sofisticados e diferenciados – como as cidades em que os navios aportam – não apenas compõem o cenário em que esse modo de vida idealizado nos anúncios se desenvolve, mas ajudam também a tornar tais corpos mais valorizados socialmente por conta do status que conferem a eles. A presença de tais homens em boates, bares ou spas nos navios mostram não apenas sua preocupação com o entretenimento ou o cuidado corporal, mas oferecem espaços em que podem realizar suas identidades associadas ao consumo ou, na linha colocada por McClintock (1995), projetar desejos reprimidos na vida cotidiana, relaxando as restrições da vida cotidiana para o exercício mais pleno de suas vontades e desejos associados a corpos que se aproximam do ideal estético valorizado no mercado.

Considerações finais

Foi possível perceber neste estudo que a estratégia de diferenciação adotada por empresas a fim de atingir o consumidor gay que frequenta cruzeiros marítimos tenta mostrar respeito aos seus direitos e atender às suas demandas de alto padrão, mas, ao focar exclusivamente em um corpo ideal masculino na comunicação produzida, acaba formando e reproduzindo estereótipos dentro da própria população gay (AZEVEDO et al., 2012). Ainda que os homens homossexuais tornem-se os focos da ação comercial – particularmente pelo fato de que grande parte deles é cliente fiel às marcas que cumprem altos padrões de exigência –, a qualidade e o estilo de vida propostos nas imagens que compõem os anúncios no site oficial da Atlantis Events não se mostram disponíveis a todo e qualquer gay, mas sim àqueles que dispõem de maior capital para gastar em entretenimento e viagens, como colocara Jesus (2017).

Nesse sentido, os anúncios que seguem esse mesmo perfil colocam que determinados bens e serviços não são acessíveis a toda a população gay, de forma a fortalecer padrões estéticos e de consumo que estimulam ainda mais divisões

socioeconômicas dentro desta população. Em face das mudanças trazidas por uma série de grupos LGBT ao redor do planeta para que tais divisões internas possam ser minimizadas, empresas como a Atlantis Events poderiam atentar não apenas para o potencial de consumo de pessoas LGBTs que não se enquadram no padrão do homem branco, cisgênero e abastado, mas para o compromisso social dessas firmas em termos de busca de um engajamento mais pleno com essa população e de uma contribuição para a maior coesão entre essas pessoas, independentemente de suas origens, etnias ou condições econômicas e financeiras, para o maior respeito a todos aqueles que não se enquadram em padrões heterossexistas.

REFERÊNCIAS

ALTAF, Joyce Gonçalves; TROCCOLI, Irene R. Autoconceito e Marcas de Luxo: Associação Aplicada ao Consumidor Homossexual Masculino. In: XII SEMEAD, **Anais...**, Bauru, 2009.

ATLANTIS EVENTS. **Atlantis Events website**, 2017. Disponível em: <<http://atlantisevents.com/>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

AZEVEDO, Maurício Sanitá; MARTINS, Cibele Barsalini; KASSOUF, Nádia; FARAH, Osvaldo Elias. Segmentação no setor turístico: o turista LGBT de São Paulo. **Revista de Administração da UFSM**, v. 5, n. 3, p. 493-506, 2012.

BOCOCK, Robert. Consumption and lifestyles. In: ____.; THOMPSON, Kenneth (Ed.) **Social and cultural forms of modernity**. Oxford: Open University Press, 1992, p.119-167.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction** – critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1997.

CHURCHMUCH, Tanya. **Turismo LGBT** – Trabalhando diversidades. In: 5º SALÃO DO TURISMO. Anais... São Paulo, SP, 2010.

DIAS, Reinaldo. **Introdução ao Turismo**. São Paulo: Atlas, 2005.

DRUCKER, Peter. **Warped**: Gay Normality and Queer Anti-Capitalism. Leiden: Brill, 2015.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GIL, José. **Portugal, hoje**: o medo de existir. Lisboa: Relógio D'Água, 2005.

HOFF, Tânia (Org). **Corpos discursivos**: dos regimes de visibilidade às biossociabilidades do consumo. Recife: Editora UFPE, 2016.

JESUS, Diego Santos Vieira de. Só para o moço do corpo dourado do sol de Ipanema: distribuição espacial da economia noturna LGBT na cidade do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 19, n. 2, p. 288-309, 2017.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2006.

MCCLINTOCK, Anne. **Imperial Leather**: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest. Nova York, Londres: Routledge: 1995.

MENDONÇA, Carlos Camargos. **E o verbo se fez homem**: corpo e mídia. São Paulo: Intermeios, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Tarcízio; GONÇALVES, Elizabeth Moraes. Diversidade de corpos na publicidade: o contexto interpretativo nas campanhas Skolors e Reposter da Skol no Facebook. **Triade**, v.5, n.10, p.95-112, 2017.

TAMAGNE, Florence. Mutações homossexuais. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Ed.) **História da Virilidade**: A virilidade em crise? Séculos XX-XXI. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 424-453.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**. A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VERGARA, Sílvia. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2012.

VILLAAMIL, Fernando. **La transformación de la identidad gay en España**. Madrid: Catarata, 2004.

WILSON, Elizabeth. **Adorned in dreams**: fashion and modernity. New Brunswick: Rutgers University Press, 2003.

GÊNERO E GESTÃO: EXPERIÊNCIAS DE MULHERES EM CARGOS DE GESTÃO NA INDÚSTRIA CATARINENSE

Data de aceite: 26/03/2020

Leonard Almeida de Moraes
Juliano Keller Alvez
Édis Mafra Lapolli

RESUMO: Nos últimos anos, devido aos vários movimentos sociais, a mulher tem conquistado seu espaço no mercado de trabalho, onde, por vezes, a necessidade de trabalhar fora de casa tem se sobreposto ao desejo. Por outro lado, a independência que a renda e o crescimento profissional proporciona trouxeram à mulher o desejo de se desenvolver na carreira e alcançar posições de gestão nas organizações e, conseqüentemente, na gestão de pessoas. Diante dessa problemática, procuramos compreender como mulheres em cargos de gestão na indústria catarinense se percebem enquanto suas experiências profissionais e na gestão. Dentre os principais objetivos, temos a compreensão do olhar dessas mulheres sobre si e sobre as organizações e demais gestores em suas experiências profissionais e, a saber, quais foram as barreiras e facilitadores, e também, se o

gênero por si implica numa diferenciação na gestão. Buscamos compreender quais foram as pessoas referências nas carreiras das informantes. Os resultados são experiências e percepções vividas dessas mulheres. Muitos dos relatos corroboram com que a literatura já expunha, todavia, novos achados como o machismo, a referência paterna de modelo de gestão e o feminino como uma vantagem a partir da resiliência adquirida foram apresentados como resultados da pesquisa.

INTRODUÇÃO

A partir da revolução industrial, o movimento contracultura, o reconhecimento do segundo sexo, com a obra de Simone de Beauvoir (1960), e o movimento feminista que promove a igualdade de gêneros, a mulher tem conquistado seu espaço no mercado de trabalho num intenso rearranjo social em que por vezes a necessidade de trabalhar fora de casa tem se sobreposto ao desejo. Por outro lado, a independência que a renda e o crescimento profissional proporciona trouxeram à mulher o desejo de se desenvolver na carreira e alcançar

posições de gestão nas organizações e, conseqüentemente, na gestão de pessoas.

O movimento de humanização do departamento de recursos humanos para a visão de gestão de pessoas trouxe aproximação para a relação mulher-gestão de pessoas, onde o gênero feminino é amplamente reconhecido por sua capacidade de cuidado. E o que é a gestão de pessoas, senão a sua principal função de cuidar das pessoas?

Existe um movimento das organizações, não só para inclusão das mulheres no mercado de trabalho, mas para a igualdade salarial e de oportunidades na carreira. Como esse objetivo poderá ser cumprido sem que as mulheres participem ativamente da gestão de organizações e possam facilitar esse processo?

Diante dessa problemática, procuramos compreender como mulheres em cargos de gestão na indústria catarinense se percebem enquanto suas experiências profissionais e na gestão. Dentre os principais objetivos, temos a compreensão do olhar dessas mulheres sobre si e sobre as organizações e demais gestores em suas experiências profissionais e, a saber, quais foram as barreiras e facilitadores, como também, se o gênero em si, implica numa diferenciação na gestão. Buscamos compreender quais foram as pessoas referências nas carreiras das informantes.

Apresentamos também uma revisão de literatura narrativa de busca sistemática para sustentação teórica de comparativos entre a percepção das entrevistadas e a literatura científica sobre o tema gênero e gestão.

Os resultados são experiências e percepções vividas dessas mulheres. Muitos dos relatos corroboram com que a literatura já expunha, todavia, novos achados como o machismo, a referência paterna de modelo de gestão e o feminino como uma vantagem a partir da resiliência adquirida foram apresentados como resultados da pesquisa.

GÊNERO E MERCADO DE TRABALHO

As mulheres têm conquistado um aumento progressivo na participação do mercado de trabalho nas décadas mais recentes e também espaços que antes eram somente, ou exclusivamente, de homens. Todavia, é possível ainda notar um hiato entre essa participação no mercado de trabalho e as posições de gestão ainda ocupadas em quase sua totalidade por homens (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015; HARDOY; SCHONE; OOSTBAKKEN, 2017).

O mercado de trabalho tem se transformado com a quarta revolução industrial, a era do conhecimento. Esse novo momento tem trazido aderência de comportamentos femininos no trabalho, pois nesse momento econômico, a diversidade é sinônimo de vantagem competitiva. Esse movimento possibilita de fato uma inclusão justa e real das mulheres no mercado de trabalho.

Uma saída apontada para a inclusão de mulheres no mercado de trabalho e na gestão de organizações é a criação de políticas de inclusão. Essas políticas podem

romper o modelo atual de gestão e acelerar o posicionamento de mulheres em cargos de gestão e estratégicos das organizações. Interessante refletir que não é por falta de conhecimento técnico, formação e competências profissionais que elas não estão nessas posições (ELMARGHI, et. al., 2018).

A Espanha introduziu uma legislação que determina que 40% do conselho de representação seja feminino até o final de 2015. Essa medida buscaria benefícios econômicos para o país, pois a diversidade aumentaria o valor das organizações. Os estudos já traziam esses resultados, todavia, as organizações não colocavam essa visão em prática (LUO; XIANG; HUANG, 2017).

As organizações baseadas neste olhar têm se preocupado em criar políticas para a igualdade de emprego e gênero. É uma perspectiva de direitos humanos que se instaura e garante que as pessoas possuem igualdade nas decisões de emprego e possibilidades de carreira independentemente do gênero (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015).

Estes posicionamentos fortalecem e estabelecem a diversidade que tem sido debatida como ponto focal na busca por uma melhor performance organizacional. As mulheres, por apresentarem melhores níveis de formação, conseguem então trazer um maior controle organizacional e nível de atenção. Os trabalhos sobre esse tema são raros, onde seria possível comparar o nível educacional de gestores ou diretores e o gênero com o viés da performance organizacional (ELMARGHI, et. al., 2018).

GÊNERO E ASCENSÃO PROFISSIONAL

O gênero feminino ainda não tem a representatividade que lhe poderia garantir a igualdade de gênero, onde as tarefas tão classificadas como exclusivamente femininas, como por exemplo, cuidar dos filhos, têm um papel importante nesta pouca participação da gestão de organizações por parte das mulheres. Elas ainda estão engajadas boa parte de suas carreiras ainda se dividindo entre as obrigações do lar e suas profissões. O nascimento de um filho tem impacto negativo na carreira, onde a mulher é desligada da organização em seu retorno, desiste da carreira para cuidar dos filhos ou necessita de um esforço ainda maior para se manter competitiva em seu crescimento individual na organização (HARDOY; SCHONE; OSTBAKKEN, 2017).

A decisão de ter o primeiro filho é relacionada com a perspectiva de carreira da mulher. Se nos próximos anos não houver, na percepção da mulher, uma possibilidade de ascensão na carreira poderá acarretar na decisão de ter o primeiro filho. Se existe uma possibilidade de crescimento profissional nos próximos anos, a decisão de ter o primeiro filho é adiada. Essa percepção está relacionada também ao crescimento da própria organização. Organizações em crescimento apresentam maiores oportunidades e, conseqüentemente, o tempo de ter o primeiro filho tende a ser adiado (HARDOY; SCHONE; OSTBAKKEN, 2017).

A quantidade de filhos esperada tem relação com a expectativa com a carreira

para as mulheres. Quanto maior a quantidade de filhos menos provável é que a mulher se engaje em busca de promoções e assuma cargos de gestão no início da carreira (HARDOY; SCHONE; OSTBAKKEN, 2017).

O movimento de igualdade de gênero fomenta a busca de mulheres por cargos de gestão. O olhar das organizações também muda ao perceber que a diversidade na gestão é importante para a performance organizacional. Todavia, parece que há uma barreira, uma limitação de até onde essa gestão pode ir, onde as mulheres acabam alcançando somente cargos de gestão intermediária na maioria das vezes (HARDOY; SCHONE; OSTBAKKEN, 2017).

Quanto mais equilibrada a composição de homens e mulheres nessas equipes, melhor a empresa poderá gerar um contexto e lógicas com rotinas e procedimentos organizacionais que promovam maior impacto das capacidades de gerenciamento no desempenho da inovação (RUIZ-JIMÉNEZ; FUENTES-FUENTES, 2015, p. 108).

Empresas que não retêm e oportunizam que mulheres possam alcançar posições de gestão podem prejudicar a competitividade da organização no longo prazo. Essa é uma premissa que apresenta um desafio menor para as organizações, pois as mulheres se apresentam mais prováveis a assumirem empregos inseguros e disparidade salarial (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015).

Quando nos referimos às mulheres, é importante pensar que é um grupo de pessoas bastante heterogêneo (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015). A cultura influencia esse olhar, como as mulheres se comportam e se percebem em cada tipo de sociedade. Entretanto, o mesmo movimento de entrada das mulheres se iniciou por uma necessidade das organizações em virtude das guerras, agora parece-nos estigmatizado como uma limitação específica dessa força de trabalho.

Parece-nos que o movimento da tecnologia tem trazido de volta essa necessidade da mulher no mercado, não mais como força de trabalho, mas como olhar e competências femininas, principalmente no que se refere ao cuidado de pessoas.

GÊNERO E GESTÃO DE PESSOAS

A gestão feminina se apresenta como um estilo de gestão de compartilhamento e colaboração em comparação com gestões masculinas. Estudos demonstram que a diversidade de gêneros na gestão tem impacto positivo no resultado organizacional pelas diferentes abordagens de gestão e aumento da performance organizacional (HAQUE; FAIZAN; COCKHILL, 2017; ELMARGHI, et. al., 2018).

Em seus papéis de gestão, as mulheres tendem a ser mais orientadas para as pessoas, mais democráticas, consultivas e mais inclinadas às relações interpessoais. A diversidade de gênero, portanto, contribui para melhorar as relações sociais desenvolvendo um clima de trabalho aberto (RUIZ-JIMÉNEZ; FUENTES-FUENTES, 2015, p. 108).

Existe uma preferência das equipes por liderança femininas. Nos estudos de Haque, Faizan e Cockhill (2017) 71% das mulheres preferem outras mulheres na gestão. É possível compreender que sendo a gestora uma mulher, poderia compreender colaboradoras do gênero feminino com mais assertividade.

“Gestoras podem também suprimir suas emoções e sensibilidades.” (BOGODISTOV, et. al., 2017, p. 275). Nesse comportamento, a mulher busca se parecer mais com um gestor do gênero masculino. Isso faz com que as mulheres restrinjam suas habilidades de perceber oportunidades e ameaças. Essa atitude é prejudicial para a mulher, pois perceber oportunidades e ameaças são determinantes no sucesso de sua gestão (BOGODISTOV, et. al., 2017).

Os múltiplos papéis que as mulheres exercem na vida fornecem benefícios psicológicos para as organizações que aumentam a performance organizacional quanto as habilidades interpessoais e de liderança nas organizações (RUIZ-JIMÉNEZ; FUENTES-FUENTES, 2015). Isso faz pensar que os próprios papéis que outrora inviabilizam ou postergam carreiras também sejam os impulsionadores destas como, por exemplo, a maternidade.

Mulheres são grande força de trabalho presente em contratos empregatícios de meio período ou em posições de menor impacto estratégico nas organizações, mesmo apresentando altos graus de formação e especialização. Ao avaliar as posições de liderança, ainda é raro encontrar mulheres no nível mais alto de gestão. Normalmente, as mulheres têm ocupado funções de gestão intermediária (HARDOY; SCHONE; OSTBAKKEN, 2017).

Em um estudo sobre mulheres na direção de empresas chinesas, Luo, Xiang e Huang (2017) trazem que as diretoras destas organizações aprimoraram o controle de manipulação de atividades reais, ou seja, aumentaram o resultado organizacional.

As mulheres apresentam um cuidado maior sobre os outros e uma menor tolerância a riscos, o que reforça o cuidado com relação a organização e suas decisões. O modelo feminino de tomada de decisão tem reformulado o modelo de tomada de decisão das organizações e se apresentado mais assertivo (LUO; XIANG; HUANG, 2017).

Estudos trazidos por Ruiz-Jiménez e Fuentes-Fuentes (2015) apresentam que as organizações que têm mulheres na gestão aumentam suas habilidades de gestão, processos de tomada de decisão e de inovação.

Por exemplo, com base na história crítica, Torchia et al. (2011) constatam que uma equipe da alta administração composta por pelo menos três mulheres (tamanho do grupo minoritário) será mais heterogênea e terá mais interação, permitindo a tomada de decisões de alta qualidade e a geração de soluções mais criativas e inovadoras do que os grupos homogêneos. Grupos homogêneos geralmente têm uma gama menor de capacidades, ideias e experiência do que grupos heterogêneos (RUIZ-JIMÉNEZ; FUENTES-FUENTES, 2015, p. 110).

Elas também se mostram como menos confiantes e menos tolerantes a

comportamentos que se apresentam como oportunistas por homens. É possível identificar um score mais alto com relação ao desenvolvimento moral e são mais propensas a negar oportunidades antiéticas (LUO; XIANG; HUANG, 2017).

“Mulheres em cargos de gestão e tomada de decisão enfrentam claramente dificuldades adicionais, resistência e marginalização que os homens.” (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015, p. 3). Essa situação é um reflexo de um terreno ainda pouco explorado e pioneiro, por partes das mulheres, que são minorias não só na gestão de organizações como também em cargos políticos de um país (STRACHAN; ADIKARAN; KAILASAPATHY, 2015).

As mulheres assertivas na tomada de decisão e de gestão são vistas positivamente pelos homens, sejam eles seus pares ou concorrentes. Todavia, quando o desempenho delas não corresponde a expectativa da assertividade, elas podem ser mais pessimistas com relação ao resultado de seu trabalho. Esse sentimento faz com que sejam mais reservadas e não consigam perceber oportunidades e ameaças. (BOGODISTOV, et. al., 2017)

Hardoy, Schone e Ostbakeen (2017) apontam que há uma possibilidade de construir pesquisas que explorem as diferenças de gênero na gestão. Existem poucos trabalhos na literatura até então que exploraram essa temática. Sendo assim, esta pesquisa procura colaborar para que tenhamos uma visão sobre as diferenças de gênero na gestão a partir da experiência de gestão de mulheres na indústria de Santa Catarina.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa está caracterizada a partir de uma abordagem qualitativa de paradigma interpretativista. O paradigma interpretativista, que pressupõe a pesquisa qualitativa, é baseado na visão de um mundo social, onde não é possível descrever sua ontologia objetivamente, onde a realidade e o conhecimento é uma construção subjetiva e intersubjetiva das pessoas. A noção de sociedade é a interpretação do sujeito. Este paradigma compreende que há um padrão implícito de ordenação social, todavia, estabelece como inalcançável a objetivação deste padrão. (MORGAN, 2005)

O interpretativismo busca

[...] entender fenômenos por meio de significado atribuído com predominância da abordagem qualitativa. Os fatos precisam ser construídos à luz da interpretação, sendo assim, a intenção é contribuir com o aprimoramento de teorias, para auxiliar o pesquisador a entender os significados e as intenções do indivíduo. (SANTOS, NEUMANN E CAMACHO, 2018, p. 6)

A pesquisa qualitativa “[...] caracteriza-se como uma abordagem interpretativista e compreensiva dos fenômenos, buscando seus significados e finalidades.” (PENNA, 2004, p. 80). Em outras palavras, está atrelada aos sentidos dados pelos informantes

sobre sua percepção no mundo como algo individual e subjetivo.

Os métodos qualitativos de pesquisa abrangem diferentes concepções filosóficas do conhecimento, processos de investigação, métodos e dados de coleta, assim como a interpretação e análise dos dados investigados. Eles se baseiam na análise de textos, imagens, onde, tem-se como métodos principais as coletas de dados através de: observação, entrevista, documentos e materiais audiovisuais. (CRESWELL, 2010). Nesta pesquisa, utilizamos o método de entrevista em profundidade.

O olhar da pesquisa em profundidade proposta neste artigo foi de aprofundar os conteúdos trazidos pelas informantes no intuito de compreender o que há por trás das palavras. Essa técnica pode trazer contradições do que é percebido pelo entrevistador em comparação ao que é falado pela informante. A contradição proporciona também a diversidade de olhares para o mesmo fenômeno, o que é uma riqueza para a pesquisa qualitativa.

A pesquisa em profundidade “[...] objetiva-se saber como ela é percebida pelo conjunto de entrevistados. Seu objetivo está relacionado ao fornecimento de elementos para compreensão de uma situação ou estrutura de um problema.” (DUARTE, 2010, p. 62)

Para estruturar a entrevista, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturada baseada nas leituras de Taylor e Bodgan (1997) que reforçam a estrutura, perspectiva e objetivos da pesquisa qualitativa.

Por fim, como base e revisão dos achados da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica com busca sistemática na base Scopus onde selecionamos os 20 artigos mais citados nos últimos 5 anos com a combinação dos termos “gênero” e “gestão” nas revistas de livre acesso e com temas de negócios, gestão e contabilidade. Ao fim, selecionamos 8 artigos por se relacionarem diretamente com a temática aqui proposta sobre gestão e gênero.

CARACTERIZAÇÃO DAS INFORMANTES

Através desta pesquisa tivemos o interesse de explorar a experiência subjetiva de cada uma das 8 (oito) mulheres entrevistadas. Todas atuavam no momento da pesquisa em cargos de gestão, sendo estes o próprio setor de gestão de pessoas ou recursos humanos, como demais áreas da organização em que existia uma hierarquia pela qual exerciam gestão de uma ou mais equipes de trabalho.

Com relação a formação, todas possuem nível superior em cursos de ciências humanas e na grande maioria, pós-graduação em áreas de negócios e gestão de pessoas. A maior parte das informantes possuem filhos e são casadas, ou estão em união estável. A faixa etária compreende de 33 a 48 anos. Todas trabalham em organizações industriais no interior do estado de Santa Catarina.

O tempo de experiência em cargos de gestão compreende de 4 a 22 anos. A média de tempo de gestão do grupo de informantes é de 14 anos. Todas foram informadas

de que essa pesquisa buscava por uma compreensão de suas experiências na gestão com relação ao gênero através do protocolo de pesquisa construído.

Escolhemos a indústria como contexto pela impressão de que seja um mercado bastante fechado para olhares diferentes e, neste caso, olhares femininos para um processo que é relativamente estático.

A CHEGADA AOS CARGOS DE GESTÃO

É possível identificar um caminho diferente para as mulheres entrevistadas até os cargos de gestão. A formação de nível superior foi comum a todas. A posição de gestão se viabilizou somente após a conclusão do curso de graduação, ou até mesmo de pós-graduação. Somente uma das candidatas relatou ter acessado um cargo de gestão a partir de um processo seletivo interno na organização. As demais relataram já serem conhecidas pela gestão e ter uma experiência superior há 2 anos antes de assumir a posição.

Interessante que a mesma mulher que disse que acessou um cargo de gestão por um processo interno também relatou ter participado de alguns outros processos, neste caso externos, em grandes corporações. Por coincidência ou não, chegou até o final de todos os processos e na decisão final foi desclassificada. Todas as vagas foram preenchidas com candidatos homens.

Sendo assim, podemos compreender que para essas mulheres **a oportunidade de gestão veio através de indicação e conhecimento prévio da profissional**. A grande parte das experiências relataram uma oportunidade de gestão após longos anos de cargos de confiança e já estratégicos na organização.

As gestoras mais jovens chegaram aos cargos de gestão mais rapidamente, enquanto as gestoras com mais idade necessitaram de um tempo maior para assumirem cargos de gestão. Somente uma gestora com mais idade assumiu rapidamente um cargo de gestão, pois era colaboradora de uma empresa de sua própria família.

Mesmo sem relatar barreiras por serem mulheres em sua maioria, é possível perceber que os cargos de gestão só foram possíveis a partir de um conhecimento profundo e experiência longa de carreira, mínimo de 2 anos, em média 7 anos, para assumir a gestão de alguma equipe. Uma das candidatas relatou ter a atribuição de gestão anos antes de assumir o cargo. Duas informantes declararam sentir uma **pressão machista sobre os cargos de gestão**. Elas definem essa pressão como se uma mulher não fosse dar conta da responsabilidade e, do “pulso firme”, que uma posição de gestão necessitaria. Relatou que teve mais facilidades devido a área de recursos humanos ter maior abertura para o trabalho feminino, por se tratar de uma área que cuida de pessoas.

Foram notórias as contradições nessa parte das entrevistas. As mulheres não se percebiam em desvantagem ou sofrendo dificuldades em desenvolver suas carreiras para a gestão, todavia, relatam que precisaram de muita experiência e “mostrar” muito

trabalho antes de conseguir o cargo.

Notamos também que existia uma pressão maior por assertividade na gestão. Muitas se cobram para que sejam produtivas e com o menor erro possível em seus trabalhos e setores. Elas têm receio de serem mal vistas pelos colegas gestores.

Em um dos depoimentos, foi emocionante escutar de uma mulher que não havia se inscrito para uma vaga de gestão por estar grávida. A organização divulgou internamente uma vaga de gestão e, por estar grávida, a colaboradora entendeu que não poderia se candidatar, pois em poucos meses estaria de licença maternidade. Seu gestor a convidou para conversar e lhe perguntou o porquê de sua não candidatura para a vaga. Prontamente, respondeu que por causa da gravidez. Ele lhe perguntou se ela estava doente, pois ele não compreendia a gravidez como uma doença. Ela ainda estava trabalhando e poderia perfeitamente se candidatar a vaga, e assim fez. Ao retornar da licença, assumiu o novo setor neste novo desafio. Ela se emociona ao contar a história, pois compreende que este não é um comportamento usual das organizações e gestão.

As gestoras sentem-se fortes pelos tantos desafios que encontraram em seu caminho até a gestão e também em seu cotidiano. Por mais complicadas que foram algumas das situações vividas, elas relatam que essas **adversidades proporcionaram o desenvolvimento da resiliência**. Destacaram também a gravidez como um desafio que as ajudou nesse processo em caminho da gestão e na atuação enquanto gestora.

OS ESTILOS DE GESTÃO

Questionamos as entrevistadas sobre o estilo de gestão que exerciam e, se de alguma maneira, elas percebiam um estilo masculino ou feminino de gestão. Quase que por unanimidade elas compreendem que estilo de gestão é mais relacionado com a personalidade do que com o gênero.

Nas contradições, foi possível perceber que todas tiveram que desenvolver um lado mais “durão” de gestão, posicionamentos firmes, tomadas de decisão pelo poder. Também foi possível notar o desafio de “pensar como um homem” para poder sugerir e participar de reuniões de gestão.

Houve também um pioneirismo de gestão feminina. Em muitos casos, a entrevista foi a primeira mulher gestora, ou então, a única participante de um time de gestores da organização.

Reuniões de 15 homens e só eu de mulher... quando eu saí da organização eram 3 mulheres... às vezes eu faço um exercício de pensar como um homem pensa nesse tema, como que ele ... às vezes eu consigo me posicionar melhor numa reunião, é um pouco de empatia.

R.

O machismo dentro da organização foi trazido somente por uma das gestoras. Ela relata que **há um machismo velado, muito presente e enraizado na cultura**

organizacional e que é praticado inclusive pelas mulheres, o que acaba por perpetuar essa visão dentro da organização.

Às vezes a gente se percebe sim se comportando como homem porque precisa se posicionar de uma maneira mais firme, mais forte e tudo mundo espera um outro comportamento que é mais meigo mais submisso, que aceita mais o que vem de fora.

S.

Ela comenta essa expectativa da gestora como um feminino, submisso, meigo que jamais levantaria o tom de voz ou que se posicionaria mais firmemente diante das questões da organização. A entrevistada se sente oscilando entre duas personalidades, ora meiga, ora firme, para que possa cumprir seu papel sem abandonar seu jeito de ser.

No geral, apesar das experiências dizerem o contrário, a maioria das gestoras se percebe quanto **um modelo de gestão aprendido e adaptado em relação a suas próprias personalidades** e não presas a um modelo determinado ou influenciado pelo gênero.

A demonstração do conhecimento e posicionamentos assertivos ajudaram na redução da visão negativa de colegas homens. Após algum tempo de gestão, elas percebem que reduziram a cobrança interna por serem assertivas e se impõem através dos resultados atingidos.

Ser mulher foi apresentado como uma vantagem, pois na compreensão das gestoras, as mulheres são mais flexíveis, multitarefas, dedicadas e menos orgulhosas que os homens. Sabem se impor, enquanto opinião, e estão mais preocupadas em manter o seu lugar do que tirar o lugar de alguém. Trabalham mais por cooperação do que por competição.

Elas se veem como exemplo de gestão a ser seguido. Têm percebido que muitos colegas homens as procuram para conselhos de como fazer a gestão de pessoas, principalmente, em situações de conflitos ou impactos na vida pessoal de colaboradores.

Por fim, percebem que a mulher está ganhando espaço nas carreiras de gestão, principalmente nos setores de recursos humanos ou gestão de pessoas, onde o cuidado de pessoas é a tarefa principal.

REFERÊNCIAS DE GESTÃO E CARREIRA

Durante as entrevistas, buscamos conhecer quais foram as referências de gestão e as pessoas chaves para a ascensão aos cargos de gestão. O objetivo foi identificar quais eram seus parâmetros e modelos de gestão e se existia uma busca por um modelo feminino de gestão como referência. De todas as referências citadas, em exceção a professores, que de alguma forma entendemos que existiam inúmeras

professoras, somente duas informantes mencionaram mulheres gestoras como referências na carreira e espelho para a gestão.

Mesmo as gestoras que mencionaram mulheres, ainda tinham como referência antigos gestores homens. Compreendemos como modelos masculinos de gestão, pois, para que as mulheres ganhassem espaço em cargos de gestão, tiveram que se comportar como homens para adentrar esses espaços e assim poder interferir no modelo a partir da visão do gênero.

As lições aprendidas pelos modelos femininos de duas informantes foram de comportamentos técnicos de gestão como controle, gestão de indicadores e um único comportamento de caráter emocional, a resiliência. De fato, a resiliência apareceu em alguns momentos como uma forma de se adaptar e participar do corpo gestor da organização.

Algo que chamou bastante atenção foi quando uma das respondentes que trouxe somente referências externas à organização. Trouxe professores, grandes pensadores e autores de gestão, mas não citou colegas de trabalho e antigos gestores. Pareceu-nos um processo de desenvolvimento solitário sem apoio pessoal de colegas gestores, ou antigos gestores, onde a gestão conseguiu se desenvolver pela busca do conhecimento.

O fato de serem ***mulheres em sua maioria casadas facilitou esse processo de distância profissional entre colegas do gênero oposto***, onde a amizade tem limites profissionais e não pode ser confundida ou naturalizada. Não houve relato de abuso sexual ou moral. As gestoras aparentam ser mulheres muito posicionadas e com um tempo de carreira considerável, possuem admiração do corpo gestor dessas indústrias e carreiras consolidadas.

Houve sim, depoimentos nos quais verificamos que a distância entre o pessoal e o profissional deveria ser mantida para não causar uma interpretação de cunho sexual por parte da informante.

A questão de ser mulher pesava... piadas de mal gosto... mal interpretação quando tinha bom relacionamento ou fazia piadas... às vezes eu via que tinha que ser muito mais agressiva para ter o respeito... eu me transformei... muita de muita sensibilidade e da minha essência foram prejudicadas.

L. S.

Percebemos assim, uma alteração na personalidade da gestora para que pudesse se adaptar ao meio qual estava inserida. Nesta época, a informante trabalhava numa grande indústria qual definia como uma empresa extremamente masculina. A gestora ainda diz sobre a forma pela qual teve que aprender a trabalhar, e hoje relata dificuldades de voltar a ser que era antes, à sua essência.

Em conclusão, ***o pai apareceu como uma figura bastante representativa de modelo de gestão***. O pai foi citado na maioria das entrevistas como um modelo positivo e negativo de gestão, ou seja, influenciaram o jeito de ser e não ser enquanto

gestora.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A inclusão da mulher no mercado de trabalho tem sido assunto de pesquisas pelo mundo inteiro. Todavia, por mais que se tenham mulheres em postos de trabalho em grande percentual em alguns países, ainda é um desafio que as posições de gestão e, especificamente de gestão em maior nível hierárquico sejam ocupadas por mulheres.

É um processo histórico, que por naturalidade, levaria anos para a sua consolidação. Todavia, os movimentos da nova economia exigem que a diversidade esteja presente para o desenvolvimento organizacional em busca de uma melhor performance. A transformação das empresas pela tecnologia tem retirado da gestão a resolução de problemas técnicos e substituído para o cuidado com as pessoas e o desenvolvimento de equipes. A gestão outrora competitiva perde espaço para a gestão cooperativa.

As mulheres conseguem se colocar de forma mais cooperativa em função de sua forma de ser e construção social. Querem um espaço no mercado de trabalho, mas não necessariamente o espaço do outro. Prezam pela boa execução e percepção de seu trabalho pelos colegas e procuram se posicionar sem se impor. São mais éticas e menos orgulhosas quanto à suas posições. Tem um olhar mais refinado para as relações interpessoais e de cunho social-afetivo.

São a possibilidade real e aberta para a criação de grupos criativos e heterogêneos mais aderentes à nova realidade, mais assertivos para inovação e tomada de decisão (RUIZ-JIMÉNEZ; FUENTES-FUENTES, 2015). Nunca estivemos tão prontos para a inclusão da mulher em todos os espaços do mercado de trabalho. A questão não é necessariamente de inclusão, mas de equidade e diversidade.

Mesmo com a apresentação de pesquisas nas quais a gestão feminina tem mostrado resultados mais satisfatórios para a performance organizacional (HAQUE; FAIZAN; COCKHILL, 2017; ELMARGHI, et. al., 2018), as organizações ainda não conseguiram colocar em prática essa orientação ou constatação. Compreendemos através das entrevistas que as mulheres que assumiram cargos de gestão eram conhecidas profissionalmente. Existe também uma distância natural entre os gêneros, portanto, como o trabalho das mulheres será reconhecido se existe pouco contato com os atuais gestores do gênero masculino?

Com relação as referências, podemos notar que existe uma distância entre essa relação do gestor e com a aspirante à gestão. Elas precisam buscar caminhos alternativos quando essa proximidade não é possível ou natural. Não há muitas referências ou proximidades com outras mulheres gestoras. Aliás, dentro do contexto da pesquisa, muitas foram as primeiras gestoras na organização ou ainda são as únicas que atuam na gestão de pessoas e/ou equipes.

A falta de representatividade é uma barreira bastante conhecida, visto que se

não há outras na posição, como as que nunca foram gestoras poderão chegar até a gestão? É um caminho pouco conhecido, como uma entrada que ainda está em construção para que outras possam utilizar a mesma para caminhar rumo aos cargos de gestão.

Se não há referências do feminino na gestão, logo, copiar o modelo masculino parece um caminho possível, apesar de doloroso em alguns casos. Percebemos que esse movimento atuou sobre a personalidade da gestora e afetou, não só a busca pela carreira, mas quem ela realmente era.

A tensão sobre os resultados também foi apontada como fator de atenção das gestoras. Assim como mostra a literatura, elas precisam se provar competentes para que pudessem ser recebidas de forma positiva pelo grupo gestor da organização. Todavia, a tensão permanece ativa, precisam estar mais atentas e se cobrar mais por resultados para continuarem bem-vistas (BOGODISTOV, et. al., 2017).

É possível perceber que o cenário está em mudança. As gestoras mais jovens, ou seja, que tiveram oportunidades mais recentemente de gestão, chegaram mais rapidamente aos cargos estratégicos. Algumas organizações já possuíam outras mulheres em cargo de gestão, o que pode ter facilitado a promoção das entrevistadas que relataram essa experiência.

O machismo ainda se apresenta como adversário das mulheres dentro e fora das organizações. Afastam a relação entre homens e mulheres, colocam mulheres como inferiores ou não digna de posições de poder e autoridade. Classificam-nas como insuficientes a papéis de autoridade ou liderança, limitam os papéis da família como cuidado com os filhos e da casa exclusivamente a mulher.

Talvez a diversidade e equidade de oportunidades ainda não é realidade nas organizações pelas raízes machistas da sociedade em que vivemos, ainda no modelo patriarcal. Aliás, isso nos é claro quando a figura de referência de gestão das entrevistadas é o pai, sendo esta referência positiva ou negativa. A parte negativa pode ser fruto da visão do feminismo sobre o comportamento masculino e já identifica o que deve ser abandonado por não fazer mais sentido no novo modelo de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi um desafio interessante para dois pesquisadores homens e uma mulher buscassem olhar para qual a percepção de mulheres que ocupam função de gestão em organizações industriais de Santa Catarina tem sobre si, sua carreira e seu estilo de gestão enquanto mulheres.

Tivemos um cuidado redobrado para que o nosso gênero não implicasse nas respostas da entrevista, ou que de alguma forma, tolhesse as respostas ou conduzisse para uma percepção machista do papel da mulher nas organizações. É uma missão difícil, pois acreditamos que ainda não há uma liberdade de expressão feminina, principalmente no que se refere a expor fraquezas e sentimentos.

Percebemos que existe de fato um modelo masculino de gestão que predomina nas organizações industriais de Santa Catarina, todavia, as gestoras estão contribuindo e trazendo sua participação feminina para as decisões e gestão organizacional, sem tomar o papel do modelo atual, mas articulando e ganhando espaço aos poucos.

As áreas de recursos humanos ou gestão de pessoas já perceberam a importância do olhar feminino no cuidado com as pessoas, todavia existe muito espaço em outras áreas das organizações, e eles já começaram a receber uma tímida parcela de mulheres. A perspectiva é que esse movimento continue.

Os resultados propostos da pesquisa foram alcançados e podemos nos dizer satisfeitos em conseguir compreender como essas mulheres chegaram aos cargos de gestão, como fazem sua gestão e quem foram suas referências durante esse caminho.

Indicamos novas pesquisas no sentido de categorizar competências predominantemente femininas e masculinas para que assim se compare como estas são diferentes ou complementares para a inovação do processo de gestão nas organizações em diferentes setores, não só na indústria.

Indicamos também pesquisas que explicitem o impacto do machismo nas organizações e quais os processos que têm reduzido ou transformado esse olhar. Se de alguma forma o movimento feminista tem consigo mudar o olhar das organizações, assim como fez com a sociedade.

Por fim, compreendemos que esse é um movimento histórico que aos poucos ganha espaço e importância e, de alguma forma, está conduzindo a humanidade para uma sociedade mais justa e com melhores oportunidades para todos. Onde todos são valorizados e visto de forma positiva independentemente do seu gênero.

REFERÊNCIAS

BOGODISTOV, Y. et. al. Gendering dynamic capabilities in Micro firms. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, v. 57, n. 3, p. 273-282, maio/jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-759020170308>.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DUARTE, J. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, J. (org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, v. 1, 1ª ed., p. 62-83, 2005.

ELMAGRHI, M. H.; et. al. A study of environmental policies and regulations, governance structures, and environmental performance: The role of female directors. **Bus. Strat. Env.**, v. 28, n. 1, p. 206–220, 2018. DOI: 10.1002/bse.2250.

HAQUE, A. U.; FAIZAN, R.; COCKRILL, A. The relationship between female representation at strategic level and firm's competitiveness: evidences from cargo logistic firms of Pakistan and Canada. **Polish Journal of Management Studies**, v. 15, n. 2, p. 69-81, 2017. DOI: 10.17512/pjms.2017.15.2.07.

HARDOY, I.; SCHONE, P.; OSTBAKKEN, K. M. Children and the gender gap in management. **Labour Economics**, v. 47, n. 1, p. 124-137, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2017.05.009>.

- LUO, J.; XIANG, Y.; HUANG, Z. Female directors and real activities manipulation: Evidence from China. *China Journal of Accounting Research*, v. 10, n. 1, p. 141-166, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cjar.2016.12.004>.
- MORGAN, G. Paradigmas, Metáforas e Resolução de Quebra-cabeças na Teoria das Organizações. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, jan-mar, p.58-71, 2005.
- PENNA, E. M. D.. O paradigma junguiano no contexto da metodologia qualitativa de pesquisa. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 71-94, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642005000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- RUIZ-JIMÉNEZ, J. M.; FUENTES-FUENTES, M. M. Management capabilities, innovation, and gender diversity in the top management team: An empirical analysis in technology-based SMEs. **BRQ Business Research Quarterly**, v. 19, n. 1, p. 107-121, 2016. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brq.2015.08.003>.
- SANTOS, A. C.; NEUMANN, M.; CAMACHO, R. R. Reflexões epistemológicas de estudos empíricos sobre relato integrado. **XVIII USP Internacional Conference in Accounting**, São Paulo, jul. 2018, p. 1-20.
- STRACHAN, G.; ADIKARAM, A.; KAILASAPATHY, P. Gender (In)Equality in South Asia: Problems, Prospects and Pathways. **South Asian Journal of Human Resources Management**, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2015. DOI: 10.1177/2322093715580222.
- TAYLOR, S. J. and BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3. Ed. New York: John Wiley, 1997.

GÊNERO, RAÇA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS EM ESCOLAS DE RIO BRANCO/ACRE

Data de aceite: 26/03/2020

**Maria de Lourdes Esteves Bezerra
Cleyde Oliveira de Castro
Murilena Pinheiro de Almeida**

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva acerca de práticas pedagógicas, desenvolvidas junto a discentes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) em 04 escolas regulares de Rio Branco-Acre. Seu objetivo principal busca tornar evidentes as questões de gênero e raça, que permeiam as características dos estudantes, professores e técnicos que constituem o grupo de indivíduos que compõem o estudo. Trata-se de uma releitura e recorte das falas dos participantes da tese “Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social – Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais. Assim na construção deste artigo, atenta-se para as questões de gênero e de raça que interseccionam os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, incidem no processo de

inclusão escolar. A realização desse trabalho possui aporte teórico e metodológico nos estudos de casos múltiplos e no emprego das técnicas de entrevista, observação de aulas, aplicação de questionários para os professores, gestores, técnicos e alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão). A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, por si só, é um processo complexo, polêmico e multifacetado, e essa questão se agrava ainda mais quando esse processo se refere a alunos com deficiência, pobres e negros. Nesse sentido, reflexões e discussões mais aprofundadas em torno dessas questões se faz urgente entre todos os envolvidos no planejamento, execução e seu acompanhamento. Nessa perspectiva, a formação de professores – a inicial e a continuada – necessita ser repensada de modo que esses conteúdos façam parte das discussões que permeiam os currículos desses cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Deficiência visual, Ensino, Diversidade e Diferença, Gênero.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise crítica e reflexiva

acerca de gênero e raça relacionada à inclusão e as práticas pedagógicas desenvolvidas com discentes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) realizadas em 04 escolas regulares de Rio Branco-Acre. O ponto de partida para a construção desse texto foi à pesquisa da qual resultou a Tese: Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social – da Universidade Federal de Minas Gerais.

O olhar para a questão de gênero e de raça a partir da pesquisa citada para a construção deste artigo justifica-se em virtude da primeira autora atentar-se para esses dois aspectos nesse momento em que se faz necessário essa reflexão e em decorrência da prática docente que vem exercendo semestralmente na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, da sua atuação e inserção no Núcleo de Apoio a Inclusão – NAI/UFAC, das discussões e leituras tecidas no grupo de Educação Especial Inclusiva do Diretório de Pesquisa do CNPQ/CAPES, que permitiram verificar que as questões de gênero e de raça são dois aspectos que interseccionam os estudantes no processo de ensino e de aprendizagem, e conseqüentemente na inclusão escolar.

A partir dessa compreensão intenciona-se mapear nas falas dos interlocutores da pesquisa citada, os indícios da discriminação e do preconceito expressos nas relações interpessoais evidenciadas nas práticas pedagógicas em sala de aula e na escola. Esses fenômenos estão relacionados não só a questão da deficiência, mas também aos problemas do gênero e da raça, haja vista, que a maioria dos participantes entrevistados nessa pesquisa são afrodescendentes.

Portanto, o gênero e a raça são categorias socioculturais que caracterizam os estudantes com deficiência visual: cegos e com baixa visão que fizeram parte da pesquisa. Nas palavras de Butler (2014), os participantes da pesquisa têm inscritos em seus corpos as políticas simbólicas e a cultura de modo interseccionado (2015). Para Laquer (2001); Schiebinger (2001); Scott (2001); Fausto-Sterling (2006), o gênero busca estabelecer seus fundamentos em uma constelação de conhecimentos historicamente produzidos sobre a biologia humana e também espelha e reflete a cultura, as relações sociais e formas de exercício de poder, portanto, não é uma categoria rígida, fixa e imutável.

O aporte teórico metodológico no qual se fundamentou a pesquisa foi o estudo de casos múltiplos de Contandriopoulos et al (1997) que permite compreender um ou vários níveis de análise, assim como, maior possibilidade de validação externa. A opção por essa metodologia permite abertura as descobertas e a possibilidade de explorar certos aspectos da inclusão e da prática pedagógica, que não haviam sido previsto no delineamento inicial do estudo, mas que se configuraram como de especial relevância em face da consecução do objetivo dessa pesquisa.

Na produção dos dados foram utilizadas as técnicas da entrevista, observação de aulas, aplicação de questionários para os professores, gestores, técnicos e alunos com deficiência visual (cegos e com baixa visão), o que permitiu acrescentar ao

estudo um novo elemento, pois se constatou que as características e as necessidades educativas especiais dos discentes com baixa visão têm peculiaridades distintas e são em maior número que os alunos cegos.

CAMINHOS DA INCLUSÃO EM ESCOLAS DE RIO BRANCO

O caminho percorrido pelas 04 (quatro) escolas regulares de Rio Branco-Ac para realizar a inclusão de alunos com deficiência visual: cegos e com baixa visão, delineou uma trajetória, cujo ponto de partida foi invariavelmente, as políticas públicas de educação brasileira, irmanadas com as políticas internacionais que surgiram dos movimentos sociais no combate a exclusão social, pela defesa dos direitos humanos e oportunidades iguais para todos. Nesse meio, é que se identificam leis, decretos e a própria Constituição Federal de 1988, regulamentando e orientando para a atenção aos direitos de todos pela educação de qualidade, justa e democrática, onde ninguém sofra discriminação ou preconceito por ser negro, homossexual, pobre, com deficiência ou por terem diferenças que os destacam dentre os demais.

Com base nesses princípios orientadores a proposta de incluir no ensino regular, os estudantes com “deficiências” compõe o elo da política social denominado de política de inclusão, cuja finalidade é o combate à exclusão e a segregação de pessoas em nome de suas “diferenças”. Assim sendo, ao propor o combate à exclusão, a inclusão colocou em descoberto um contingente de pessoas que estavam excluídas do processo de escolarização comum, porque suas “diferenças” os excluía, justamente as pessoas que apresentavam em seus corpos diferenças distintas das demais (SCOTT, 2001; BRAH, 2006; BUTLER, 2014) uns não enxergavam ou enxergavam pouco; outros não ouviam; outros ainda tinham dificuldades cognitivas ou de compreensão, enfim, apresentavam características que fugiam ao padrão de normalização estabelecido, e por isso não podiam ser educados no mesmo espaço que os outros, careciam ser separados para que tivessem uma educação especializada em suas em diferenças.

Mas, a educação especializada, em que pese sua contribuição que por muitos anos deu para muitos dos indivíduos com deficiência, homens e mulheres, trazia em si a marca do preconceito e da discriminação que não podia continuar a ter. Aqueles que a ela tinham acesso eram rotulados e estigmatizados como “incapazes” e como “coitadinhos” e dificultava-lhes alcançar melhores qualificações, e até ingressar no ensino superior. Marcas que carregavam por toda a sua vida e implicavam no tipo de educação e de vida que poderiam conquistar. O gênero e a raça são marcas sociais que se agrega e intersecciona as pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais que aqui são estudados, esculpindo-lhes mais uma diferença entre os já diferentes. Por isso, essa questão não poderia deixar de ser refletida neste artigo, tendo em vista que sua presença entre aqueles que compuseram os corpos estudados revelam não só a supremacia feminina, com seis (06) mulheres e apenas dois homens entre os estudantes, como também, seis são de origem afrodescendentes,

no meio dos quais estão os do sexo masculino (02).

Por conseguinte a predominância feminina presente nesta pesquisa acompanha a tendência de transformação da Educação Especial que reflete a mudança que ocorreu na configuração da Educação Especial no Brasil, ou mesmo da sociedade brasileira, do tempo colonial até o momento atual, aonde a mulher vem lutando e conquistando espaços em todos os âmbitos sociais, não só em número, mas também, em contribuição para o desenvolvimento econômico, político e cultural do país, coisa que antes não se via, ou se ouvia falar (HIRATA, 2014). Cada vez mais, se vê a mulher participando e opinando sobre questões cruciais para a nação, embora se verifique a presença marcante do preconceito, do “machismo” e da misoginia, buscando diminuir e até omitir o papel da mulher nessas políticas. No tocante as mulheres com deficiência essas omissões são ainda maiores, basta se observar que muito poucas são citadas nos feitos históricos da humanidade. E essas poucas sempre são lembradas pelas suas histórias pessoais de superação dos limites impostos pela sociedade. Veja-se o exemplo de Hellen Keller, norte americana, a menina surda-cega que revolucionou o panorama da educação especial no mundo, e defendeu os direitos sociais das mulheres e das pessoas com deficiência.

O olhar para o processo de construção histórica do atendimento educacional voltado para as pessoas com deficiências no Brasil depara-se com as marcas de gênero imbricadas em sua constituição. Exemplo disso pode ser percebido na nomenclatura das duas primeiras instituições criadas ainda no período imperial, onde se vê estampada a palavra “meninos”. O ato de criação das escolas para deficientes visuais e de surdos-mudos foi motivado pela necessidade de educar a filha do Médico da Corte Imperial, Amélia Sigaud, que era cega. Sua condição de pertencer à classe social que integrava a Corte Imperial Brasileira permitiu que fosse beneficiada por esse direito, contudo, isso não foi estendido a outras mulheres com essa mesma deficiência por não pertencerem à classe nobre. O predomínio masculino na educação e na cultura brasileira que nasceu com o Brasil Colônia avançou pelos séculos e se materializou na Educação Especial, também durante a República, onde os meninos cegos podiam freqüentar a escola, agora denominada Instituto Benjamin Constant, em homenagem ao seu ex-professor e Diretor e aprender entre outros conhecimentos alguns ofícios que os preparava para ingressar no mercado do trabalho.

Conforme destacado anteriormente, constatou-se na pesquisa, que há um número maior de meninas, do que meninos matriculados nas escolas pesquisadas. Mas, isso não significa que houve avanços nesses aspectos haja vista que no processo educativo do qual fazem parte, as meninas, sofrem duplamente o preconceito, tanto por serem mulheres afrodescendentes, como por serem deficientes visuais. Em suas falas deixam transparecer que a não aceitação de suas participações em sala de aula esta creditada principalmente, entre os colegas da turma, conforme se verifica em suas respostas quando perguntados sobre seus relacionamentos e se estavam contentes com as escolas onde estudavam ao que respondem:

Só não é aqui na escola, porque os meninos são ó... Não vou nem falar (Aluna C).

Os meninos na escola são muito preconceituosos, que até dá vontade muitas vezes de a gente nem chegar à escola... Todos os dias eles perturbam (Aluna C).

Na escola tem amigos que apoiam a gente, mas tem uns que não são amigos, são 'cobras' de ficar chamando a gente de cego, mas na verdade a gente enxerga melhor que eles (Aluna A).

Eu estou contente pelos professores porque, se fosse pelos meninos, eu nem vinha pra escola. Porque eles só vêm perturbar a gente, não dá nem pra gente sair na hora do recreio, que eles ficam perturbando a nossa vida (Aluna C).

As palavras aqui expressas das estudantes evidenciam a discriminação de que são alvos pelas suas condições socioeconômicas, características étnicas e culturais. Essas alunas são vistas a partir de um padrão de beleza e de perfeição que remonta a cultura grega os quais valorizavam a juventude e a beleza física como condição moral de excelência (LOVETT, 1999). Isto mostra que a referência central desse modelo é o masculino, o belo e a perfeição que exclui claramente as diferenças desse processo, ou direito. Esse tratamento hierarquizado e secundário produz para as mulheres o não lugar, quando não as comprimem as margens do processo de sociabilidade. Por conseguinte, a educação na perspectiva inclusiva, também precisa enfrentar e desconstruir as oposições binárias, chamando a atenção para a diferença dentro da diferença, camufladas sob o olhar do “ou isso ou aquilo”. Para Joan Scott a “mesmidade” construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (SCOTT, 1989; 1992).

No tocante ao fenômeno da inclusão, a pesquisa revelou que essa chegou às escolas acreanas no discurso das políticas educacionais brasileiras e, como força de lei, minou qualquer reação contrária que pudesse se insurgir a essa política educacional. Em Rio Branco/Acre as orientações para a educação inclusiva emanadas de agências internacionais como o FMI, o Banco Mundial, UNESCO e Cepal foram traduzidas em inúmeras reformas efetivadas na rede de ensino, a partir de 1999: reorganização das escolas, criando as que atendem ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série e outras às séries iniciais de 1ª a 4ª; e ainda as que atendem apenas ao ensino médio; organização do ensino fundamental por ciclos; progressão continuada de alunos; flexibilidade do ensino; classe de aceleração; salas de recursos ou ambientes, entre outras.

Essas adequações favoreceram a realização do processo de educação inclusiva. Sob a égide da legislação em vigor, essas medidas contribuíram para a intensificação das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais nesses estabelecimentos de ensino. Conforme ilustrado no gráfico 1.

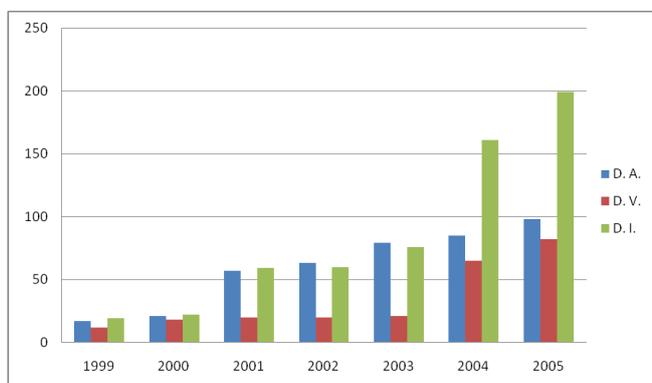


Gráfico 1: Referente à evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede escolar estadual 1999-2005)

Fonte – Gerência de Educação Especial do Acre – 2007

Não obstante, em momento anterior a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em, (LDBEN 9394/96) a Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inc. I) assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse direito é reafirmado pela LDBEN 9394/96 em seu artigo 58 que resgata a igualdade de condições, clausula pétrea constitucional, que prevê e estabelece a oferta da educação especial como modalidade da educação escolar “preferencialmente” realizada na rede regular de ensino.

No entanto, a proposta de educação inclusiva é mais abrangente e significativa do que a simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular. Por conseguinte, faz-se necessário assegurar a todos independentemente de sua condição física, social, mental e sensorial a participação ativa e todas as atividades escolares e do processo de ensino e de aprendizagem. Assim a educação especial não pode ser confundida com a educação inclusiva. Visto que, o atendimento as pessoas com necessidades educacionais especiais engloba a diversidade humana tal como preconizado pela Declaração de Salamanca, que define o público a quem se destinam as políticas de educação inclusiva:

As crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994, p. 17-18)

A categoria raça/etnia também se fez presente entre os estudantes no grupo estudado, resultando em uma predominância de estudantes negros e pardos. Essa característica dos estudantes no momento da realização desta pesquisa ficou ofuscada por outros aspectos considerados cruciais para a realização da inclusão, nisso destaca-se a garantia do direito de frequentar a escola regular e ter acesso ao currículo. Porém, os aspectos relativos aos atributos raciais, nesse momento são retomados, pois apresentam implicações para o processo de educação inclusiva, uma

vez que, se constitui uma marca de diferença/identidade naqueles já engastados no signo da diferença.

No processo de educação inclusiva se encontram estudantes com deficiências negros e pardos. Esses estudantes são acolhidos nas escolas por diretores e professores, sendo-lhes assegurado o direito a matrícula, a frequência às aulas, sobretudo, pela força da lei. A reação das turmas à presença, em sala de aula, de estudantes deficientes negros e pardos ainda esboça resistências principalmente na realização de atividades escolares em razão da condição de dupla diferença. Contudo, a permanência e o acesso aos conteúdos de ensino estabelecidos no currículo escolar, intermediados pela convivência estudantil em sala de aula, ainda expressa traços de racismo e intolerância, que compelem a uma ação pedagógica de enfrentamento a essa condição junto aos estudantes para que aprendam a conviver e aceitar as diferenças. Essa compreensão extraída das falas dos estudantes, embora não diretamente relacionada, é resultado da reinterpretação a essas falas que expressarem a hostilidade, o preconceito e a rejeição quanto as suas presenças nas atividades escolares de modo geral, fato que é reforçado pela fala dos professores e gestores que participaram desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho ficaram evidentes nas falas dos interlocutores desta pesquisa, os indícios da discriminação e do preconceito que atuam para a permanência das relações entre os aspectos de raça, gênero, diferenças e deficiências de ordem físicas e intelectuais – ainda compreendidas como identidades fixas e essencializadas –, que funcionam como barreiras para a efetivação da educação inclusiva. Diante disso conclui-se, que o acesso das pessoas com deficiência à escola regular transcende a perspectiva da educação especial, embora dela não se possa prescindir. Da mesma forma, é preciso compreender o processo de construção das “diferenças” e dos preconceitos que inferiorizam e hierarquizam as pessoas, para desenvolver formas de enfrentamento frente aos mecanismos e estratégias de dominação que resultam no fracasso escolar de modo a evita-lo ou mitigar seus efeitos perversos. Por fim, isso é importante, porque sobre uma mesma pessoa se consubstanciam diferentes marcadores sociais como a raça, gênero, deficiência e geração, como herança do pensamento colonizador e conservador.

Portanto, essas são referências necessárias para a construção da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, tendo em vista a concretização como um direito humano fundamental e do ideário pedagógico de acolhimento, permanência e a garantia de conclusão dos ciclos formativos, tanto da educação básica quanto da educação superior, ao público diversificado que ingressa nos sistemas escolares. Desta forma, reafirma-se a educação como um direito fundamental de todos os seres humanos independente de suas características,

sociais, físicas, culturais ou cognitivas e econômicas.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Maria de Lourdes Esteves. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escolar regular**: bases organizativas e pedagógicas no Estado do Acre. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. 2011.
- BEZERRA, M. L. E. **Olhos de Minerva**: caminhos da inclusão. Curitiba: Appris, 2016.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu** [online]. 2006, n.26, pp.329-376. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332006000100014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em julho de 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu** [online]. 2014, n.42, pp.249-274. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_abstract&tlng=pt
Acessado em: 03/06/2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CONTANDRIOPOULOS, A. et al. **Saber prepara uma pesquisa**. Trad. Silvia Ribeiro de Souza. 2 ed. Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1997.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.
- FAUSTO-STERLING, A. **Cuerpos sexuados**. Barcelona: Melusina, 2006.
- HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**., Jun 2014, vol.26, no.1, p.61-73.
Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=pt&nrm=iso Acessado em: dez/2015.
- LAQUEUR, T. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOVETT, H. Alguns comentários sobre abordagem positivas para alunos com comportamento difícil. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SCHIEBINGER, L. **O Feminismo Mudou a Ciência?** Bauru/SP: EDUSC, 2001.
- SCOTT, Joan. **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.
- SCOTT, Joan. Experience. In: BUTTLER, J.; SCOTT, J. W. (Eds.) **Feminists Theorize The political**. New York: Routledge, 1992.

OBJETIFICAÇÃO DO CORPO FEMININO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS

Data de aceite: 26/03/2020

Meiriane Christine dos Santos Aguiar

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

Isis Vanessa Nazareth

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

Yasmin Alves de Oliveira Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

Rejane Corrêa Marques

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

Fabrcia Costa Quintanilha Borges

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

Thayssa Cristina da Silva Bello

Universidade Federal do Rio de Janeiro-
UFRJ

Macaé – Rio de Janeiro

RESUMO: Objetivo: Revisar os estudos sobre a objetificação do corpo feminino.

Métodos: Trata-se de uma revisão integrativa com recorte temporal de 2007 a 2018. **Resultados e Discussão:** A análise dos dados permitiu observar a influencia do patriarcado sobre o corpo feminino, levando as mulheres a uma situação de vulnerabilidade, e muitas vezes categorizadas por cor e hipersexualizadas. **Conclusão:** Criar e uma identidade forte pode não ser suficiente para reduzir o risco sexual se as meninas não puderem analisar criticamente as mensagens sociais que recebem. Esforços de prevenção são necessários para diminuição dos riscos associados a esses estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Mulher; Objetificação; Empoderamento; Hipersexualização; Vulnerabilidade; Feminismo

OBJECTIFICATION OF THE FEMALE BODY: AN INTEGRATIVE REVIEW OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS

ABSTRACT: Objectives: Review studies on the objectification of the female body. **Methods:** This is an integrative review with a time frame from 2007 to 2018. **Results and Discussion:** The analysis

of the data allowed to observe the influence of patriarchy on the female body, leading women to a situation of vulnerability, and often categorized by color and hypersexualized.

Conclusion: Creating and a strong identity may not be enough to reduce sexual risk if girls cannot critically analyze the social messages they receive. Prevention efforts are needed to reduce the risks associated with these stereotypes. **Descriptors:** Woman; Objectification; Empowerment; Hypersexualization; Vulnerability; Feminism.

1 | INTRODUÇÃO

A ideia de que mulheres podem ser tratadas como objetos, em função de seus atributos sexuais, tem atraído cada vez mais a atenção do público em geral (COGONI, CARNAGHI, MITROVIC, LEDER, FATONI, SILANI, 2018), especialmente por causa das importantes implicações em nível social (COGONI, CARNAGHI, MITROVIC, LEDER, FATONI, SILANI, 2018; WALBY, TOWERS, FRANCIS, 2016). Bartky (1990) definiu esse fenômeno como objetificação sexual: uma condição na qual as partes sexuais ou funções sexuais do indivíduo são separadas da pessoa, reduzidas ao status de meros instrumentos, como se fossem capazes de representá-lo. Nas últimas décadas, a comunidade científica começou a investigar os mecanismos cognitivos e as consequências associadas a esse fenômeno.

Para Beauvoir (1980), “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. A frase referida, não somente retrata a transformação do ser enquanto indivíduo, mas também que a mulher é condicionada a ser mulher, a partir do momento em se descobre seu sexo no ventre de sua mãe. Sendo assim, é condicionada a estar em um padrão normativo e patriarcal.

Atualmente, há uma tendência na cultura ocidental de que as mulheres sejam representadas de maneira objetificada em interações sociais e apresentações de mídia de massa. Quando uma pessoa (sobretudo mulheres) é sexualmente vista desta forma, ela é provavelmente percebida como privada de sua mente e status moral (LOUGHNAN, HASLAM, MURNANE, VAES, REYNOLDS, SUITNER, 2010) que são características centrais que distinguem os seres humanos dos animais e das coisas não vivas. Uma vez objetificadas sexualmente, as mulheres gradualmente internalizam a perspectiva de um objetificador em seus próprios corpos, tornando-se preocupadas com sua própria aparência física, o que foi denominado por Fredrickson e Roberts (1997) como auto-objetificação.

A auto-objetificação pode, por sua vez, levar a consequências físicas, mentais e sociais (LOUGHNAN, VAES, 2017), como vergonha do corpo, ansiedade do corpo social (CALOGERO, 2004), redução do desempenho cognitivo (QUINN, KALLEN, TWENGE, FREDRICKSON, 2006; GAY, CASTANO, 2010) transtornos alimentares e depressão (PEAT, MUEHLENKAMP, 2011).

Aos olhos dos objetificadores, as mulheres objetificadas têm menos calor humano, competência e humanidade do que suas contrapartes não objetificadas

(HEFLICK, GOLDENBERG, 2009; LOUGHNAN, HASLAM, MURNANE, VAES, REYNOLDS, SUITNER, 2010; HEFLICK, GOLDENBERG, COOPER, PUVIA, 2011; VAES, PALADINO, PUVIA, 2011). Além disso, os objetificados compartilham essa visão e se veem da mesma maneira como são vistos por seus objetificadores: como carentes de competência, moralidade e humanidade (LOUGHNAN, VAES, 2017).

Devido aos seus efeitos nocivos generalizados, especialmente nas mulheres, a objetificação sexual tem atraído cada vez mais atenção em estudos científicos nos últimos anos. Desta forma, esta pesquisa tem como objeto: “A objetificação do corpo feminino”.

Assim, para dar direcionamento ao estudo propõem-se a seguinte questão norteadora: “O que refletem as publicações científicas sobre objetificação do corpo feminino?”.

1.1 OBJETIVO

Revisar os estudos sobre a objetificação do corpo feminino.

1.2 JUSTIFICATIVA

As discussões sobre o tema da objetificação do corpo feminino no Brasil são mínimas. Durante décadas as mulheres lutam pelo espaço na sociedade, tentando ampliar novas conquistas feministas, para que os direitos sejam usufruídos pelas próximas gerações (BIRMAN, 2008). O movimento feminista é o movimento social, político e econômico que mais contribui e alimenta o conhecimento do mundo feminino. Quando falamos sobre o corpo e subjetividade da mulher, o movimento feminista se torna o principal protagonista, desempenhando o papel de luta e conscientização da imagem da mulher na sociedade, criticando a influência dos meios de comunicação na propagação da imagem feminina nos moldes patriarcal (MULLER, POLATO, 2018).

Evidências da objetificação sexual de mulheres podem ser encontradas em praticamente todos os lugares, inclusive na mídia, nas experiências interpessoais, no ambiente social e subculturas específicas dentro da cultura ocidental, onde a sexualização das mulheres é cultivada e culturalmente tolerada. O melhor exemplo são os anúncios de produtos de consumo que mesmo quando se tratam de produtos masculinos, a presença de mulheres, quase sempre seminuas, são obrigatórias.

Além disso, as mulheres retratadas na mídia são frequentemente alvo de comentários sexistas de homens (por exemplo, uso de palavras depreciativas para descrever mulheres), observações sexuais (através de comentários sobre partes do corpo) e comportamentos (assédio).

Imbricado a esses fatores, faz-se necessário considerar a importância na colaboração para pesquisas com discussões dos arranjos sociais de gênero na sociedade brasileira.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura. A obtenção da produção científica aconteceu por busca bibliográfica nas bases de dados da BVS – Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Literatura Internacional em Ciências da Saúde (MEDLINE); e Base de Dados de Enfermagem (BDENF) durante os meses de março a abril de 2019. O intervalo temporal não foi predeterminado com o intuito de apurar, nas bases de dados, o início da produção científica e difusão da temática em questão.

Como estratégia de busca relacionada à objetificação do corpo feminino, utilizaram-se certos Descritores com base na interface de pesquisa avançada via formulário iAH, aplicando-se os operadores booleanos *or/and*. Os descritores selecionados foram: Sexualidade; Mulher; Feminismo. O ajuizamento dos achados científicos relacionados ao tema proposto foi realizado por duas pesquisadoras independentes.

Crerios de incluso: Artigos científicos originais, publicados em Português, independentemente do método de pesquisa utilizado.

Crerio de excluso: Registros duplicados, que não contemplaram a objetificação do corpo feminino, bem como editoriais e resumos de anais.

Para a extração e caracterização da amostra, foi elaborada uma ficha de análise documental composta pelas seguintes variáveis: ano de publicação, procedência da produção; objetivo da investigação; resultados do estudo.

Após leitura analítica e interpretativa, os resultados e discussão foram apresentados de forma descritiva, com o objetivo de permitir a aplicabilidade deste trabalho em benefício da prática de enfermagem e demais profissionais da saúde.

3 | RESULTADOS

A partir da busca foram encontrados 17 estudos, sendo 8(47%) publicados na LILACS, 4(24%) na SciELO, 5(29%) na MEDLINE. Os 17 artigos foram submetidos, por sua vez, a leitura minuciosa dos títulos e resumos. Destes, somente 13 eram artigos científicos originais, publicados na íntegra em Português. Fez-se, então, a leitura das 13 publicações, das quais 4(31%) se encontram na LILACS; 3(23%) na SciELO e 6(46%) na MEDLINE, desse quantitativo, apenas 9(69%) se adequaram a todos os critérios de inclusão. Vale destacar que duas publicações da LILACS também se encontravam na SciELO e, pela duplicidade, não foram consideradas.

Pontua-se que os 9(69%) artigos identificados foram publicados entre os anos de 2007 a 2018. Com relação à variável procedência da produção, observa-se, a distribuição das pesquisas no quadro 1.

Quadro 1. Artigos publicados em periódicos nacionais sobre objetificação do corpo feminino no período de 2007 a 2018. Macaé, Brasil, 2019.

Autores, ano, local.	Objetivos	Resultados
Janja; Cesídio, 2007. Ceará.	Discutir as transformações da subjetividade e da relação da mulher com seu corpo ao longo da história.	Da subjetividade de um corpo feminino recatado e dominado pelos interesses do sistema patriarcal, passamos, em grande parte, a uma subjetividade e a um corpo que, frequentemente, se adequa aos modelos impostos pela cultura contemporânea, através dos meios de comunicação de massa.
Braga, 2009. México.	Abordar as relações de poder que perpassam a apropriação social do corpo, a partir de variáveis como gênero e classe.	As mulheres são objetos simbólicos das construções dos modos de enunciação de diferentes saberes constituintes da dominação masculina e o efeito dessa estrutura coloca a mulher em um estado perene de insegurança corporal.
BERNARDES, J.G.; CARLOS, P.P.; ACCORSSI, A., 2015. Goiânia.	Analisar os sentidos atribuídos ao gênero no funk (dança) que permeiam as aulas e apresentações dessa dança em uma comunidade de periferia	O ensino da dança pode ser um importante instrumento de transformação dos jovens, pois ha grande satisfação por parte deles em participar das oficinas de funk, por outro lado, pode representar mais um espaço de dominação e naturalização de lugares sociais que reforçam as diferenças de gênero.
Connell, 2015. Portugal	Discutir os arranjos sociais de gênero.	O desenfreado poder neoliberal conduz a novos níveis de mercantilização dos corpos e a novos padrões de violência de gênero.
Silva, 2017. Paraíba.	Refletir acerca da representação da mulher na publicidade da cerveja Itaipava, a partir do papel da personagem Verão, garota propaganda da marca.	A personagem feminina hipersexualizada é transformada em mulher objeto, cuja função é servir aos homens. A propaganda mostrava a imagem feminina ligada ao ato de servir, fomentando a importância da beleza, resumindo a mulher a um ser submisso e para ser apreciado, refletindo e fortalecendo a visão machista existente em nossa sociedade, usando o humor como justificativa para a subvalorização da mulher.
Bandeira, 2017. Niterói.	Refletir sobre as situações de violências identificadas no interior dos campi universitários	Evidenciou a centralidade na sexualização das jovens e preconceitos em relação à condição racial e de gênero.
BRISTOT, P.C.; POZZEBON, E.; FRIGO, L.B., 2017. Curitiba.	Discutir os fatores que afastam ou aproximam as mulheres dos games, bem como os fatores que fazem com que elas não sejam reconhecidas como gamers.	Os games têm se caracterizados por serem mais um meio a propagar a hipersexualização e objetificação da mulher.
Muller e Polato 2018. São José do Rio Preto.	Analisar a representação da mulher negra em uma propaganda de cerveja brasileira	Na propaganda analisada, o papel da mulher é servir o homem sexualmente.

Birman, 2018. Rio de Janeiro.	Problematizar as novas formas de práticas sexuais e suas relações com as modalidades de subjetivação na contemporaneidade, enfatizando as mudanças produzidas pelos movimentos feminista, homossexual e transexual.	As proposições teóricas e éticas do feminismo, do homossexualismo e do transexualismo colocaram em questão diversos conceitos e até mesmo pressupostos teóricos da psicanálise, de forma que diante disso o discurso psicanalítico pode ser criticado e mesmo se reconstruir, pela incorporação crítica do que é enunciado por esses discursos.
-------------------------------	---	---

4 | DISCUSSÃO

É notório nas produções revisadas que a objetificação e a hipersexualização contribui para estereótipos de gênero prejudiciais que normalizam a violência contra meninas e mulheres. Embora todas as mulheres ocidentais vivam em uma cultura de objetificação, nem todas as mulheres são igualmente afetadas por ela. Para Fredrickson e Roberts (1997), existem diferenças individuais nas experiências de auto-objetificação das mulheres e suas consequências. Isso ocorre porque determinados ambientes ou subculturas (aqueles que chamam a atenção para o corpo) aumentam a probabilidade de experimentar a auto-objetificação.

Braga (2009) argumenta que os anúncios na mídia podem definir a medida daquilo que uma cultura considera normal. Quando a mídia reforça as dinâmicas de poder que degradam e prejudicam as mulheres e fazem com que a violência baseada em gênero pareça trivial, reduz a probabilidade de que atos de violência contra meninas e mulheres – especialmente atos de violência sexual – sejam relatados.

Os estudos de Janja e Cesídio (2007), BristoT, Pozzebon, Frigo, (2017) e Muller, Polato (2018) mostram que, infelizmente, a mídia não está capacitando as mulheres. A mídia envia a mensagem de que as meninas devem ser bonitas e notadas. E isso torna-se prejudicial, não apenas para uma garota e seu desenvolvimento, mas também para nossa cultura em geral.

Estudo recente realizado nos Estados Unidos aponta evidências de que as mulheres negras são sexualmente objetificadas pelos brancos em um grau maior do que as mulheres brancas. A pesquisa procurou investigar o estereótipo de Jezebel – a crença de que as mulheres negras são naturalmente promíscuas e hipersexuais (ANDERSON, HOLLAND, HELDRETH, JOHNSON, 2018). Os autores apresentaram evidências de que o efeito animalesco de desumanização é mais forte para as mulheres negras do que as mulheres brancas. Os resultados são consistentes com os achados de Muller e Polato (2018), quanto a análise da representação da mulher negra em propaganda de bebida alcoólica no Brasil.

Além disso, a exploração sexual e vitimização de mulheres negras desde os dias da escravidão até o presente levou a imagens da mídia e estereótipos de mulheres negras como agressoras sexuais ou selvagens sexuais (GREENE, 1994; THOMAS, WITHERSPOON, SPEIGHT, 2004; MULLER, POLLATO 2018). Em contraste, as mulheres asiáticas são frequentemente retratadas na mídia como sexualmente

subservientes, infantis e exóticas (ROOT, 1995). Além disso, as mulheres em posições de classe social mais baixas são frequentemente consideradas grosseiras, excessivamente sexuadas, indomáveis, cruas e merecedoras de exploração sexual e agressão (PHARR, 1988; SMITH, 2008; SZYMANSKI, MOFFITT, CARR, 2011).

Uma recente análise de conteúdo revelou que mais de um terço das mulheres negras apresentadas nos vídeos são retratadas de maneira sexualizada, em comparação com menos de um quarto das mulheres brancas (TURNER, 2011). Os resultados Muller e Polato (2018) também demonstram que isso pode alimentar a objetificação de mulheres negras, pelo menos em sua manifestação visual. Assim, os esforços para reduzir a sexualização das mulheres negras na mídia podem ser eficazes na mitigação de sua objetificação.

Embora a objetificação não afete todas as mulheres igualmente, Fredrickson e Roberts (1997) postularam que quase nenhuma mulher pode evitar o olhar objetificador devido a sua natureza sutil e onipresença. O olhar pode ocorrer diretamente nos encontros interpessoais ou indiretamente através da exposição a conteúdos midiáticos sexualmente depreciativos que se impõem aos espectadores.

Além disso, quando objetificadas, as mulheres tendem a adotar a visão do observador e a se tratar como objetos a serem olhados e avaliados (VOLPATO, ANDRIGHETTO, 2015). A auto-objetificação também pode ser considerado como um processo pelo qual mulheres e meninas aprendem a pensar em si mesmas como instrumentos para o desejo dos outros (CALOGERO, 2010).

Muller e Polato (2018) lembram que a mulher não era dona do seu corpo, e que em pleno século XIX, ela obedecia ao que era determinado pelo seu cônjuge e na ausência deste, o pai era o responsável pela tomada de decisões. O papel feminino se resumia a trabalhos domésticos e gerar filhos. Birman (2018) argumenta que as mulheres eram consideradas pessoas com menor conhecimento intelectual, quando comparado aos homens, justificando-se assim a restrição e a subordinação das funções.

O corpo e sua subjetividade são construídos a partir de cada momento histórico e variam de sociedade para sociedade (BIRMAN, 2018). Historicamente, a auto-objetificação deriva da subordinação feminina típica de muitas sociedades e do fato de que a atração física tem sido histórica e tradicionalmente um dos poucos meios disponíveis para as mulheres ganharem poder e mobilidade social (VOLPATO, ANDRIGHETTO, 2015; JANJA, CESÍDIO, 2007). No entanto, essa estratégia leva meninas e mulheres a focarem o aspecto físico, negligenciando outras possíveis qualidades. Se a auto-objetificação foi talvez útil no passado, quando as mulheres tinham poucas possibilidades de evitar os papéis forçados, hoje pode prejudicar a saúde física e mental trazendo ansiedade, distúrbio da imagem, distúrbios alimentares, deterioração das relações sociais e ocupacionais e em casos mais graves, pode levar ao suicídio como citam Muller e Polato (2018).

Vários estudos que examinam representações de mulheres na mídia, incluindo

comerciais em horário nobre televisivo, programas, filmes, letras de música e vídeos, revistas, publicidade, mídia esportiva, jogos de vídeo e sites da rede mundial de computadores (DAVIS, 2018; MULLER, POLATO, 2018; BRISTOT, POZZEBON, FRIGO, 2017; BANDEIRA, 2017; SILVA, 2017; BERNARDES, CARLOS, ACCORSSI, 2015) revelou que as mulheres mais frequentemente do que os homens são retratadas em maneiras sexualizantes e objetificadoras (por exemplo, vestindo roupas reveladoras e provocativas, retratadas de maneiras que enfatizam suas partes do corpo e prontidão sexual ou servindo como objetos decorativos).

BURNAY, BUSHMAN, LAROI (2019) analisaram as consequências do conteúdo sexualizado de videogames no assédio sexual online contra alvos masculinos e femininos, constatando que os níveis de assédio sexual em relação a uma parceira feminina foram maiores para os participantes que jogaram o jogo com personagens femininos sexualizados do que para os participantes que jogaram o mesmo jogo com personagens femininos não sexualizados. Assim como Bristot, Pozzebon, Frigo (2017), os achados de Burnay, Bushman, Laroï (2019) indicam que a sexualização de personagens femininas em um videogame pode ser uma condição suficiente para provocar assédio sexual online contra as mulheres.

Essa objetificação sexual frequentemente cruza com outras identidades socioculturais, como orientação sexual, raça / etnia e classe social, para formar conjuntos únicos de retratos de mídia e experiências para subgrupos de mulheres (FREDRICKSON, ROBERTS, 1997). Por exemplo, os relacionamentos femininos com pessoas do mesmo sexo tornaram-se cada vez mais sexualizados, explorados e usados na mídia para direcionar algumas fantasias masculinas de se envolver sexualmente com duas ou mais mulheres ao mesmo tempo (SZYMANSKI, MOFFITT, CARR, 2011).

É assustador o quão profunda é a objetificação das mulheres. Certamente se deve combater a objetificação sexual, no entanto, as mulheres são objetificadas de maneiras mais profundas do que é divulgado, e por isso há de se derrubar cada fragmento emaranhado de patriarcado a fim de alcançar o objetivo de reconhecê-las como “mulheres” e não como “objetos”.

Apesar de sermos considerados como uma sociedade moderna, ainda se identifica muito atrasos quando se desvela tais práticas. Para evitar isso, algumas medidas podem ser tomadas pela mídia e pela sociedade, a começar em retratar as mulheres em papéis positivos e construtivos, pois a sociedade subconscientemente segue o que a mídia transmite. Imagens em movimento sob a forma de vídeos têm um grande impacto nas comunidade social e cultural de um país (BERNARD, CONTENT, DELTENRE, COLIN, 2018; COGONI, CARNAGHI, MITROVIC, LEDER, FATONI, SILANI, 2018; LOUGHNAN, HASLAM MURNANE, VAES, REYNOLDS ,SUITNER, 2010).

Além disso, deve-se promover coletivamente a integridade das mulheres e capacitá-las a se defenderem. Em última análise, a sociedade deve promover um

desenvolvimento holístico das mulheres, criando um ambiente propício à mudança de pensamento, inclusive as famílias precisam mudar e avançar para além da mentalidade patriarcal, aceitando uma mulher respeitável e livre nas suas escolhas.

5 | CONCLUSÃO

Os artigos selecionados para essa revisão revelaram relações significativas entre imagens estereotipadas, colorismo e risco sexual, além das interações entre componentes de identidade e estereótipos, que aumentam o risco sexual no contexto dos componentes de identidade.

Os resultados sugerem que o empoderamento sexual pode não ser suficiente para reduzir o risco sexual se as meninas não puderem analisar criticamente as mensagens sociais que recebem. Esforços de prevenção são necessários para diminuição dos riscos associados a esses estereótipos.

Espera-se que os achados desses estudos entrem em ressonância com acadêmicos e profissionais de áreas da saúde para também atuarem como um catalisador para futuras pesquisas nessa área e que possam ajudar os formuladores de políticas a lidar com as desigualdades de gênero que podem ser impulsionadas por processos fora do âmbito das cognições conscientes.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, J.R.; HOLLAND, E.; HELDRETH, C.; & JOHNSON, S.P. (2018). Revisiting the Jezebel Stereotype: The Impact of Target Race on Sexual Objectification. *Psychology of Women Quarterly*, 42(4), 461–476. <https://doi.org/10.1177/0361684318791543>.

BAKER, M. J. *Administração de Marketing*. Edição: 5. Editora: Elsevier. São Paulo 2005.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Trotes, assédios e violência sexual nos campi universitários no Brasil. *GÊNERO.*, Niterói, v.17, n.2, p. 49 – 79, 1. sem. 2017.

BARTKY, S.L.; *Femininity and domination: Studies in the phenomenology of oppression*: Psychology Press; 1990.

BEAUVOIR, S. de. *O Segundo Sexo, v.I, II*. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BERNARD, P.; CONTENT, J.; DELTENRE, P.; and COLIN, C.; (2018). When the body becomes no more than the sum of its parts: the neural correlates of scrambled versus intact sexualized bodies. *Neuroreport* 29, 48–53. doi: 10.1097/WNR.0000000000000926.

BERNARDES, J.G.; CARLOS, P.P.; ACCORSSI, A. Funk: engajamento juvenil ou objetivação Feminina? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 355-368, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i2.32808>>.

BIRMAN, J. Sexualidade na contemporaneidade. *Cad. Psicanál. (CPRJ)*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 38, p. 137-159, jan./jun. 2018.

BORIS, G.J.B.; CESIDIO, M.H. Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à

contemporaneidade. *Rev. Mal-Estar Subj., Fortaleza*, v. 7, n. 2, p. 451-478, set. 2007.

BRAGA, A. Corpo, mídia e cultura. *RAZÓN Y PALABRA.*, vol. 14, núm. 69, julio-agosto, 2009. Acesso em: 23 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520330062>> ISSN 1605-4806.

BRISTOT, P.C.; POZZEBON, E.; FRIGO, L.B. A Representatividade das Mulheres nos Games. *SBGames.*, Curitiba, November 2nd - 4th, 2017.

BURNAY J.; BUSHMAN, B.J.; LAROI F. Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggress Behav.* 2019 Mar;45(2):214-223. doi: 10.1002/ab.21811.

CALOGERO, R. M. (2010). A test of objectification theory: the effect of the male gaze on appearance concerns in college women. *Psychol. Women Q.* 28, 16–21. doi: 10.1111/j.1471-6402.2004.00118.

CIKARA M.; EBERHARDT J.L.; FISKE S.T. From agents to objects: sexist attitudes and neural responses to sexualized targets. *Journal of Cognitive Neuroscience.* 2011;23(3):540–51. doi: 10.1162/jocn.2010.21497 .

COGONI, C.; CARNAGHI, A.; MITROVIC, A.; LEDER, H.; FATONI, C.; & SILANI, G. (2018). Understanding the mechanisms behind the sexualized-body inversion hypothesis: The role of asymmetry and attention biases. *PloS one*, 13(4), e0193944. doi:10.1371/journal.pone.0193944.

COMAS-DÍAZ, L.; & GREENE, B. (Eds.). (1994). *Women of color: Integrating ethnic and gender identities in psychotherapy.* New York, NY, US: Guilford Press.

CONNELL, R.; Género e corporificação na sociedade mundial *Revista Lusófona de Estudos Culturais.*, vol. 3, n. 1, p. 281 – 287, 2015.

COSTA, M.; FERREIRA, R.; *Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra.* *Pesqui. prá. Psicossociais.* vol.9 n.2 São João del-Rei dez. 2014.

DAVIS, S. E. (2018). Objectification, Sexualization, and Misrepresentation: Social Media and the College Experience. *Social Media + Society.* <https://doi.org/10.1177/2056305118786727>

FREDRICKSON, B. L.; and ROBERTS, T. A. (1997). Objectification theory: toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychol. Women Q.* 21, 173–206. doi: 10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x

GAY, R. K.; and CASTANO, E. (2010). My body or my mind: the impact of state and trait objectification on women's cognitive resources. *Eur. J. Soc. Psychol.* 40, 695–703. doi: 10.1002/ejsp.731.

HEFLICK, N. A.; and GOLDENBERG, J. L. (2009). Objectifying Sarah Palin: evidence that objectification causes women to be perceived as less competent and less fully human. *J. Exp. Soc. Psychol.* 45, 598–601. doi: 10.1016/j.jesp.2009.02.008

HEFLICK, N. A.; GOLDENBERG, J. L.; COOPER, D. P.; and PUVIA, E. (2011). From women to objects: appearance focus, target gender, and perceptions of warmth, morality and competence. *J. Exp. Soc. Psychol.* 47, 572–581. doi: 10.1016/j.jesp.2010.12.020

JANJA, G.; HOLANDA, M. *Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade.* *Revista Mal-estar e Subjetividade – Fortaleza – Vol. VII – Nº 2 – p. 451-478 – set/2007.*

LOUGHNAN S.; HASLAM N.; MURNANE T.; VAES J.; REYNOLDS C.; SUITNER C. Objectification leads to depersonalization: The denial of mind and moral concern to objectified others. *European*

Journal of Social Psychology. 2010;40(5):709–17. doi: 10.1002/ejsp.755, 2010.

LOUGHNAN, S.; and VAES, J. (2017). Objectification: seeing and treating people as things. *Br. J. Soc. Psychol.* 56, 213–216. doi: 10.1111/bjso.12205

MULLER, P.; POLATO, A. D. M. Representação da mulher negra em propaganda: signos ideológicos e axiologias sociais na leitura e na análise linguística. *Mosaico*. São José do Rio Preto, v. 17, n. 1, p. 498- 516, 2018.

PEAT, C. M.; and MUEHLENKAMP, J. J. (2011). Self-objectification, disordered eating, and depression: a test of mediational pathways. *Psychol. Women Q.* 35, 441–450. doi: 10.1177/0361684311400389

PEREIRA, A.L.; BACHION, M. M. Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 27, n. 4, p. 491, 2006.

PHARR, S. *Homophobia: A Weapon of Sexism* (1988). Published by Chardon Press Berkeley, California.

PLOUS, S.; NEPTUNE, D. Racial and gender biases in magazine advertising. *Racial and Gender Biases in Magazine Advertising: A Content-Analytic Study. Psychology of Women Quarterly*, 21(4), 627–644.

QUINN, D. M.; KALLEN, R. W.; TWENGE, J. M., AND FREDRICKSON, B. L. (2006). The disruptive effect of self-objectification on performance. *Psychol. Women Q.* 30, 59–64. doi: 10.1111/j.1471-6402.2006.00262.x

SILVA, M.A.R.; COSTA, L.R.C. Publicidade, empoderamento feminino e o reposicionamento da cerveja Itaipava. 2017. Ano XIII, n. 09. Setembro/2017. NAMID/UFPB - <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>

SOUZA M.T.; SILVA M.D.; CARVALHO R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*. 2010; 8 (1 Pt1): 102-106.

SZYMANSKI, D. M.; MOFFITT, L. B.; & CARR, E. R. (2011). Sexual Objectification of Women: Advances to Theory and Research 1ψ7. *The Counseling Psychologist*, 39(1), 6–38. <https://doi.org/10.1177/0011000010378402>

THOMAS, A. J., WITHERSPOON, K. M., & SPEIGHT, S. L. (2004). Toward the Development of the Stereotypic Roles for Black Women Scale. *Journal of Black Psychology*, 30(3), 426-442.

VAES, J.; PALADINO, P.; and PUVIA, E. (2011). Are sexualized women complete human beings? Why men and women dehumanize sexually objectified women. *Eur. J. Soc. Psychol.* 41, 774–785. doi: 10.1002/ejsp.824

VOLPATO, C.; ANDRIGHETTO, L. *Humanization in International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)*, 2015

WALBY, S.; TOWERS, J.; FRANCIS, B. Is Violent Crime Increasing or Decreasing? a New Methodology to Measure Repeat Attacks Making Visible the Significance of Gender and Domestic Relations. *British Journal of Criminology*. 2016;56(6):1203–34. doi: 10.1093/bjc/azv13, 2016.

GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE LIVROS DE OCORRÊNCIA ESCOLAR

Data de aceite: 26/03/2020

Keith Daiani da Silva Braga

Instituto Federal de Goiás, Faculdade de Pedagogia, Aparecida de Goiânia – Goiás

Arilda Ines Miranda Ribeiro

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Presidente Prudente-São Paulo

RESUMO: A homofobia pode ser compreendida como o conjunto de hostilidades, menosprezo, inferiorização, violência física e simbólica e restrições de direitos direcionados a sujeitos que não estão alinhados aos padrões identitários de gênero e sexualidade hegemônicos. É um problema que atinge grandes dimensões no país, sendo a escola um dos principais locais de intolerância. Nesse sentido, o presente capítulo de livro discute alguns resultados de nossa pesquisa finalizada de mestrado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP e desenvolvida nas escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II e Médio de Presidente Prudente – SP. O estudo buscou compreender a homofobia por

meio dos relatos contidos nos Livros de Ocorrência Escolar, cadernos em que são registrados, por docentes, os atos considerados indisciplinados e/ou de violência cometidos pelas alunas e alunos. Metodologicamente, realizamos uma análise documental com referencial teórico centrado nas autoras e autores que discutem gênero e sexualidade alinhadas ao Pós- Estruturalismo. Como resultados parciais, identificamos que os e as educadoras exercem vigilância sobre os comportamentos não heterocentros presentes na escola e também que a injúria e a violência física de natureza homofóbica são coibidas de forma superficial e raramente problematizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero e sexualidade na escola, homofobia escolar, livro de ocorrência escolar.

GENDER, SEXUALITY AND HOMOPHOBIA AT SCHOOL: REFLECTIONS FROM SCHOOL OCCURRENCE BOOK NARRATIVES

ABSTRACT: Homophobia can be understood as the set of hostilities, contempt, inferiority, physical and symbolic violence and restrictions of rights directed at subjects who are not

aligned with the hegemonic gender and sexuality patterns. It is a problem that reaches great dimensions in the country, being the school one of the main places of intolerance. In this sense, the present book chapter discusses some results of our finalized master's research, financed by the São Paulo State Research Support Foundation - FAPESP and developed in the state public schools of Presidente Prudente - SP. The study sought to understand homophobia through the reports contained in the School Occurrence Books, notebooks in which the acts considered undisciplined and / or violence committed by students are recorded by teachers. Methodologically, we performed a documentary analysis with a theoretical framework centered on the authors who discuss gender and sexuality aligned with Post-Structuralism. As partial results, we identified that the educators exercise vigilance over the non-heterocentric behaviors present in the school and also that the injury and physical violence of a homophobic nature are superficially restrained and rarely problematized.

KEYWORDS: Gender and sexuality at school, school homophobia, school occurrence book.

1 | INTRODUÇÃO

A homofobia é um tema que se torna frequente nas discussões e debates não só ligados à área da educação, mas na política, mídia e diversos outros setores da sociedade. Compreendemos que seu conceito diz respeito a um conjunto articulado de atitudes, posicionamentos, restrições, violências – físicas e simbólicas – direcionadas àqueles e àquelas que não vivenciam sua sexualidade e/ou seu gênero em consonância com o padrão heterocentrado.

Sujeitos não lidos como heterossexuais enfrentam diversos tipos de hostilizações, violências e restrições de direitos em vários espaços não institucionais e institucionais. A violência de natureza homofóbica no espaço escolar nem sempre opera de forma explícita. A sua presença se faz por meio de piadas, representações caricaturais, insultos em forma de chacotas entre outros, todos voltados a garantir que qualquer expressão que não seja heterossexual permaneça em posição de inferioridade (FAZZANO; BRAGA, 2013).

O presente artigo, derivado de nossa pesquisa de mestrado finalizada em Educação no Programa de Pós-Graduação da FCT/UNESP e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP procura discutir a homofobia a partir de relatos encontrados nos Livros de Ocorrência Escolar, documentos em que são descritos os atos considerados inadequados e/ou de violência cometidos pelos estudantes das escolas públicas de Presidente Prudente-SP.

A partir de alguns dados e informações produzidas na pesquisa, identificamos que a injúria é a forma de expressão da homofobia mais frequente nos espaços escolares estudados. Considerada uma violência que coloca em risco a trajetória escolar de estudantes LGBT's – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, necessita

de medidas mais eficientes de combate por parte de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Além desta introdução e das considerações finais, nosso capítulo está organizado em duas seções: na primeira procuramos apresentar uma reflexão sobre a conceituação de homofobia e na seção seguinte tratamos da análise das ocorrências encontradas nos livros das escolas estudadas.

2 | O CONCEITO DE HOMOFOBIA

A conceituação adotada no estudo de mestrado dirige-se à compreensão da homofobia como em seu sentido em geral. Naquele momento, compartilhamos com Rogério Diniz Junqueira (2009), quando o teórico argumentou que lesbofobia, gayfobia, travestifobia e transfobia são violências que estão inseridas dentro uma homofobia geral. Que consideramos ser: a hostilidade e violência direcionadas para todos os sujeitos que não têm sua sexualidade e/ou expressões/performances de gênero pautadas na lógica hegemônica, a heterossexual. No entanto, consideramos de grande importância a realização de estudos focados em manifestações específicas do heterossexismo, por acreditarmos que ao falar de modo geral, nós não evidenciamos de fato as relações particulares de violência e discriminação sofrida por: lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Nos debates atuais, ainda é recorrente que o conceito de homofobia seja utilizado com forte carga psicológica, ou seja, não é incomum que seja percebida apenas como uma aversão, nojo, problemas que alguns sujeitos específicos possuem em relação a homossexuais. Isso se explica pelo fato de que, desde sua criação, o termo homofobia¹ foi direcionado para a compreensão da intolerância contra sujeitos considerados não heterossexuais apenas pelo caráter psicológico e particular.

Compreendemos então, que neste caso, a homofobia ao resumir-se a uma sensação ruim, sentida individualmente, oculta entre outros aspectos, o caráter social do fenômeno. O que pode resultar na adoção de medidas paliativas de minimização da violência e limitadas nas problematizações de políticas de enfrentamento (PRADO et al, 2009).

O sociólogo Daniel Welzer-Lang (2001) contribuiu para a ampliação do conceito ao apontar a necessidade de se estudar o fenômeno para além da ótica específica, ou seja, a ampliação da compreensão da homofobia como a hostilidade sofrida por homossexuais. Como geral, a homofobia sinaliza um sistema sexista que tem como alvo os sujeitos que não carregam em seus corpos as características esperadas

¹ Rios (2009) indica que há referências ao termo Homofobia anteriores à década de 1920 (conforme registro do Oxford English Dictionary). O termo “homoeotophobia”, aparece para alguns como precursor, donde se derivou “homofobia” (utilizado por Wainwright Churchill, no livro *Homosexual Behavior among Males: a cross-cultural and cross-species investigation*, de 1967). Borrillo (2010) indica que as primeiras preocupações em conceituar Homofobia se deram na década de 1970, por K. T. Smith em um artigo publicado em 1971 e pelo psicólogo G. Weinberg em 1972.

para seu gênero e conseqüentemente deixam de cumprir seus papéis sociosexuais previamente estabelecidos pelas rígidas normas de gênero e sexualidade (RIOS, 2009; BORRILLO, 2010).

Deste modo, atrelada as normas de gênero, os mecanismos homofóbicos são acionados com efeitos violentos – sejam eles físicos ou simbólicos – para que os sujeitos sejam lembrados constantemente o que ocorre quando desviam do padrão hegemônico de sexualidade. Isso se torna ainda mais explícito quando a subversão do desejo é acompanhada da subversão gênero de quem expressa o desejo. Evidente na enorme hostilização e exposição a diversas exclusões e até homicídios sofridos com maior frequência pela população travesti e transexual.

Berenice Bento (2011) explica que isso ocorre porque para compreender a homofobia precisamos entender que os “*os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma*” (p. 553). Daí advém a violência brutal e a patologização das identidades trans, como tentativa de evitar que se coloque em risco a norma heterossexual. E essa norma é frequentemente justificada a partir das diferenças anatômicas sexuais que colocam homens e mulheres como seres biologicamente opostos e, portanto, complementares.

Os saberes acerca das diferenças anatômicas entre homens e mulheres foram reforçados politicamente a partir da perspectiva diferencialista, que passou a ditar, como explica Bento (2011) que:

[...] a mulher e o homem são portadores de diferenças irrelativizáveis. Da espessura da pele, ao tamanho do crânio, da estrutura psíquica aos complexos, tudo é diferença. A refinada engenharia da diferença sexual esquadrinhou os corpos com o objetivo de provar que não há nada em comum entre o feminino e o masculino. O único momento de encontro possível aconteceria no ato sexual. A heterossexualidade, portanto, seria uma expressão natural e normal dos corpos (BENTO, 2011, p.09).

A expressão considerada natural e normal dos corpos – em que homens inclinam-se para o masculino e desejam as mulheres e mulheres inclinam-se para o feminino e expressam desejo pelos homens – foi denominada por Judith Butler (2003) de *inteligibilidade do gênero*, que seria a continuidade estabelecida entre a sequência lógica compulsória: sexo-gênero-desejo. Deste modo, os gêneros inteligíveis:

[...] são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a “expressão” ou “efeito” de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2003, p. 38).

A homofobia possui então uma relação umbilical com as normas regulatórias de gênero, pois a inteligibilidade do gênero é um imperativo para a vigência do padrão heteronormativo. Dentro do sistema de regulação dos sujeitos na ótica heterocentrada, a função maior dos processos homofóbicos empregados para que os sujeitos permaneçam na norma é impedir que a própria norma, calçada na lógica sexo-gênero-sexualidade, perca sua força. Portanto, como argumenta Borrillo (2010), somos reféns desse sistema que invariavelmente nos conduz a ser homem ou mulher cisheterocentrados.

O gênero nessa perspectiva é entendido como uma categoria que nos definiria como humanos. Pois, como Butler (2008) explica em seu livro “Cuerpos que importan” antes de nos ser atribuído arbitrariamente o gênero masculino ou feminino não somos lidos como tais, então a partir da interpelação “*é um menino ou uma menina?*” é que se inicia todo um processo de aquisição do gênero que será reatualizado durante toda a vida:

Consideremos el caso de la interpelación medica que (a pesar de la reciente incorporación de otros apelativos más generales) hace pasar a un niño o una niña de la categoría de “el bebé” a la de “niño” o “niña” y la niña se “feminiza” mediante esa denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco a través de la interpelación de género. Pero esa “feminización” de la niña no termina allí; por el contrario, las diversas autoridades reiteran esa interpelación fundacional a lo largo de varios intervalos de tiempo para fortalecer o combatir este efecto naturalizado. La denominación es a la vez un modo de fijar una frontera y también de inculcar repetidamente una norma (BUTLER, 2008, p. 25-26).

Em outras palavras, a atribuição do gênero presente no ritual do nascimento, ou até mesmo antes com os exames de ultrassonografia, faz parte de um amplo projeto desenvolvido no campo discursivo da sexualidade, onde a partir da delimitação se qualifica aquilo que poderá fazer parte da categoria “humano” (BUTLER, 2003). O gênero se coloca deste modo, como o conjunto de tecnologias acionadas e reiteradas responsável pela produção de corpos-sexuais (BENTO, 2011).

Essa produção é feita pelos corpos e nos corpos dos sujeitos. De modo que, o gênero, na perspectiva de Butler (2003) pode ser entendido como a: “*estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural do ser*” (BUTLER, 2003, p.59).

Todavia, no processo de sujeição e aquisição do gênero, há corpos que não se conformam e descontinuum a ordem sexo-gênero-desejo (considerada “natural”). E como consequência, tanto os que expressam seu desejo para o gênero ou sexo que não é esperado (homossexuais) quanto os que não *performatizam* o gênero nos padrões hegemônicos de sexualidade (travestis e transexuais) são colocados à margem do social e se configuram como alvos de diversos processos discriminatórios, como a homofobia.

Isso acontece, porque, segundo Butler (2008) “[...] *la homofobia con frecuencia opera atribuyendo a los homosexuales un género perjudicado, fracasado* [...]” (BUTLER, 2008, p.334) para que, dentre outras formas, possa evidenciar a heterossexualidade como a única possibilidade inteligível de vivenciar a sexualidade. No espaço escolar, estudantes que rompem com a sequência lógica acima descrita são alvos de inúmeros processos de violência física e simbólica. Uma das expressões mais recorrente da homofobia no ambiente educacional é a injúria.

Didier Eribon (2008) em seu livro “Reflexões sobre a questão gay” nos explica que todo sujeito não heterossexual pode ouvir num momento ou outro de sua vida um insulto homofóbico, e que essa experiência é o um dos primeiros choques que muitos LGBT’s sentem ao perceber sua vulnerabilidade psicológica e social.

O insulto pode ser considerado “[...] *como uma atribuição de características julgadas negativas, visando a desqualificação e produção de uma identidade estigmatizada*” (GROSSI, 2008, p.01). Em outras palavras, o insulto é um ato, fala, expressão que tenha como objetivo colocar em posição de inferioridade determinados sujeitos ou grupos sociais. No caso do insulto homofóbico, a prática vem carregada de imitações jocosas das performatividades de gênero, do comportamento, andado, gestos e vestimentas dos sujeitos – identificados pelos agressores como – homossexuais.

As consequências da injúria são sentidas nos corpos das vítimas, que ao serem expostas à vergonha e ridicularização tendem a se policiar, se privar, autorregular para não se sentirem responsáveis, provocadoras ou merecedoras da violência.

3 I RELATOS DE HOMOFOBIA NOS LIVROS DE OCORRÊNCIA ESCOLAR

Para se discutir a homofobia utilizamos como ferramenta metodológica, o Livro de Ocorrência Escolar (LOE), um instrumento institucional utilizados nas escolas brasileiras para registrar os acontecimentos que prejudicam o funcionamento dessas instituições no que diz respeito ao comportamento dos e das alunas.

É popularmente chamado de “Livro Negro” ou “Livro Preto” por conta do temor que os e as estudantes têm de ter o nome anotado em suas páginas e das consequências disciplinares disto², já que, costuma-se descrever ou relatar os atos considerados inadequados ou tidos como “anormais” e, por isso, merecedores de punição. A maior parte dos registros diz respeito a problemas relacionados à indisciplina e à violência escolar.

As ocorrências são anotadas, sobretudo, por professores, entretanto de acordo com a organização de cada unidade escolar, os e as diretoras, os e as coordenadoras e os as inspetoras também podem ter autoria nos registros do Livro. Não há uma

2 A expressão “Livro Negro” é amplamente utilizada fora do contexto escolar e indica, geralmente, um registro em que há nomes de sujeitos que fizeram algo de errado, que são devedores ou traidores. A expressão pode indicar ainda, um conjunto de registros reveladores, de informações que comprometem a integridade de algum sujeito ou grupo, e por isso são sigilosas. Além disso, por associar o adjetivo “negro” de maneira pejorativa é válido problematizar a conotação racista que a expressão possui.

legislação específica que regulamenta a utilização dos livros de ocorrência, de forma que a prática de registrar eventos que destoam do que se considera corriqueiro na escola é carregada de valores culturais e representa aspectos da própria prática pedagógica (SIMÕES & ALMEIDA, 2005).

Não se tem precisão de quando e sob qual respaldo o livro de ocorrência escolar passou a ser utilizado. Moro (2003) desenvolveu um estudo no Estado do Paraná – que integrava uma pesquisa maior intitulada: “*Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da História da Educação Brasileira*” – e por meio da consulta a documentos (diários oficiais desse estado; legislações educacionais e os próprios livros de ocorrência disponíveis em algumas instituições) encontrou registros da utilização e regulamentação de livros que visavam garantir a disciplina que datavam o início do século XX:

[...] o que respaldava legalmente o uso dos livros disciplinares nas escolas, foi encontrada no Diário Oficial do Estado do Paraná, de 10 de março de 1924, onde foi publicado o Decreto 135, que aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias. [...] Constava nesse Regulamento, em seu artigo 75, parágrafo único, que todas as infrações e as penas impostas fossem registradas em ‘livro próprio’ da secretaria da escola (MORO, 2003, p.04).

Gama (2009) complementa que processo de democratização do ensino impulsionou a prática do registro das atividades, conflitos e punições no espaço educacional. O então denominado “livro preto”, segundo o autor, tornou-se uma das ferramentas auxiliares no controle dos comportamentos concebidos como “inadequados” advindos – na perspectiva das instituições de ensino – da população diversificada de alunos e alunas que ingressavam no sistema educacional brasileiro (GAMA, 2009).

Entre as principais finalidades do LOE se encontram: descrever e punir comportamentos que destoam das regras pré-estabelecidas pela escola; denunciar as mães, pais e responsáveis atitudes inconvenientes das crianças e adolescentes – para que a família auxilie na correção –; e no caso específico de violências ou ocasiões de conflitos graves, garantir proteção à escola, demonstrando que a instituição não foi negligente e tomou medidas cabíveis diante dos problemas ocorridos (RATTO, 2002).

A partir do exposto, acreditamos que o livro de ocorrência é um interessante material de análise de questões referentes ao gênero, à sexualidade e à homofobia. Para o presente trabalho selecionamos algumas ocorrências encontradas nos livros pesquisados que dizem respeito à discussão, principalmente, da injúria homofóbica:

“20/03/2012. Nome: Gabriel Série: 8ª D. Ofendendo a aluna Talita com **palavras discriminatórias (sapatão)** não participa da aula”.

“04/04- O aluno estava agredindo verbalmente o colega Tiago Souza, dizia “**Sua bichona do caraio**” e repetiu isso várias vezes, pedi que parasse e não adiantou. Professora Lúcia”.

“25/02 – A aluna reclamou que o aluno Jefferson fica **a imitando** chamando-a de “**sapatona**” e por isso no intervalo teve um dia que ela chutou ele. Depois disso ele a **ameaçou de bater** nela depois do término da última aula. Assinatura da aluna”.

“26/02- Luana Farias e Dalila, disseram que o Leonardo Silva fica chamando de **sapatão e filhote de dragão**, e se a Dalila abrir a boca vai sair fogo. Conversei com o Leonardo e orientei para não fazer mais isso e que respeitassem elas. Professora Sandra”

“21/02 - O aluno não realiza nenhuma atividade proposta. Fica importunando os colegas; ficou dizendo que o colega era “**bichinha**” e principiou uma discussão, atrapalhando a aula. Prof. Carmen”.

A partir das ocorrências apresentadas podemos perceber que os xingamentos de natureza homofóbica, ou seja, os insultos se estabelecem em uma relação de oposição binária aos valores. Os insultos, a injúria, revelam, colocam em evidência os desvalores (GROSSI, 2008). Ressaltando que em alguns casos, como em uma das ocorrências³ acima, o insulto vem acompanhado de ameaças, que costumam resultar em agressões físicas entre os alunos envolvidos.

Quando a injúria é lançada sobre alguém, é estabelecida uma divisão radical entre as práticas e comportamentos que são valorizados socialmente e principalmente os que não são valorizados, são proibidos. A injúria regula todos que estão presentes, pois ela nos diz muito sobre como devemos agir e mais radicalmente quem devemos ser (GROSSI, 2008). Como explica Grossi (2008, p. 02) “*Colocam em relação identidades positivas e negativas, comportamentos esperados e proibidos, prescrições e proibições, permitindo assim a apreensão dos valores e normas que são dominantes em uma determinada sociedade*”.

No entanto, a prática de desqualificar os comportamentos não heterocentrados nem sempre é percebida como uma violência no espaço escolar. A pesquisa *Juventudes e Sexualidade* (2004)⁴, cujo objetivo foi o de colaborar para o debate sobre sexualidade

3 Todos os nomes que constam nas ocorrências são fictícios. As ocorrências foram coletadas dos livros das escolas estudadas, e para evitar a identificação dos participantes além de nomes fictícios nós também não diferenciamos as ocorrências por escolas, uma vez que não implica em prejuízo para a proposta do presente capítulo, que se foca no conteúdo das ocorrências.

e juventudes na escola, averiguou entre outras variáveis, que os e as docentes apresentam uma espécie de cumplicidade com os comportamentos homofóbicos, pois quando questionadas a respeito de toda problemática, consideraram tais práticas “brincadeiras” ou “coisas sem importância”. Entretanto, como pontua Eribon (2008):

Viado nojento” (“sapata nojenta”) não são simples palavra lançadas *en passant*. São agressões verbais que marcam a consciência. São traumatismos sentidos de modo mais ou menos violento no instante, mas que se inscrevem na memória e no corpo (pois a timidez, o constrangimento, a vergonha são atitudes corporais produzidas pela hostilidade do mundo exterior). E uma das consequências da injúria é moldar a relação com os outros e com o mundo. E, por conseguinte, moldar a personalidade, a subjetividade, o próprio ser de um indivíduo (ERIBON, 2008, p. 27).

A injúria não se limita a descrever o sujeito alvo. Quando alguém é chamado de “viado nojento” ou simplesmente de “viado”, a intenção não é comunicar ao sujeito algo sobre ele mesmo, quem usa da injúria está apenas evidenciando que tem poder sobre o outro, que está autorizado a falar sobre o outro. Este poder é antes de tudo: o poder de ferir. A partir dessa experiência dolorosa o ou a insultada tem sua consciência ferida, o sentimento de vergonha é geralmente o mais acentuado, e todo esse processo de violência é imposto a alguém se torna também um elemento constitutivo da personalidade do sujeito inferiorizado (ERIBON, 2008).

Acerca do posicionamento da escola e conseqüentemente dos e das professoras diante dos casos envolvendo os xingamentos homofóbicos, percebemos dentre as ações como: comunicar a família das e dos alunos agressores o fato ou dar uma advertência verbal e/ou escrita; incentivo a regulação do comportamento não- heterossexual como forma de sanar o problema, como nas ocorrências abaixo envolvendo dois alunos que se auto intitulam homossexuais para a comunidade escolar:

“O aluno veio com o short dobrado (curto) a diretora Dona Fátima pediu que arrumasse e os alunos começaram a fazer gracinhas (tacando coisas no Henrique) ele não gostou e começou a chorar. O aluno tem sua sexualidade aflorada (homossexual) e os colegas não aceitam. Conversamos muito com o aluno e **pedimos que seja mais discreto para que os outros não mexam com ele**. Assinatura do aluno.”

“14/06/11.Roberto M. O aluno foi atendido pela Assistente Social devido estar adotando **postura extremamente inadequada** dentro do âmbito escolar, refere-se principalmente a sua “**sexualidade**”, tem excedido os limites, **foi advertido sobre os excessos** e garantiu que **evitará o envolvimento em situações conflito** dentro da escola. O mesmo foi orientado que se permanecer com tais atitudes será encaminhado para C.T. [Conselho Tutelar] e convidado a procurar outra U.E.[Unidade de Ensino] para estudar bem como o outro aluno envolvido nas ocorrências.”

Percebemos nas duas ocorrências que as instituições escolares atribuíram aos próprios alunos a culpa por sofrerem agressões dentro do espaço escolar. Não há

4 CASTRO M.G., ABRAMOVAY M., SILVA L.B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil; 2004. Realizada em 13 capitais brasileiras: Manaus, Belém, Fortaleza, Recife, Maceió, Salvador, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Florianópolis, Porto Alegre, Cuiabá, Goiânia e Distrito Federal.

um diálogo entre os agressores e os alunos acima citados, o registro da violência foi feito apenas nas folhas, dos livros de ocorrência, que diziam respeito aos dois alunos alvos. Isso é interessante, porque a mensagem que é passada para o restante dos e das estudantes é a seguinte “eles provocaram a agressão ao excederem os limites comportamentais” e esses limites são definidos a partir do quanto você se distancia do padrão heteronormativo.

O nome do aluno Roberto, estava como vítima em outros registros de agressões. O estudante era constantemente ameaçado, sacudido pelos colegas, apelidado, enfim hostilizado e excluído, no entanto quando a situação foi levada, como descrito acima, para a assistente social desapareceram os meninos agressores, um deles, citado no trecho “[...] outro aluno envolvido nas ocorrências” não foi localizado no Livro de Ocorrência da escola, retiraram ou se esqueceram de registrar o nome deste aluno agressor. O mesmo acontece com Henrique, pois, nenhum desses alunos que estavam “[...] a fazer gracinhas (tacando coisas no Henrique)” foi notificado no Livro ou recebeu qualquer tipo de de correção.

Inferimos então que o modo de solucionar a violência, apresentado pelas duas escolas, é a própria vítima alterar seu comportamento para que os outros não se sintam desconfortáveis a ponto de agredi-las. Rogério Diniz Junqueira (2012) menciona situações em que a instituição escolar procura “conter” os alunos destoantes do padrão heterossexual como forma de “solucionar” os conflitos gerados:

No relato de uma diretora escolar, surge um “problema”: um aluno de seis anos que, por ser considerado feminino, ela conclui ser homossexual. Ela narra que o aconselhou a “deixar de desmunhecar para não atrair a ira dos outros”, ignorando os processos de reificação, marginalização e desumanização conduzidos pela instituição, bem como toda a violência física a que ele é rotineiramente submetido. Ora, somente uma fúria disciplinar heterorreguladora poderia identificar e atribuir (e como uma sentença condenatória) homossexualidade a uma criança e, ainda, não se inquietar diante da violência a que ela é submetida, coletiva e institucionalmente [...] E só um profundo estado de alheamento poderia fazer com que o curioso conselho- uma nítida expressão curricular da pedagogia do armário- seja considerado aceitável (JUNQUEIRA, 2012, p. 292).

Deste modo, percebemos que a escola se empenha, em alguns casos, em controlar os comportamentos que destoam da norma de gênero socialmente estabelecida como forma de solucionar os conflitos de natureza homofóbica. A violência simbólica – expressa geralmente por meio do insulto e da injúria – permanece intacta e a atitude de solucionar o problema se encerra no próprio registro dos professores, pois o recurso alternativo para a culpabilização da vítima, geralmente, restringe-se a aplicação de uma advertência verbal. Não encontramos quaisquer documentos que mencionassem: reuniões, debates, projetos ou qualquer ação organizada e pensada, do ponto de vista pedagógico, por parte das escolas pesquisadas, como saídas possíveis para os casos de homofobia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos discutir, ainda que brevemente, alguns dos resultados da nossa pesquisa documental de mestrado em Educação, finalizada em 2014 em escolas públicas do oeste paulista. Sustentamos a homofobia, compreendida em seu sentido geral, como o conjunto de hostilidades, violência física e simbólica e restrições de direitos direcionados a sujeitos que não estão em consonância com os padrões heteronormativos de identidade de gênero e sexualidade. Privilegiamos, no capítulo, a injúria e o insulto, como práticas de violência protagonistas nos relatos encontrados nos livros de ocorrência escolar.

Apresentamos a injúria -e o insulto também- como um veredito, uma sentença, que instituída pelo ato de linguagem cria uma marca, expõe à vulnerabilidade e à exclusão, com a qual estudantes LGBT's são obrigados a conviver (ERIBON, 2008).

Identificamos, também, que no intento de superar esses conflitos, por vezes, as instituições escolares procuram vigiar e regular o comportamento dos e das discentes consideradas “destoantes”. Deste modo, são invisibilizados os agressores, e conseqüentemente não problematizada a homofobia e a educação para o heterossexismo.

Para finalizar, estacamos a importância de se pensar o papel da escola também enquanto um lugar hábil para a desconstrução da homofobia, pois, ainda que ela tenha muitas outras dificuldades para superar, precisa assumir também a luta contra o preconceito, discriminação e violência à que são submetidos todos os sujeitos que não tem seus corpos alinhados e/ou não performatizam o gênero de acordo com o padrão hegemônico de sexualidade.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 19, n. 2. p. 549- 559, 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, J. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Tradução de Renato Aguiar.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los límites, materiales y discursivos del “sexo”. 2ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2008. Tradução de Alcira Bixio.

ERIBON, D. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud. 2008.

FAZANO, L. C. ; BRAGA, K. D. S. . Homofobia na escola: perspectivas de estudantes do Ensino Médio. In: RIBEIRO, A. I. M.; PRADO, V. M. (Org.). **Falando sobre gênero e sexualidades na educação**: vamos nos permitir? Curitiba, PR: CRV, 2013, v. 1, p. 45-58.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988. V.1.

GAMA, A. S. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos ‘recursos para o bom

adestramento'. **Web-Revista Discursividade**, v. 1, p. 95-120, 2009.

GROSSI, G. **Os insultos, ou dos valores escondidos**. Esboço de uma teoria das ofensas verbais. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT32/gabrielegrossi.pdf>. Acesso em: 15 mai 2013.

JUNQUEIRA, R. D. "Aqui não temos gays nem lésbicas": estratégias discursivas de agentes públicos ante medidas de promoção do reconhecimento da diversidade sexual nas escolas. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 3, p. 171-189, 2009.

JUNQUEIRA, R. D. **Diversidade sexual e educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2009. 455p.

JUNQUEIRA, R. D. Escola e Homofobia. **Pátio: revista pedagógica**, v. 13, n. 50, p. 28-31, mai/jul 2009.

JUNQUEIRA, R. D. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L.. (Org.). **Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos**. São Paulo: Annablume, 2012, v. , p. 277- 305.

LAQUEUR, T. **La construcción del sexo**: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud. Madrid: Cátedra, 1994.

MORO, N. O. "**Livro Preto**": como eram tratadas a disciplina e a indisciplina nas escolas da região dos Campos Gerais - Sua base legal, conteúdo e representações sociais que produzem. 2003. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br> >. Acesso em: 24 set. 2012.

PRADO, M. A. M. ; ARRUDA, D ; TOLENTINO, L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Bagoas: Revista de Estudos Gays**, v. 4, p. 21-32, 2009.

RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 20, p. 95-106, 2002.

RIOS, R. R.. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas: UNESCO**, 2009, p. 53-84.

SIMOES, P. R. R. ; ALMEIDA, C. R. S. . Uma leitura dos Registros de Indisciplina Escolar sob a ótica do Pensamento Complexo. **Cadernos de Pós-Graduação (UNINOV)**, v. 4, p. 201-213, 2005. WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. IN: LOURO, G. L.(org.), **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-83.

WELZER-LANG, D. **A construção do masculino**: dominação das mulheres e homofobia. Estudos Feministas, ano 9, n. 2, 2001.

OS MARCOS SOCIAIS DA MEMÓRIA E A EXPERIÊNCIA DA TRANSEXUALIDADE

Data de aceite: 26/03/2020

Kueyla de Andrade Bitencourt

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Docente da Universidade Federal da Bahia. E-mail: Kueyla@yahoo.com.br

João Diógenes Ferreira dos Santos

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: jdiogenes69@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo articular a memória educacional de transexuais na experiência escolar da educação básica, com ênfase nos processos de construção identitária e transformação corporal. Trata-se de um estudo teórico, a partir do referencial do sociólogo francês Maurice Halbwachs sobre marcos sociais da memória e memória coletiva, com ênfase na relevância da materialidade espacial da instituição escolar para a constituição dos atos de memória, situando a escola

espacial e temporalmente entre o final do século XX e o início do século XXI, com características arquitetônicas, curriculares, culturais e vivenciais circunscritas. Discute-se sobre os valores, os pensamentos recorrentes e as possibilidades de visibilizar os modos dissidentes da experiência histórica da sexualidade e de que modo isso reflete na vivência cotidiana de estudantes transexuais no contexto escolar formal.

PALAVRAS-CHAVE: Marcos Sociais; Memória; Transexualidade; Escola.

ABSTRACT: In order to articulate the educational memory of transsexuals about the experience of basic education in school, with an emphasis on the processes of identity construction and body transformation, this paper is a theoretical study based on the theoretical referentials of the french sociologist Maurice Halbwachs. He writes about social boundaries of memory and collective memory, emphasizing the relevance of the school institution's spatial materiality for the constitution of acts of memory and placing the school spatially and temporally between the end of the 20th century and the beginning of the 21st century, with circumscribed

architectural, curricular, cultural and living characteristics. The paper discusses the values, the recurring thoughts and the possibilities of making visible the dissidents ways of the historical experience of sexuality and how this reflects on the daily life of transsexual students in the formal school context.

KEYWORDS: social boundaries; memory; transsexuality; school.

INTRODUÇÃO

Maurice Halbwachs inaugura uma perspectiva de memória enquanto fenômeno eminentemente coletivo, incluindo-o no âmbito das ciências sociais. A memória seria uma partilha do passado por membros de um grupo com uma experiência coletiva, imaginariamente imutável e que sedimenta valores, de modo que a memória coletiva seria a plataforma de ancoragem da identidade do grupo, que possibilita sua continuidade no tempo e no espaço. Qualquer rememoração individual está localizada nas múltiplas redes de solidariedade a que as pessoas pertencem, de modo que, na investigação das memórias “nada escapa a trama sincrônica da existência social atual” (HALBWACHS, 2004).

A partir disso, tem-se que a recordação³ surge da reunião desses elementos múltiplos que traduzimos em linguagem e constitui-se, para Halbwachs (2004), como referência que situa as pessoas diante de constantes transformações dos marcos sociais e da histórica experiência coletiva, de modo que aqui essa referência não concerne a um fenômeno estanque ou a uma perspectiva essencializada, mas uma relação diferencial.

Para esse autor, as recordações são evocadas de fora e não existem aspectos puramente pessoais dos estados de consciência que se conservem na memória. Os estados de consciência vinculam-se com imagens de significação social que são representadas com frequência por pertencermos a uma sociedade e que em contato com as inclinações singulares podem ser ressignificadas. Ao partir do presente, a recordação utiliza-se da linguagem e dos pontos sociais de referência para ter contato com o manancial de acontecimentos passados e do status de consciência de então, caso esses possam ser acessados, pois existem situações em que as antigas impressões pessoais se tornam inacessíveis.

A memória coletiva, por sua vez, será apresentada nesse trabalho a partir da obra *Memória Coletiva* (2003) de Maurice Halbwachs. A memória coletiva é produzida alicerçada em grupos de pertença que possuem referenciais em espaços, instituições, valores, imagens, emoldurados em determinados períodos históricos, por determinadas sociedades. Para o sociólogo francês, podemos pensar em determinados objetos, pelo fato de fazemos parte de determinado grupo, pois, a partir dele, mantemos relações familiares, religiosas, de classe, na realidade social

1 Na tradução das obras de Halbwachs para o português utiliza-se o termo lembrança para referir-se ao que nesse escrito chamamos de recordação, por considerar essa nomenclatura mais apropriada.

experienciada, e asseguramos as recordações mais consistentes. Estes marcos coletivos não se referem a formas vazias que encaixariam recordações vindas de fora, são instrumentos que reconstróem o passado, consoante os pensamentos dominantes na sociedade.

Alguns críticos, no entanto, afirmam que Halbwachs desconsidera o caráter dialógico e negociável da memória, o que reduz o potencial explicativo de sua teoria, pois não leva em consideração a dinâmica dos conflitos pela hegemonia da memória, as lutas e os interesses antagônicos presentes nas disputas de grupos sociais pela construção social do passado. Considerar o conflito de interesses é imprescindível quando se trata de processos referentes a experiência dissidente de sexualidade e do gênero no contexto escolar, a exemplo da transexualidade. Por estar inserida na sociedade, a escola encerra muitas contradições sociais e geralmente enaltece determinado tipo de sexualidade, ao tempo em que exclui ou silencia as sexualidades consideradas dissidentes.

Para esse estudo cabe considerar a alusão feita por Maurice Halbwachs (2004) aos marcos sociais como instrumentos da memória coletiva por meio dos quais seria possível, levando-se em consideração o período e os personagens prevaletentes na sociedade, reconstituir uma imagem passada. A partir dessa premissa, cabe o questionamento sobre quais seriam os valores, os pensamentos recorrentes e as possibilidades de visibilizar os modos dissidentes da vivência da sexualidade, em suas experiências históricas, sobre o processo da transexualidade e de que modo eles estariam reverberando nas relações das/os estudantes transexuais no contexto educacional.

Nesse trabalho especificamente considera-se a instituição escolar, localizada espacial e temporalmente, a escola do final do século XX e início do XXI, com características singulares quanto a arquitetura, currículo, cultura e vivência da sexualidade. Debruçar-se sobre a organização escolar revela sua fecundidade para explicar a complexidade de fenômenos que ocorrem em seu cotidiano, abordar a dinâmica interna de seu funcionamento, através de métodos de ensino, ritos escolares, programas, valores, circulação de ideias, legislação, e admitir, desse modo, a escola como produtora de uma cultura.

OS MARCOS SOCIAIS DA MEMÓRIA

Em sua obra, *Os quadros sociais da Memória*, publicada em 1925, Maurice Halbwachs, influenciado pela concepção de Durkheim de impessoalidade e coerção dos fatos sociais sobre os grupos, assegura que a memória está fundamentada em lugares, valores, instituições, imagens que constituem os marcos sociais e que esses marcos conservam memórias coletivas de variados grupos que interagem de modo vigoroso na realidade. Desse modo, pensar as questões relacionadas a evocação e localização das recordações, significa ter como referência os quadros

sociais que se constituem como referencial imprescindível nos estudos de memória.

Os marcos sociais da memória, segundo Halbwachs (2004), permite-nos perceber como testemunhas da vida cotidiana, fazendo-nos compreender sua continuidade social, seu encadeamento e temporalidade, reportando-nos à ideia de que só podemos lembrar efetivamente, por meio da sociedade. Desse modo, nosso engajamento no bojo das relações sociais nos torna mais cômicos da condição de indivíduo, a medida que nossas relações se desdobram incessantemente

Para o autor de *Os quadros sociais da memória* as pessoas não revivem o passado, mas o representa a partir da reconstrução de situações que são distintas em suas execuções, mas que possuem uma estrutura de ordenamento e, para tanto, faz-se necessário reposicioná-lo em um conjunto de práticas, pessoas, lugares e ideias, o que demanda considerável esforço mental para trazer uma recordação ao presente, muitas vezes ignorada, por acreditar ser suficiente trazer à consciência apenas a ordem cronológica dos fatos.

A partir do entendimento de que a rememoração ocorre a partir do presente, os princípios dos marcos sociais da memória reportam-se às concepções proporcionadas pelas relações sociais do nosso tempo, assumindo o incessante processo de transformação pelo qual passam os marcos. Destarte, localizar uma recordação requer a combinação de uma rede de sentidos com o intuito de situar essa recordação em um grupo de significações dadas socialmente e que incluem questões com o trabalho, laços familiares, relações com o conhecimento científico, dentre outras acepções.

A partir dessa discussão, será abordada a Memória Coletiva, conceito criado por Halbwachs em 1925, ao elaborar os marcos sociais da memória, sendo esta considerada pelo autor como uma categoria sociológica representada na noção de tradição, que expressa uma ideia normativa da memória social e acaba por ser transmitida por meio dos hábitos coletivos. Sendo que, será explanada a perspectiva da memória a partir do espaço, do ambiente material que traz a marca pessoal e das pessoas com as quais se relacionam, a fim de chegar aos atos de memória da transexualidade no espaço educacional escolar.

A MEMÓRIA COLETIVA E AS RECORDAÇÕES

Ao fazer referência às memórias coletiva e individual e ao levar em consideração que a memória coletiva está relacionada aos grupos sociais de pertencimento, Halbwachs afirma que geralmente utilizamos de testemunhos para fortalecer ou debilitar o conhecimento a respeito de um evento. No entanto, não se trata de juntar pedaços de acontecimentos, e sim propiciar a partilha de noções comuns que estejam ou estiveram fazendo parte de um grupo. Só assim a lembrança pode ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída (HALBWACHS, 2003).

O aparecimento da recordação não se trata da soma de várias reflexões, de

um ato propositado, e sim de avizinhamentos de percepções determinadas pela ordem – no tempo e no espaço – que apresentam determinados objetos sensíveis. A percepção serve para nos deixar em uma disposição física e sensível favorável ao reaparecimento da recordação. Reconhecer a imagem que nos dá acesso às recordações seria vinculá-la a outras imagens, formando um quadro, conseqüentemente, é preciso que nos situemos em um grande número de ambientes coletivos, o que fazemos por consequência de encontros, ao acaso, pois não o procuramos deliberadamente. As causas que determinam essas lembranças não dependem do indivíduo, são partes exteriores e sobre cada uma delas exercemos limitada influência. “Esse é o limite do qual nos aproximamos, à medida que se complicam e se multiplicam os dados sociais que entram em nossas lembranças.” (HALBWACHS, 2003, p.57).

É comum atribuímos ao indivíduo reflexões e sentimentos inspirados pelo grupo e, por ele estar em uníssono com o coletivo, não distinguimos se o ponto de partida está nele ou no próprio grupo de pertença. Nessa relação entre o indivíduo e grupo, Halbwachs afirma que “se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo” (2003, p.69), o que não justifica uma abordagem individualizante do processo de rememoração.

Ao tratar das memórias individuais e coletivas, segundo Peralta (2007), Halbwachs tende a submeter as memórias individuais aos padrões coletivos e a recordação é subordinada ao pertencimento a um grupo. Desse modo, “ao sujeitar a memória a este determinismo social, Halbwachs negligencia as tensões dialécticas existentes entre memória individual e a construção social do passado” (PERALTA, 2007, p.6). Além disso, trata o indivíduo como passivo, diante de uma vontade coletiva que interioriza.

TRANSEXUALIDADE E MEMÓRIA

No que tange a experiência coletiva da transexualidade, antes da década de 1950 não existiam definições ou caracterizações específicas para transexuais e a concepção desse fenômeno ocorreu por meio da proliferação de publicações médicas referente a temática. Em 1960 esses discursos teóricos ganharam visibilidade e foram colocados em funcionamento a partir da definição da transexualidade como uma doença e sua posterior inclusão no Código Internacional de Doenças na década de 1980, que resulta na construção de um personagem, a/o verdadeira/o transexual e na patologização da experiência trans². Nos tempos hodiernos a transexualidade torna-se bastante discutida e visibilizada, inclusive no âmbito acadêmico, e remonta às discussões sociológicas, jurídicas, psicológicas, biomédicas e educacionais, o que não significa que ela não continue sendo alvo de preconceito e que sua naturalização

² Nesse trabalho, utiliza-se esse termo de forma genérica para se referir a transexuais.

tende a apresentá-la como a-histórica.

Dada a relevância atribuída à escola no processo de socialização dos infantes e adolescentes em nossa realidade social e levando em consideração a ideia de que “recordar é reconstruir o passado a partir dos marcos sociais existentes em seu grupo” (HALBWACHS, 2004, p. 371), aqui considera-se a possibilidade de conceber a instituição escolar como um espaço elementar no processo de rememoração, sendo esta instituição influenciada vigorosamente pelos marcos citados por Halbwachs como a religião, a família, a classe social. O marco social desempenha, em alguma medida, por intermédio da experiência, o papel de organizador das lembranças, cujos sentidos estão associados inextrincavelmente a um determinado grupo social (HALBWACHS, 2004).

Assim sendo, ao considerar que a escolarização é obrigatória em nosso país nos primeiros anos de vida e que esse processo situa-se dentro do projeto moderno que almeja, através da educação, alcançar modelos civilizatórios, emancipar a humanidade e combater a pobreza e a ignorância, sugere-se que a maioria das transexuais passaram pelos bancos escolares nos primeiros anos de vida e que poderiam organizar recordações sobre essa experiência a partir das referências grupais que compartilham e das redes de sentido forjadas socialmente.

Pode-se dizer que as memórias coletivas referentes ao sistema de valores e significações da escola são imprescindíveis para emoldurar as recordações trazidas pelas transexuais sobre sua experiência nesse contexto. Faz-se mister problematizar a contribuição da escola para os processos de construção das memórias, das identidades e as experiências de socialização dos sujeitos. Ao tratar da transexualidade tem-se que muitos jovens, em busca de reconhecimento social, começam a modificação corporal ainda quando estão cursando o ensino fundamental e muitos são vítimas de preconceito e deixam de estudar por conta da marginalização sofrida.

Além das normas regulatórias que sustentam o sistema corpo-sexo-gênero cabe também indagar sobre os imperativos da heteronormatividade que operacionalizam os processos de exclusão (BUTLER, 2000) como o que ocorre com transexuais. As escolas não suportam trabalhar com pessoas trans, pois empreendem um trabalho a fim de estabelecer e reiterar a norma heterossexual. Em vista disso, um fato considerado como discriminação, pode abalar de modo impactante a percepção afetiva de uma pessoa e ter repercussões materiais e psíquicas no grupo que a mantém no conjunto de suas representações, mas depois que esse fato deixa de ter significação social, ele pode passar a concernir apenas o indivíduo (HALBWACHS, 2004).

Na sociedade contemporânea, os lugares são mais fortemente determinados e a memória nos ilude de que não somos aprisionados aos grupos de pertencimento. Quando se trata das transexuais, cabe a problematização quanto a esses lugares e sua relação com a memória, uma vez que, muitas delas, por sofrerem estigmatização e não se sentirem pertencentes aos grupos sociais de referência, família, escola, afirmam que não desfrutam de um pertencimento social descontraído, mas que precisam

lembrar-se a todo instante o lugar de abjeção em que são colocadas socialmente, portanto, preferem a convivência cotidiana entre os pares na realização de quase todas as atividades sociais, a fim de que se sintam mais protegidas da violência sofrida cotidianamente, sobretudo nos espaços públicos. Assim, para Bitencourt,

o território da amizade serve como âncora nos processos de experiências dissidentes da sexualidade vividas pelas travestis. Em suas vivências é possível observar indícios de estratégias traçadas a fim de produzir os supracitados contornos como as moradias coletivas, as viagens, as cumplicidades entre travestis de diferentes localidades. (2018, p.170)

Para Halbwachs (2003), as memórias coletivas instigam a sociedade, como consequência das noções elaboradas e encerradas nos marcos sociais delimitados que de certo modo exercem coerção sobre os grupos sociais. A memória, então, que se refere a um passado inexistente, sobrevive interposta pelos grupos sobreviventes. Analogamente, pressupõe-se que o grupo *trans* possui inúmeras características compartilhadas no decorrer do tempo e que servem como constitutivas de suas expressões sociais e culturais, como as estratégias utilizadas no processo de transição, a hormonioterapia, as cirurgias reparadoras e de redesignação, o trânsito pelos espaços públicos, o medo da violência, o uso do banheiro, o processo de formação identitária, o uso do nome social e diversas outras performances. Sendo que, essas estratégias se modificam incessantemente ao longo da trajetória histórica desse grupo e alguns componentes deixam de existir, concomitante ao surgimento de demandas que dependem das exigências dos grupos e do momento presente, assim,

(...) as memórias coletivas, construídas pelos grupos sociais conviventes numa sociedade, que são assimiladas dentro de quadros sociais, materiais e morais vivenciados pelos indivíduos dentro de contextos históricos sociais constituídos por classe, por familiares, por experiências religiosas, etc. onde se constrói a memória do vivido, que nem sempre é arbitrada ou controlada pelo conhecimento histórico, mas que continua se manifestando na realidade, por meio de contextos, costumes, valores que continuam sendo recordados pelos indivíduos sociais a depender da necessidade desses grupos e do estágio da realidade que conforma as necessidades do seu presente. (MAGALHÃES, 2016, p. 171).

Ao falar de lembranças da infância, por exemplo, Halbwachs (2003) afirma que as vezes é primordial lembrar o local e a época, ou, em alguns casos, apenas o acontecimento. Mesmo os que parecem não ter referências sociais na infância, como em casos de vivências infantis dolorosas, a família e a escola estão presentes. As transexuais, ao falarem sobre suas experiências enquanto infantes e como percebem seu processo de formação e identificação social, apontam para as referências instituídas pelas famílias e pela escola que predizem comportamentos sociais acerca dos corpos infantis. Essas instituições têm um papel fundamental na construção identitária dessas pessoas, e comumente aparecem como

lugares onde a opressão e a intolerância são mais fortes. Nesses casos, a corrente de pensamento social é tão presente e tão naturalizada que as vezes nem é notada, pois

no primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que tiveram mais frequentemente em contato com ele (HALBWACHS, 2003, p. 51).

Para Magalhães e Almeida (2011), existem memórias coletivas que são controladas a partir da reprodução de certas relações sociais, consoante os grupos sociais que as referenciam. Desse modo, constata-se um controle do uso da memória a partir do fato de que algumas memórias são objetos de destaque e outras de esquecimentos, em contextos específicos.

Aproximações com as narrativas sobre as trajetórias escolares de pessoas *trans* apontam que estas se constituíram, em muitos casos, por memórias traumáticas (BENTO, 2011) e revelam processos dolorosos vivenciados na fabricação de si e a escola. O nome social, que funciona como reconhecimento dos outros do seu processo de fabricação; a utilização do banheiro, que evidenciam espaços interditos e geradores de violência, sobretudo para as mulheres transexuais; as aulas de educação física, e a manutenção do padrão binário na formação das identidades de infantes e adolescentes; a relação com professores e funcionários, abarrotada de preconceitos e pautadas em discursos religiosos são exemplos desses processos.

Cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, que se modifica de acordo com o lugar ocupado, que por sua vez muda de acordo com as relações que são mantidas com os ambientes. A sucessão de lembranças, mesmo as individuais, se dá pelas mudanças nas relações com os ambientes coletivos e pelas transformações destes ambientes. Desse modo, esse trabalho busca enfatizar as imagens espaciais que desempenham um papel significativo na memória coletiva, dando materialidade ao espaço e aqui prosseguimos na problematização da memória de transexuais acerca das vivências educacionais no espaço escolar formal.

AMEMÓRIA COLETIVA E A MATERIALIDADE ESPACIAL DO AMBIENTE ESCOLAR

Analisar a memória significa pensar as experiências, relações e situações definidas socialmente em um determinado tempo e em determinado lugar, a partir de experiências consensuais ou divergentes, em uma relação entre passado e presente. Analisar, por sua vez, os estudos da memória da história da educação significa

reclamar o entendimento da apropriação das experiências passadas no presente, sua ativação dialética, como uma das formas, dentre outras tantas, de entendimento das estruturas econômicas, mentais, culturais e ideológicas que, inevitavelmente, entrelaçam realidade presente e passada, dentro das razões históricas em que

foram produzidas e para as quais estão sendo mantidas. (MAGALHÃES, 2016, p.169).

Consoante Halbwachs (2003), os objetos reencontrados e os seus lugares recordam uma maneira de ser comum a um conjunto de pessoas e quando analisamos esses grupos, o fazemos através de cada parte, a fim de saber suas contribuições. Destarte, deve-se atentar para as inúmeras interfaces encontradas no contexto da escola, que se diferenciam, dentre outras coisas, de acordo com os níveis de ensino, o projeto político pedagógico e os grupos que compõem esse cotidiano. Para Frago (2001) cada grupo tem uma maneira peculiar de pensar, expectativas, interesses e modos de agir. Então, pode-se presenciar a cultura dos alunos, dos professores e dos gestores, além de culturas externas que incidem sobre aquelas e podem causar modificações no dia a dia e nas práticas educacionais.

O grupo molda a partir do espaço que habita, ao tempo em que se moldam as coisas materiais que a ela resistem, desse modo, o local recebe a marca do grupo e vice-versa. Os aspectos e detalhes do lugar só têm sentido para os membros de determinados grupos, sobretudo aqueles mais estáveis, o que nos leva a refletir sobre a forma específica com que as transexuais vivem os espaços escolares, por enfrentarem situações de preconceitos e de resistências.

Há sempre outras possibilidades de ocupação dos territórios, através da resistência e, no que se refere especificamente às questões de gênero e sexualidade, de embate aos sistemas sexuais binários, às lógicas normativas, ao patriarcado e ao conceito conservador de família. Uma importante estudiosa da área, Berenice Bento, reflete sobre o resultado de sua pesquisa e destaca que “[a] escola é lembrada como um espaço de terror, onde os/as transexuais eram vítimas de todo tipo de preconceito” (2006, p.208). Guardam entre si histórias de sofrimento e dor relativas as vivências escolares, no entanto a escola pode também ser um espaço de resistências e negociações que possibilitam reflexões, bem como experiências múltiplas. É sabido, a partir de pesquisas já realizadas sobre essa temática (BENTO, 2006; LOURO, 2000; ANDRADE, 2015), que muitas transexuais não concluem o ensino fundamental, ingressam em trabalhos informais, evadem ou são expulsas da escola, muitas vezes impelidas à prostituição, contudo, pode-se pensar ainda na construção e (trans) formação desses sujeitos no âmbito escolar como resistências e possibilidades de reinvenção da sexualidade. Assim, consoante Halbwachs (2003) pode-se afirmar que o deslocamento das pessoas dos lugares a que estão acostumados não ocorre sem resistência, ressentimento, sem deixar para trás parte de si.

No *Memória Coletiva*, o autor afirma que a conservação material é importante, pois retornamos ao passado que nossa imaginação a cada instante reconstrói, assim, a medida que nosso pensamento se fixa no passado, ele é capaz de lembrar, de modo que, “(...) não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. O espaço é uma realidade que dura.” (2003, p. 170). Apenas com a representação do lugar não podemos pensar na ação do grupo que a ele esteve associado, mesmo não

havendo “grupo nem gênero de atividade coletiva que não tenha nenhuma relação com o lugar” (HALBWACHS, 2003, p. 173).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitas as contribuições de Halbwachs, sobretudo no que refere a construção e a manutenção da identidade dos grupos quanto à construção de uma memória do seu passado coletivo. Contudo, para esse autor, identidade e a memória são concebidos como sistemas estáticos e coerentes, de aceção de valores que mantém os vínculos afetivos dos integrantes dos grupos, temporal e espacialmente, e a memória comum a todos os indivíduos é submetida a padrões sustentados coletivamente. Segundo Peralta (2007), a memória coletiva, para além de uma perspectiva halbwachiana, é um sistema que possui significados divergentes no tempo e é um processo de recriação cultural dinâmico, mediada pelo controle ideológico e por experiência social de grupos que mantém a estabilidade social enquanto se adapta a mudança.

Desse modo, cabe o questionamento na esfera da educação de como a memória e as experiências históricas que ela encerra está sendo utilizada pelos grupos sociais para estabelecer relações educacionais e reconstruções da realidade que por muito tempo ficaram submersas em função de vínculos em que vigorava o abuso de poder. Portanto, parece indispensável o estudo da memória nos espaços de educação, considerando diferenciadas fontes e manifestações, e a partir das dimensões teóricas e práticas estudar o passado e as negociações do presente. Assim, “como qualquer elemento da estabilidade que faz falta no mundo dos pensamentos e dos sentimentos, é na matéria e em uma ou muitas partes do espaço que ela precisa garantir seu equilíbrio” (HALBWACHS, 2003, p.184). Os lugares contribuem para a estabilidade das coisas materiais e delinham limites que auxiliam a imobilizar e durar, sendo essas características condições da memória.

Cada sociedade faz o recorte do espaço a sua maneira, mantendo um ponto estável em que consegue encontrar suas lembranças. Para o autor supracitado,

(...) é justamente a imagem do espaço que, em função de sua estabilidade, nos dá a ilusão de não mudar pelo tempo afora e encontrar passado no presente – mas é exatamente assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer (HALBWACHS, 2003, p.189).

Assim sendo, os diversos significados que atribuímos ao passado são dinâmicos e incansavelmente construídos e reconstruídos por diversos atores no decurso do tempo. A complexidade da memória requer uma abundância de modelos interpretativos que a caracteriza como um vasto campo de estudo, que abarca diversas disciplinas e possui difícil delimitação conceitual. Cabe destacar que, não obstante a heterogeneidade de modelos explicativos, a apropriação de experiências do passado no presente inevitavelmente encerra relações de poder que

mantém ou rompem com determinadas relações sociais e, além disso, existe uma seletividade da memória, pois não existe pesquisa desinteressada. Portanto, para concluir a discussão sobre a memória coletiva e a vivência da transexualidade nos espaços escolares é extremamente salutar pensar nos limites desses espaços, nos direitos que eles encerram, e nas possibilidades distintas de ocupação dos grupos sociais de cada lugar no espaço.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luma Nogueira. **Travestis na escola** : assujeitamento ou resistência à ordem. Rio de Janeiro : Metanoia, 2015.

BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/CLAM, 2006.

_____. **Na Escola se Aprende Que a Diferença Faz uma Diferença**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v 19, n. 2, p. 549-559, agosto, 2011.

BITENCOURT, Kueyla Andrade. TRANSterritorializações – O espaço (im)preciso da travestilidade. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 8, p. 154-173, 2018.

BUTLER, Judite. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antonio Viñao. ¿ Fracasan las Reformas Educativas? La Respuesta de un Historiador. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.) **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas – SP: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52.

HALBWACHS, Maurice. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas : Anthropos Editorial, 2004.

_____. **Memória Coletiva**. São Paulo : Centauro, 2003.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Autentica, Belo Horizonte, 2000.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 67, p.165-174, Mar. 2016.

MAGALHÃES, L. D. R.; ALMEIDA, J. R. Relações simbióticas entre Memória, História e Educação. In: **História, Memória e Educação**. Campinas, Alínea, 2011.

PERALTA, Elsa. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social**: uma resenha crítica. Arquivos da Memória, n. 2, p 4-23, 2007

UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE A PSICOLOGIA ESCOLAR

Data de aceite: 26/03/2020

Iara Luzia Henriques Pessoa

UNICAP (iaraluzia1996@gmail.com)

Glauce Michelle Araújo Penha

UNICAP (glauce.michellearaujopenha@gmail.com)

Carlos Alberto Gomes de Brito

UNICAP (c.brito@br.inter.net) (orientador)

RESUMO: O presente estudo surgiu a partir de uma leitura sobre as questões de gênero na escola, a qual afirmou-se insuficiente para responder inquietações sobre o tema. Marcadores sociais como gênero, sexualidade e raça são importantes para a construção da identidade do sujeito. Esses marcadores são atravessados constantemente por discursos normatizadores veiculados por instituições que detém o poder, como a escola, que pode transformar esses corpos. A escola como uma das primeiras instituições na vida de um sujeito, detém esses discursos que interferem na construção da identidade, sobretudo naquela não normativa. Foi elaborada a presente revisão bibliográfica não sistemática a partir do marcador gênero

na escola que trouxe questionamentos sobre como o tema está sendo desenvolvido em trabalhos acadêmicos, assim como algumas reflexões sobre a diferença de como meninos e meninas são tratados e apontados em sala de aula. O referencial teórico utilizado foi o pós-estruturalismo que demonstra essas relações como sendo indissociáveis da rede de poder de nossa sociedade, tanto quanto tratando a escola como um lugar de produção de um corpo escolarizado, e de relações de gênero rígidas, assim como explicitamente normativas. A partir dessa construção e inquietações percebemos que é necessário pensar em mudanças que reverberem na educação. Esta seria de qualidade, participativa tal como desgenerificada, culminando numa educação inclusiva não só socialmente, mas democraticamente, englobando todos os grupos e marcadores sociais tidos como não normativos em nossa sociedade. Transformando a educação em um instrumento de revolução social.

PALAVRAS-CHAVE: Questão de Gênero, Psicologia Escolar, Pós-Estruturalismo, Escola.

ABSTRACT: This present study occurred from a reading on gender issues at

school, which appeared to be insufficient to answer our concerns about the topic. Social markers such as gender, sexuality and race are important for the construction of the subject's identity. These markers are constantly crossed by normative discourses transmitted by institutions that hold power, such as the school, which can transform these bodies. The school, as one of the first institutions in a subject's life, holds these speeches that interfere in the construction of identity, especially in the non-normative one. This non-systematic bibliographic review was prepared based on the gender marker at school, which raised questions about how the topic is being developed in academic works, as well as some reflections on the difference in how boys and girls are treated and pointed out in the classroom. The theoretical framework used was post-structuralism, which demonstrates these relations as being inseparable from the power network of our society, as much as treating the school as a place of production for a schooled body, and of rigid gender relations, as well as explicitly normative. From this construction and concerns we realized that it is necessary to think about changes that reverberate in education. Whose would be of quality, participative as well as de-gendered spectrum, culminating in an inclusive education not only socially, but democratically, including all groups and social markers considered as non-normative in our society. Thus, transforming education into an instrument of social revolution.

KEYWORDS: gender issue, educational psychology, post-structuralism, school

1 | INTRODUÇÃO:

A partir do artigo de Modesto (2017), o qual tem como objetivo maior contribuir com os estudos sobre o fracasso escolar com aproximações entre a psicologia e os discursos sobre as questões escolares a partir da perspectiva de gênero. Sentiu-se, então, a necessidade da construção do presente texto, pois apesar da autora basear sua fundamentação teórica em Pearse e Connel (2015) que afirmam que o gênero pode ser compreendido como um tipo de estrutura social. Sob o lastro teórico de Pearse e Connel Modesto elenca o gênero como uma maneira pela qual a sociedade lida com os corpos e as consequências desse lidar na vida das pessoas e do coletivo, portanto construído socialmente. Abrindo assim as portas para um conceito multidimensional de gênero subtraindo da diferença entre macho e fêmea, isto é a divisão biológica culturalmente instituída como verdade absoluta. A essa visão instituída, socialmente majoritária, contrapõe-se as categorias que se ocultam no interior dessa classificação já normatizada chamadas de macho e fêmea.

Contudo, mesmo com o viés do seu embasamento teórico Modesto (2017) e trazendo em seu artigo uma dimensão material e estrutural do gênero em consonância com as autoras supracitadas, houve grande utilização de argumentos estatísticos, além de um grande entrelaçamento do marcador social de raça, ofuscando a questão do gênero. Por esse motivo, então, não fizemos uso de dados estatísticos, somente de pesquisa bibliográfica para a construção do presente artigo, além de separamos este

marcador social (raça) de nossa pesquisa simplesmente por motivos metodológicos. Mas, na realidade da instituição escolar, há uma correlação entre esses marcadores, e a promoção da diferenciação e desigualdade de gênero, além de como essas crianças agem após o período escolar (CONNEL, 1996). Segundo elas, um regime implícito institucionalmente que é retroalimentado por alunos, professores, educadores e todos que participes desse ambiente institucional. Entretanto o instituído nesse caso é passível de transformação, as relações de poder, divisão de trabalho, padrões emotivos e simbolizações precisam ser discutidas e postas em questionamento junto com os agentes da instituição escolar.

Quanto às expectativas generificadas alerta para seus impactos na vida escolar, a exemplo do encaminhamento de meninas com problemas comportamentais e de meninos com problemas disciplinares a atividades extras. Mas não é sabido se, na verdade, o que se encontra nessa situação seria uma menina assertiva e um menino que simplesmente não possui permissão ou até conhecimento de termos vocabulares para expor o porquê de sua indisciplina. Outro exemplo é de classificações descontextualizadas por profissionais não conhecedores da história de vida e de trajetória escolar dos alunos ali avaliados; e ainda fazendo uso de instrumentos frágeis inconsistentes ou inadequados, como classificatórios de limitações mentais. Sendo inclusive diagnósticos, que isentos de generificações ou sendo utilizados instrumentos mais adequados poderiam trazer outros contextos totalmente diferentes, falta de atenção, problemas adaptativos ou mesmo não aceitação do não saber. Demonstrando uma faceta da escolaridade que é a classificação e enquadramento de alunos que não se adaptam tão facilmente às tarefas escolas como fracassados.

A autora deixa reflexões quanto ao desafio de pensar o fracasso escolar nesse contexto. Questiona se a psicologia tem feito articulações com a vasta produção da educação sobre gênero e se essa ciência estaria aberta a usar padrões diferentes dos seus para explicar problemas de pesquisa. Reflete ainda a posição dos professores quanto aos questionamentos de diagnósticos instituídos aos quais discordem, pois os docentes se sentem “desconhecedores” das técnicas e não aptos para palpitar quanto ao diagnóstico feito por um outro profissional com o uso de um instrumento normatizado. Enfim discutir relações de gênero na escola implica problematizar relações de poder, salários, formações, visões ideologizadas, padrões esperados, noção de fracasso escolar etc.

Assim diante dos desafios citados pela autora e a educação como prioridade dentro do contexto escolar, bem como a escola como lugar de aprendizado e por nos colocarmos no lugar de busca por elementos teóricos que venham colaborar com questões generificadas no contexto escolar e suas implicações para esses agentes. Pois, todo conhecimento provoca inquietações, modificações e busca por novos saberes que possam contribuir com o entendimento sobre o tema central contextualizado no ambiente escolar. Então, traremos algumas reflexões utilizando a perspectiva pós-estruturalista com o objetivo de concluir nossas elucubrações acerca do tema.

2 | DISCUSSÃO DO TEMA EM QUESTÃO:

Trazendo dados estatísticos que colaboram com o proposto pelo seu referencial teórico Modesto (2017) reflete e contextualiza-os. O processo de redemocratização do ensino como fator que influenciou a redução das taxas de analfabetismo feminino e que não reverberou em avanços masculinos, incita questionamentos. A progressão continuada com sua ineficácia quanto à inserção escolar, causando alunos a estarem no último ano do fundamental 2 e ainda não estarem hábeis a entender textos simples. Assim como entrada precoce masculina no mercado de trabalho, o que dificulta ainda mais a atenção desses alunos com as questões escolares, sendo a maioria deles que abandonam a escola para somente trabalhar. Assim como a gravidez precoce como um possível motivo para a evasão escolar de meninas em idade escolar, além de possivelmente explicar os números tão altos de meninas que somente estudam e não trabalham no artigo supracitado.

A taxa potencializada de analfabetismo entre nordestinos, residentes de zonas rurais e negros em detrimento a outras regiões e raças denunciando uma superposição de grupos vulneráveis. Marcadores sociais como raça e gênero são de vital importância para a construção da identidade de um sujeito, que são construídas a partir de discursos a cerca de ambos. E é por esse motivo que a escola como uma das primeiras instituições educativas da vida de um sujeito que os discursos nela existentes interferem tanto nessa construção de gênero como na construção negra, porém no caso da identidade negra já se encontra como não normativa, mas na de gênero até a identidade masculina (GOMES, 2002), que é normativa, é influenciada por esses discursos que permeiam na escola. E assim como a identidade feminina é tida sempre em oposição à masculina, e sendo tida em oposição a esta (LOURO, 2017), isto é como secundária; a identidade da pessoa negra é vista em oposição com a da pessoa branca, secundarizada e excluída.

Então como dito por Gomes (2002) e por Louro (2017) é necessário que essas identidades sejam tratadas não como em oposição a uma primeira normativa, mas como mais um tipo de vivência. Assim como é mais superficial e simples tratar as dificuldades de meninas com matemática como algo intrínseco, é também mais “natural” diminuir as questões históricas, culturais, sociais e econômicas a comportamentos individuais (GOMES, 2002). Igualmente como é um reducionismo pensar mostrado em livros didáticos escolares de quem “deve ser” a pessoa negra reforça o estereótipo e impede de que nós conseguimos vê-lo como sujeito histórico e social, assim como esse não-lugar para as mulheres em livros didáticos reforça a normatização também daqueles que se encontram dentro da normatividade.

Então, de acordo com Souza (2010) e as principais pesquisas relatadas em seu artigo, o discurso percebido, em geral, é o discurso da justiça social, da escola para todos, inclusive para pessoas com necessidades educativas especiais. Mas, a partir de tudo que foi dito anteriormente e que será dito posteriormente, é perceptível que o que

é dito nas políticas públicas não é o que acontece na realidade das escolas. Porque a escola é para todos aqueles que se comportam, tiram notas boas, não questionam, obedecem, estão dentro das características normativas e não tem nenhum tipo de necessidade educativa especial (ARROYO, 1992). Da mesma maneira de que o que acontece na realidade é uma necessidade da instituição escolar de socializar conteúdos para um possível ingresso numa universidade e não na educação de um indivíduo que será um adulto na sociedade. Isto é, a escola abre mão de socializar e manutenção do *status quo*, garantindo então, o “acesso” ao conhecimento e a permanência, mas exclui uma formação integral (SOUZA, 2010). Ou seja, o objetivo seria de que homossexuais continuem em um lugar de desconhecimento, ou melhor, que nossas crianças permaneçam na “inocência”, perante a existência deles. No caso das mulheres seria que elas continuassem obedientes, não questionadoras e tolhidas (LOURO 2017). E para os negros continuarem no papel de coadjuvantes sendo somente existentes como classe trabalhadora (GOMES, 2002). E nesse contexto de acordo com Souza (2010) o psicólogo deveria construir o conhecimento a partir de um contexto não normativo, dando voz a essas pessoas que na maioria dos espaços sociais não tem.

E é por isso que a diversidade sexual e de gênero deveria ser trabalhada em escolas, principalmente a existência transexual, a qual vai de encontro com as normas com relação a gênero. Além de que os números de evasão escolar dentro dessas pessoas têm aumentado significativamente, devido a preconceito de educadores e alunos (MONTEIRO *et al*, 2017). Se desde os primeiros anos escolares as crianças não fossem ensinadas que existe brinquedos de meninos e meninas, e, além disso, fossem tratados com igualdade, talvez essas identidades que vão de encontro a norma fossem tratadas com menos choque e preconceito. De acordo com Louro (2017) o discurso pode instaurar diferenças de gênero, e, como a arquitetura também é um discurso, para pessoas transexuais o banheiro se tornou um marcador de identidade, além de um problema (MONTEIRO *et al*, 2017). Pois o entendimento do biológico, isto é, órgão sexual como marcador do ser homem ou mulher, quer dizer poder usar o banheiro feminino/masculino ou nenhum destaca um preconceito dentro das escolas (MONTEIRO *et al*, 2017).

Assim como a pessoa negra, a pessoa pertencente a um gênero ou sexualidade não normativa, a pessoa com altas habilidades e superdotação faz parte desse grupo classificado como diferente do padrão estabelecido (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014, p. 200). No entanto essas são tratadas, como problema e não como possibilidade. E, assim como deveriam ser trabalhadas pelo psicólogo escolar e pelos próprios docentes, a questão das AH/SD precisa de um conhecimento específico e um trabalho por parte dos educadores, principalmente com aqueles que se enquadram como AH/SD como com aqueles alunos que estão convivendo com esses “diferentes”. Numa cultura neoliberal de enquadramento, há uma veemente necessidade de dizer o que é e assim dizendo estará dizendo o que não é. Isso é muito perceptível na dificuldade de lidar

com o diferente. Na contemporaneidade ainda existe uma necessidade de colocar em movimento, fazer circular essa criança estigmatizando-a, cristalizando-o, o que mostra um olhar reducionista para essa questão. Pode-se citar a aprendizagem direcionada a um grupo de alunos enquanto os que não se enquadram nesses contextos, qualquer que seja o motivo, são fluidos e problematizados.

Bem como essas pessoas tidas como “diferentes” ou fora da normal são alvos de “atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes que visam causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão” (CAMPOS; JORGE, 2010, p. 110), um tipo de violência escolar mais conhecida como bullying. É um erro culpabilizar a vítima do bullying por sua diferença, porém a sociedade elege critérios de classificação do que é considerado normal, então, aquele que não possui essas características tidas como normal, sofre preconceito e discriminação (GOFFMAN, 1992 *apud* CAMPOS; JORGE, 2010). O conflito no ambiente escolar é pontual, nele e com ele se descobre o limite do outro e o seu próprio limite, entretanto o bullying se caracteriza pela humilhação o desrespeito constante, contínuo, premeditação. Vitimando sujeitos frágeis física e emocionalmente.

De acordo com Campos e Jorge (2010) todas as meninas que não se encaixarem no “ideal” para seu gênero e sexualidade, ou seja, não se encaixarem como heterossexuais, delicadas, atraentes, doces e meigas, poderá sofrer bullying tanto de outras meninas como de meninos. Meninos tenderiam a praticar um bullying com meninas voltados para a sexualização, palavras ofensivas e humilhação, e com meninos tenderiam mais a praticar bullying físico ligado à agressividade que é tanto incitada desde sua primeira infância (CAMPOS; JORGE, 2010; LOURO, 2017). Entre as meninas os efeitos são mais velados, o deixar de lado, isolamento social, fofocas e o olhar de deboche são alguns exemplos. No caso dos meninos a pressão que eles sofreriam seria para que se encontrassem num padrão de masculinidade, força, não demonstrar sentimentos, o que serviria para que esses meninos não sofressem bullying de seus colegas. Um fator que merece ênfase é a cristalização do agressor e do agredido quando nos referimos ao bullying, e essa fragiliza sujeitos em vias de formação. Entretanto a posição do agressor geralmente é subestimada, pois ele também sofre, provavelmente reproduzindo uma vivência do lar, portanto o psicólogo escolar precisa ter um olhar cuidadosos para as duas posições nesse contexto, seja o agressor ou o agredido.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Desde criança somos bombardeados com a ideia de que meninos podem fazer determinadas coisas e meninas não. Que meninos são mais agressivos e corajosos, e meninas mais recatadas e delicadas. Se fizermos uma enquete entre varias gerações identificaremos muitas questões como fila dividida entre meninos e meninas, menino ser proibido de chorar na frente dos colegas, uma menina ser reprimida ou assediada

por usar um short, isso é coisa de menino ou aquilo é coisa de menina sendo esses discursos muitas vezes produtos de estereótipos e hierarquias sociais. Entretanto não basta só o desejo da escola ser um espaço socialmente privilegiado para a reflexão e os novos aprendizados é preciso um esforço bem maior multidisciplinar com lócus diferenciados (escola, família, sociedade). No entanto cabe-nos focalizar na instituição escolar. Nesse sentido seria importante um esforço para somar à formação do corpo docente bem como da equipe técnica da escola as questões de gênero, pois as relações de gênero e sexualidade são fundamentais para educação de meninos e meninas em relação de reconhecimento e respeito à diferença.

Portanto vê-se a importância dessas discussões conscientizadoras, democráticas e com a participação ativa da família, no âmbito escolar, sobretudo em seu currículo, pois as consequências da educação escolar vão além da caderneta de notas. Na família, a questão de gênero veste-se de uma complexidade abrangente, pois pode ser essa, a primeira responsável pela inculcação dessas características, bem como pela bipolarização dos sexos. Aos meninos e meninas são atribuídas (os) brincadeiras, atitudes, roupas, carinhos, normas, cuidados, possibilidades e realidades diferentes. Diante dos estudantes, por conseguinte, o estímulo a debates, pesquisas, bem como o uso de não só punições para qualquer caso de discriminação que ocorra dentro ou fora da sala, dentro ou fora dos muros da escola, sendo utilizado como oportunidade para retomar o assunto articulados com técnicas e formas de mediar essa reflexão e estimular nesses o desejo de se posicionar sobre essa realidade, buscando o questionamento dessa normatividade e não somente a punição daquele que agiu seja com violência, seja com preconceito.

Precisamos de uma revolução de ideias e articulação entre saberes, sobretudo sobre as ideias e métodos hegemônicos de ensinar e aprender. A psicologia escolar tem um papel primordial nesse processo e certamente o desejo maior não é o de aumentar notas em exames, mas sobretudo a inclusão. Entretanto não se trata de incluir em salas mais avançadas simplesmente para drenar salas superlotadas ou para maquiar índices, mas sobretudo para preparar sujeito mais capazes e habilitados, potencializados em suas competências e habilidades, conseqüentemente mais exitosos em sua cidadania. Entretanto é urgente pensar em mudanças que reverberem em educação de qualidade inclusiva e relevante para todos. Partindo da consideração de que quando a educação é prioridade inovar é uma necessidade. Inovar que tem como um dos sinônimos atualizar, o sistema educacional no sentido de levá-lo a ser mais democrático, participativo, desgenerificado, portanto, e com avaliação sistemática, interna e externa com intuito de tornar a educação um instrumento de revolução social. Colaborando, portanto, com as mudanças supracitadas.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em Aberto, Brasília, v. 11 n. 53, p. 46-53. 1992.

BAHIENSE, Taisa; ROSSETTI, Claudia. **Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014.

CAMPOS, Herculano; JORGE, Samia. **Violência na escola: uma reflexão sobre o bullying e a prática educativa.** Em Aberto, v. 23, n. 83, p. 107-128. 2010.

GOMES, Nilma. **Educação e Identidade Negra.** Aletria: Revista de Estudos de Literatura, s/n, v. 9, p. 38-47. 2002.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 16ª ed. 5ª reimpressão. 2017.

MODESTO, Ângela. **Um olhar de gênero sobre a psicologia escolar.** Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, Florianópolis, 2017.

MONTEIRO, Felipe et al. **Transexualidade infantil na psicologia: uma revisão bibliográfica.** Revista Mangaio Acadêmico. v. 2, n. 3, 2017.

SOUZA, Marilene. **Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos.** Em aberto, v. 23, n. 83, p. 129-149. 2010.

SILENCIAMENTOS: A VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES, A VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA MENINAS E O CONTEXTO BRASILEIRO

Data de aceite: 26/03/2020

Data da submissão: 05/02/ 2020

Joice da Silva Brum

Universidade Federal Fluminense

Niterói –RJ

<http://lattes.cnpq.br/6161035680620011>

Nivia Valença Barros

Universidade Federal Fluminense

Niterói –RJ

<http://lattes.cnpq.br/6428815642168803>

RESUMO: O presente artigo discorre sobre a violência contra meninas. Reflete a invisibilidade em torno da temática e como esta segue diluída, seja pela focalização em outras violências (não menos importantes), seja pela adultização de meninas e sua incorporação às violências sofridas pelas mulheres adultas.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Criança, Adolescente, Meninas, Gênero.

SILENCES: VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS, GENDER VIOLENCE AGAINST GIRLS AND THE BRAZILIAN CONTEXT

ABSTRACT: This article discusses

violence against girls. It reflects the invisibility around the theme and how it remains diluted, either by focusing on other (no less important) violence, or by the adultization of girls and their incorporation into the violence suffered by adult women.

KEYWORDS: Violence, Child, Adolescent, Girls, Gender.

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva-se dos estudos e pesquisas que nós temos desenvolvido de forma contínua nos últimos anos sobre a temática.

Nossa aproximação com estudos voltados à violência, em especial a violência contra a mulher e o público infanto-juvenil, nos coloca em uma posição capaz de afirmar que a violência contra meninas e contra mulheres tem exigido ações mais efetivas, uma vez que os investimentos feitos nas últimas décadas sobre a temática, tem feito estas questões saírem cada vez mais do restrito espaço privado e ganhado à esfera pública.

Não iremos negar que nas últimas décadas obtivemos ganhos

relevantes para área da infância e da adolescência em todo o mundo, no entanto, ainda possuímos um déficit em elencar meninas como sujeitos e objeto de estudo. Enquanto registros pertinentes a violência contra a mulher aumentam e passam a reunir ações importantes a seu enfrentamento, nos afastamos de buscar apreender as especificidades pertinentes a violência contra as mais jovens. Assim, a invisibilidade que historicamente envolve a trajetória de vida nossas meninas, não parece estar recebendo a atenção que merece.

Algo preocupante, uma vez que, as violências contra o público feminino no geral, se apresentam como as violações de direitos mais frequente em todo o mundo. Dados produzidos por agências nacionais e internacionais como a UNFPA (United Nations Population Fund)¹, UNICEF (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND)² e afins, comprovam esta afirmação. Com isso, se faz necessário mais estudos e ações concretas de enfrentamento a violência contra essa considerável parcela populacional juvenil.

Neste sentido, buscamos brevemente neste trabalho apresentar as principais expressões da violência que acometem crianças e adolescentes, destacando a violência de gênero engendrada em nossa sociedade para discutir a violência contra meninas, e para terminar, apresentar rapidamente o panorama brasileiro sobre esta questão.

METODOLOGIA

Para a confecção do presente trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e demais publicações de relevância sobre a temática central (foram utilizadas fontes confiáveis academicamente). Para além disso, pudemos contar com nossa participação em núcleos de pesquisa, rodas de conversas, congressos e interlocução com entidades representativas na área.

Para fins de esclarecimento, consideramos pesquisa bibliográfica como sendo aquela que:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008. p.50)

Acreditamos que nossa participação em núcleos de pesquisa possui um papel crucial no desenvolvimento deste trabalho, dado que, através de nossos estudos, promoção e participação de eventos científicos, nos coloca em contato com serviços e profissionais altamente comprometidos com a questão central deste trabalho.

1 Em português "Fundo de População das Nações Unidas".

2 Em português "Fundo das Nações Unidas para a Infância".

O material levantado foi tratado através de um contorno qualitativo. Para Minayo (2004. p.21-22), pesquisas de contornos qualitativos tratam de questões muito particulares. Dentro das ciências sociais ela irá vislumbrar um nível de realidade que não pode ser expresso em números. “Ela trabalha com o 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”.

Complementando Minayo (2004), Gerhardt e Silveira (2009) dizem ainda que:

Os pesquisadores que utilizam os metodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009. p.32)

É válido destacar que os dados que buscamos não foram focados apenas em elementos voltados à área infanto-juvenil, uma vez que esta área costuma se diluir em meio ao mundo feminino adulto. Logo, estendemos a pesquisa de modo que a mesma pudesse abarcar público feminino de modo geral, contemplando qualquer idade. E dentro destas informações, quando possível, buscamos levantar as peculiaridades do caso infanto-juvenil feminino.

Neste sentido, acreditamos que o contorno qualitativo possibilita a sistematização e aprofundamento que desejamos propiciar com o nosso trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Modalidades das Violências

A violência constitui-se em um processo histórico presente nos diversos percursos que as sociedades humanas construíram ao longo do tempo, consolidando-se de múltiplas formas. Isto é, a violência não é um fenômeno contemporâneo, segue uma trajetória que acompanha toda a história da humanidade, a incluir suas transformações. Suas motivações são inúmeras, não sendo restrita a nenhuma cor, raça/etnia, religião, cultura, idade ou gênero. Podendo atingir a qualquer pessoa da face da terra, com intensidade e formas de expressão diferenciadas. Sendo altamente capazes de produzir mortes e/ou danos físicos, econômicos e mentais catastróficos na vida dessas pessoas. Isto significa dizer que a violência é um problema social, histórico e multifacetado.

A violência é um fenômeno disseminado por seres humanos em suas relações. Como afirma Minayo (2009, p.23), não há evidências da existência de sociedades humanas onde o uso da força e dos danos provocados por ela, não tenham sido empregadas como formas de assegurar poder e os privilégios adquiridos com a dominação e submissão do outro. O que há, são sociedades por vezes mais, por vezes

menos violentas que se estruturam dessa forma devido a uma gama de elementos particulares a sua forma de organização, sendo a cultura, uma delas.

Ao afirmarmos que a violência é histórica não apenas queremos dizer que ela segue articulada com as sociedades humanas, no sentido que pressupõe a sua existência sempre presente, mas também, que o fenômeno é sensível a novas leituras sobre o mesmo, que irá se alterar de território a território, e de tempos em tempos.

As concepções de violência sofrem alterações, A noção de violência que temos hoje no Brasil, certamente não é a mesma de cinquenta anos atrás, e não será a mesma daqui a alguns anos, ou décadas a frente. Assim, a tratamos no plural “violências”, admitindo suas diversas formas de expressão, diferentes funções, inúmeras motivações e diferentes finalidades. A violência pode ser definida como:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG et al., 2002, p. 5).

Este conceito desenvolvido em 2002 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), buscou se alinhar a grande movimentação internacional que o fenômeno passou a mobilizar a seu redor nas duas décadas anteriores.

Em 1996, a Quadragésima Nona Assembléia Mundial de Saúde adotou a Resolução WHA49.25, declarando a violência como um problema importante, e crescente, de saúde pública no mundo (Consultar o quadro no final desta introdução contendo o texto completo). Na resolução, a Assembléia chamou a atenção para as sérias conseqüências da violência – no curto e no longo prazo – para indivíduos, famílias, comunidades e países, e destacou os efeitos prejudiciais que ela gera no setor de serviços de saúde. A Assembléia pediu aos Estados Membros que considerassem urgentemente o problema da violência dentro de suas fronteiras e solicitou ao Diretor Geral da Organização Mundial da Saúde (OMS) que organizasse campanhas de saúde pública para lidar com o problema. Assim, o primeiro *Relatório mundial sobre violência e saúde* é uma parte importante da resposta da OMS quanto à Resolução WHA49.25. Ele atende principalmente aos pesquisadores e aos profissionais da área da saúde, assistentes sociais e todos os envolvidos em desenvolvimento e implementação de programas e serviços de prevenção, educadores e policiais. Também está disponível um resumo do relatório. (KRUG et al., 2002)

As violências têm sido consideradas, nas últimas décadas, como uma questão de saúde pública e conseqüentemente um fenômeno social que se encontra em permanente construção. O que exige permanentes estudos sobre si e seus efeitos. Não podendo ser tratadas de forma imediatista. Enquanto forma de relação social, a violência:

[...] está inexoravelmente atada ao modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições sociais de existência. Sob esta ótica, a violência expressa padrões de sociabilidade, modos de vida, modelos atualizados de comportamento vigentes em uma sociedade em um momento determinado de seu processo histórico. A compreensão de sua fenomenologia não pode prescindir, por

consequente, da referência às estruturas sociais; igualmente não pode prescindir da referência aos sujeitos que a fomentam enquanto experiência social. Ao mesmo tempo em que ela expressa relações entre classes sociais, expressa também relações interpessoais (...) está presente nas relações intersubjetivas entre homens e mulheres, entre adultos e crianças, entre profissionais de categorias distintas. Seu resultado mais visível é a conversão de sujeitos em objeto, sua coisificação (ADORNO 1988 apud GUERRA, 2001, p. 31)

Limitar a violência a atos tidos como “naturais” é um erro muito corriqueiro, e preocupante.

A questão da naturalidade é um fator muito problemático quando tratamos de violência. Conceber algo como natural, invisibiliza atos violentos. A naturalidade que envolve o fenômeno é um dos principais fatores para manutenção de práticas violentas que persistem em acometer certas parcelas populacionais ao longo do tempo, dificultando que as transformações societárias possam provocar a superação das mesmas. Como é o caso da violência contra mulheres e meninas.

É claro que não se pode calcular o custo humano em sofrimento e dor. Na realidade, muito deste custo é invisível. Ao mesmo tempo em que a tecnologia dos satélites tem tornado certos tipos de violência – terrorismo, guerras, rebeliões e tumultos civis – diariamente visíveis ao público, há muito mais violência ocorrendo de forma invisível nos lares, locais de trabalho e, até mesmo, em instituições médicas e sociais criadas para cuidar das pessoas. Muitas das vítimas são demasiadamente jovens, fracas ou doentes para se protegerem. Outras são forçadas por convenções ou pressões sociais a manterem silêncio sobre suas experiências. Assim como ocorre com seus impactos, algumas causas da violência podem ser facilmente percebidas. Outras estão profundamente enraizadas no arcabouço cultural e econômico da vida humana. (KRUG et al, 2002, p. 3)

Segundo KRUG et al. (2002, p.6), o fenômeno da violência pode ser classificado em três categorias, partindo do (s) ator (es) do (s) ato (s) violento (s), a saber: violência autoinfligida; violência interpessoal; e violência coletiva. As três classificações receberam subdivisões afim de promover reflexões mais aprofundadas sobre cada uma delas:

A violência autoinfligida é aquela que é dirigida ao próprio (a) perpetrador (a), possui duas subdivisões, o comportamento suicida e o auto-abuso.

A violência coletiva sugere a existência de motivação para a sua manifestação, é subdividida em três tipos: violência social, política e econômica. A violência social reuni atos terroristas, atos violentos contra multidões e crimes ódio ocasionados por grupos organizados; A violência política é expressa através de “guerras e conflitos de violência pertinentes, violência do Estado e atos semelhantes realizados por grupos maiores”. (KRUG et al, 2002. p.6).

A violência interpessoal é dividida em violência comunitária e violência intrafamiliar. A violência comunitária é praticada por sujeitos sem laços de parentesco e, violência intrafamiliar “ocorre em grande parte entre os membros da família e parceiros íntimos, normalmente, mas não exclusivamente, dentro de casa” (KRUG et

al, 2002. p.6).

À classificação construída pela OMS acrescentamos a violência estrutural em meio a violência coletiva. Esta face da violência engloba diferentes “processos sociais, políticos e econômicos que reproduzem e ‘cronificam’ a fome, a miséria e as desigualdades sociais, de gênero, de etnia e mantêm o domínio adultocêntrico sobre crianças e adolescentes”.

A naturalização da violência estrutural dificulta seu registro, mas embora a falta de consciência sobre a mesma interfira na sua quantificação, ela é a base de onde se estruturam várias outras expressões da violência, incluindo parte das citadas pela OMS.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Os conceitos que utilizamos hoje em escala mundial para definir crianças e adolescentes é relativamente novo, por décadas nem chegou a existir, o que havia eram versões menores e menos preparadas de adultos.

Por muito tempo, não se reconheceu a existência da infância e adolescência como momentos delicados do desenvolvimento humano, pois logo que adquiriam alguma autonomia física, as crianças passavam a ser vistas e tratadas como pequenos adultos, aprendendo com eles –não necessariamente com os familiares – o que deveriam saber para garantir a sua sobrevivência. Foi só no final do séc. XVII, segundo Ariès (1981), com a mudança trazida pela escolarização, que teve início o reconhecimento e a preocupação com essas etapas da vida, passando a ser a família o grupo referência, a quem competia cuidar e acompanharas crianças e adolescentes, zelando pelo seu bem-estar. Assim, a família e a escola passaram a ser, culturalmente, o lugar da socialização e da disciplina. (SILVA, 2002, p.25)

A ascensão contemporânea ao patamar de sujeitos portadores de direitos em todo o mundo é considerada um avanço considerável na área infanto-juvenil.

Hoje no Brasil, segundo o artigo 2º do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), são consideradas crianças todo sujeito com até doze anos de idade incompletos, e adolescente todo sujeito com idade entre dozes e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

Ao se tratar de violência contra crianças e adolescentes, esta pode ser definida conforme Minayo (2001) como: “[...] atos ou omissões dos pais, parentes, responsáveis, instituições e, em última instância, da sociedade em geral, que redundem em dano físico, emocional, sexual e moral às vítimas, seres em formação”.

Assim como o próprio fenômeno da violência, a violência contra crianças e adolescentes segue sendo uma parte “intrínseca da vida social e resultante das relações, da comunicação e dos conflitos de poder. Nunca existiu uma sociedade sem violência, mas sempre existiram sociedades mais violentas que outras, cada uma com sua história. (MINAYO, p.15)

Enquanto fenômeno social e problema de saúde pública, que permanece em

construção, a violência contra crianças e adolescentes constitui-se como uma violação dos Direitos Humanos que não escolhe religião, raça/etnia, idade, classe social ou sexo dos sujeitos que acomete. Sua manifestação também não seguirá regras, serão inúmeras as causas, as formas e o ambientes em que poderá se expressar. Corriqueiramente irá exprimir-se dentro do âmbito familiar, nas instituições e nas relações interpessoais externas instituídas pelos sujeitos.

Historicamente meninas e mulheres são submetidas a uma cultura machista, na qual, dentro das relações de poder estabelecidas nas sociedades, ocupam um papel de submissão, onde lhe é atribuído pouco poder. As características de gênero são construídas sob a hierarquia e a desigualdade de lugares sexuais. A violência de gênero representa “um tipo de dominação, de opressão e de crueldade estruturalmente construído nas relações entre homens e mulheres, reproduzido na cotidianidade e subjetivamente assumido, atravessando classes sociais, raças, etnias e faixas etárias”. Esta violência alia-se diretamente a outras variáveis, tais como classes sociais, raças, etnias e faixas etárias, dentre outras.

Apesar da violência de gênero abranger os dois sexos, masculino e feminino, compromete com mais frequência o público feminino. As violências cometidas contra mulheres e meninas correspondem a violação de Direitos Humanos mais prevalente em todo o mundo. O UNFPA estima ainda que, em âmbito mundial, mais de uma terço das mulheres já tenham sofrido violência física e sexual em algum estágio de suas vidas. Os principais perpetradores das violências proferidas contra o público feminino costumam possuir laços conjugais ou parentais com as vítimas, não se abstraindo o fato de que o Estado e pessoas estranhas também podem ser agressores. Sendo que a natureza dos atos violentos que acometem meninas em todo o mundo, são diversas.

A natureza dos atos violentos, – as formas como poderão se dar as violências – conforme KRUG et al. (2002, p.6), pode ser expressa em quatro categorias: física; sexual; psicológica; e envolvendo privação ou negligência.

A *Violência Física* ocorre através do uso da força física, algum instrumento ou arma com a finalidade (ou a possibilidade) de produzir lesões físicas, internas ou externas a outra pessoa.

A *Violência Sexual* ocorre quando uma pessoa é submetida através da força física, chantagem, ameaças ou qualquer outra influência psicológica (sedução, aliciamento) à realização de práticas sexuais não consensuais. A alteração da consciência pode ser fruto: (a) do uso (escolha pessoal, induzida ou forçada) de drogas, bebidas alcoólicas e/ou qualquer outra substância psicoativa; (b) Desmaios; e/ou (c) outra condição que impossibilite as vítimas de gerir seu próprio corpo.

A *Violência Psicológica* ocorre quando uma pessoa se utiliza de agressões verbais e/ou gestuais para atingir outro sujeito. Sua atitude visa a humilhação, a rejeição, a desqualificação pessoal, o amedrontamento, o isolamento do convívio social, e a produção de sofrimento mental no geral. Ferindo diretamente a autoestima e a identidade da vítima.

A *Violência Envolvendo Privação ou Negligência* ocorre quando o responsável legal por um sujeito se abstrai de suas responsabilidades perante a pessoa a qual deveria fornecer cuidados e zelar por seu bem-estar.

Às naturezas dos atos violentos desenvolvidos pela OMS (2002), acrescentaremos ainda, outras quatro formas pelas quais a violência pode se manifestar contra crianças e adolescentes segundo a UNICEF (2019): Violência Financeira, Violência Institucional, Tráfico, e Trabalho Infantil.

A *Violência Financeira*, é aquela onde a documentação, bens e valores das vítimas são destruídos ou retidos pelo agressor. “Consiste na exploração imprópria ou ilegal, ou no uso não consentido de recursos financeiros e patrimoniais de meninos e meninas” (UNICEF, 2019, p.12).

A violência *Institucional*, é aquela promovida pelo Estado e/ou por instituições públicas e privadas durante os atendimentos que prestam.

O *Tráfico* consiste em recrutar, transportar, transferir e/ou alojar crianças e adolescentes se utilizando de ameaças e violências para força-las a seguir os planos arquitetados previamente pelo (s) agressor (es).

O *Trabalho Infantil* consiste em “toda atividade econômica e/ou de sobrevivência, com ou sem finalidade de lucro e remuneração, executada por crianças e adolescentes menores de 16 anos - o que é proibido”. No Brasil, a acima dos 14 anos de idade, os adolescentes podem ser contratados em condição de aprendiz. Desde que seja seguida legislação própria para regular as atividades, e que as funções não ofereçam risco a educação, saúde, segurança e integridades física e mental do adolescente.

É no ambiente doméstico que são praticados a grande parte dos atos violentos contra o público infanto-juvenil, principalmente contra as meninas. O ambiente doméstico se constitui como um local favorável a ocorrência de maltrato e abusos a crianças e adolescentes por ser o local onde passam a maior parte de seu tempo.

A violência doméstica/intrafamiliar age sendo uma relação desigual que cerceia vontades e destrói identidades, podendo para além da família, também ser proferida por outras instituições de poder, muitas delas, voltadas a zelar pelo desenvolvimento de crianças e adolescentes, tais como as escolas, hospitais, a polícia, dentre outros. Todos os membros de uma família podem sofrer com os efeitos desta violência, entretanto, para Mascarenhas (2010), as crianças por serem os membros mais indefesos da estrutura familiar (em especial meninas), “são as principais vítimas desse tipo de violência, remetendo cada vez mais um olhar de gênero sobre essa realidade”.

FACES DA VIOLÊNCIA BRASILEIRA

Através de nossas pesquisas, podemos seguramente apontar que a violência contra o público feminino brasileiro é marcante e ativamente presente durante toda a nossa história.

A construção da cultura brasileira desde seus primórdios segue implica por atos violentos, somados a uma forte influência da igreja, importando de seus colonizadores, um modelo patriarcal que orientava a sociedade.

Desde seu descobrimento, em 1500, até 1822, o Brasil foi uma colônia de Portugal, dependendo econômica, política e administrativamente do poder instalado em Lisboa. As leis e as ordens para as crianças também vinham de Portugal e eram aplicadas através da burocracia, dos representantes da corte e da Igreja Católica. A Igreja e o Estado andavam juntos, unindo a conquista armada e a religião. (FALEIROS E FALEIROS, 2008, p.19)

A hierarquia masculina e a submissão imposta a mulher ao longo da história, viabilizaram por um longo período, inclusive com a autorização legal, castigos e mesmo assassinatos contra mulheres que não se submetiam as regras e a obediência ao homem.

O sistema de escravidão que perdurou em nosso país durante anos, já impõe a conotação de violência. Mulheres e meninas vivenciaram na pele as mais diversas expressões do fenômeno.

A trajetória feminina no Brasil é marcada por uma vivência em uma sociedade patriarcal onde a submissão ao homem e a inferioridade feminina eram naturalizadas (e reproduzida como ideal de normalidade), bem como atos violentos e suas resolutividades, a serem restritos ao âmbito privado. Ao longo dos anos temos conquistado voz e direitos, mas o Brasil ainda se mostra como um território perigoso ao público feminino, indiferente da idade.

A Organização Mundial de Saúde aponta que a cada sete minutos, uma criança ou adolescente com idade entre 10 e 19 anos é morta em algum lugar do mundo vítima de violências. Para a UNICEF (2019, p.9), se esta tendência continuar, até 2030, quase dois milhões destes sujeitos serão mortos em consequência de atos violentos.

Milhões de meninas e meninos em todo o mundo são acometidos pelos mais diversos tipos de violências, o mais comumente perpetrado contra crianças, são as agressões físicas e verbais. “Aproximadamente 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo - três em cada quatro - sofrem, regularmente, disciplina violenta por parte de seus cuidadores e 250 milhões - cerca de seis em cada dez - são punidas com castigos físicos”. Sendo que as crianças mais jovens são mais suscetíveis a sofrerem violência. “Com base em dados de 30 países, seis em cada dez crianças entre 12 e 23 meses de idade estão submetidas a ela”.

Para o IPEA (2018, p.15), o Brasil, lamentavelmente, sempre consta na lista das nações mais violentas do planeta. Segundo a UNICEF (2019, p.3), o Brasil é o primeiro país, em número absoluto, de assassinatos de adolescentes no mundo.

A violência de gênero no Brasil é expressiva. Apesar de apresentar uma gama de leis, e em menor escala de políticas públicas, para enfrentar o problema, aparentemente estas ações ainda são insuficientes. A caminhada para uma real efetivação destes

elementos de combate ainda segue lentamente enquanto os registros de mortes e violações de direitos sobe a cada ano. Em 2016, segundo o IPEA (2008, p.44), 4.645 mulheres foram assassinadas no país. Isso “representa uma taxa de 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras”. Em 10 anos ocorreu um aumento de 6,4% nas taxas de homicídio de mulheres no país.

Apesar de no Brasil, em termos de homicídios, os meninos negros provenientes de famílias de baixa renda serem os principais alvos³, em relação as meninas, são elas que ilustram os principais registros sobre violência doméstica no Brasil e no mundo. A UNICEF (2017) estima que a violência sexual acomete cerca de 15 milhões de meninas adolescentes de 15 a 19 anos em todo o mundo. No Brasil, 70% dos registros de estupro dizem respeito a crianças e adolescentes. Representando a expressão da violência mais atendida nas unidades de saúde na faixa de 0 a 13 anos. Sendo que em 70% dos casos, os perpetradores da violência sexual são próximos a vítima: amigos, conhecidos e familiares tais como pais, padrastos e irmãos.

Segundo o Mapa da Violência Contra a Mulher (MARQUES, 2018, p.25), “entre os meses de janeiro e novembro de 2018, a imprensa brasileira noticiou 14.796 casos de violência doméstica em todas as unidades federativas”. Sendo que os maiores agressores do público feminino continuam sendo seus companheiros (namorados, ex, esposos), o que corresponde a 58% dos casos de agressão. Seguido de outros membros do círculo afetivo das vítimas, pais, avôs, tios e padrastos. Estes últimos, são os responsáveis pelos outros 42% de agressões às mulheres. A maioria das vítimas registradas na pesquisa em questão, possuem entre 18 e 59 anos (83,7%), com destaque para a margem entre 24 e 36 anos de idade. “Cerca de 1,4% das vítimas tinham menos de 18 anos na época da agressão. Já aquelas com mais de 60 anos de idade correspondem a 15% das vítimas de violência doméstica”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada novo dia, nossas meninas são vítimas das mais bárbaras violações de direitos, muitas morrem sem ao menos conhecer seus direitos. A diluição da violência contra meninas no mundo adulto feminino pode até representar um suporte para casos onde não há órgãos especializados para tratar do público infanto-juvenil, mas não podemos deixar de ressaltar que meninas se encontram em uma fase peculiar de desenvolvimento e que necessitam de profissionais e equipamentos públicos preparados para entender as peculiaridades pertinentes a essa fase da vida humana, e atende-las de forma adequada e eficaz. Para com isso, fornece-las a possibilidade de superar as adversidades sofridas, impedir a revitimização e garantir minimamente que as mesmas possam gozar de uma vida saudável.

Nas últimas décadas, o Brasil realizou avanços consideráveis ao se tratar do tema

³ “Para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente 2,6 negros foram mortos - de baixa renda e que habitam as periferias urbanas” (UNICEF, 2019.p.10).

do enfrentamento e proteção à infância e a adolescência. A rede de atenção integral às vítimas de violência foram estabelecidas, porém, ainda não foram consolidadas a um ponto de promover respostas condizentes com a demanda que lhes são apresentadas a cada dia. E o caminho a ser traçado a partir de 2019 com a ascensão de um governo que adota um modelo político mais conservador, pode deixar a trajetória de crianças e adolescentes – sobretudo as pobres – um pouco mais conturbada a partir de então. Dado que a desconstrução do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) – considerada por vários autores uma das mais legislações mais avançadas no mundo não âmbito infanto-juvenil –, por exemplo, é uma pauta que se apresenta em debate neste momento.

Não iremos negar que a infância e a adolescência vêm lentamente ganhando espaço, porém, ainda lhe falta um certo reconhecimento enquanto problema de gravidade elevada. A violência sofrida neste período de desenvolvimento humanos pode gerar agravos de saúde, na educação e em diversos outros aspectos da vida destes sujeitos, sendo que as consequências geradas por atos violentos podem acompanhá-los por toda a vida. Se abstrai que os números da violência em adultos, talvez pudessem ser reduzidos com investimentos na área da infância e da adolescência. Apresentar e desmistificar o fenômeno da violência para os jovens, pode prepará-los para identificar atos violentos e cenários em que estes podem escolher não gozarem em seu futuro. Dar voz e visibilidade a crianças e adolescentes e elevá-los a um patamar de prioridade talvez seja um dos principais desafios que o Brasil ainda precisa superar ao se tratar de enfrentamento a violência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. **Conflitualidade e violência: reflexões sobre a anomia na contemporaneidade**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo, 10(1), 1998, p. 19-47.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRUM, J. S. **Práticas de proteção social e o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes em Niterói na atualidade**. Dissertação de Mestrado. Escola de Serviço Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social – UFF, 2014.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Metodos de Pesquisa**. 1.ed. UAB/UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). **Atlas da Violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.

KRUG, E. et al. (Eds.). **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. World Report on Violence and Health. Organização Mundial de Saúde. Genebra, 2002.

MARQUES, J. J. **Mapa da violência contra a mulher – 2018**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2019/02/mapa-da-violencia_pagina-cmulhercompactado.pdf>. Acessado em: 09/08/2019.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: O desafio da Pesquisa Social**. In: MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 14.a. Ed. Petrópolis, Vozes, 1994. p.09-29.

_____. **Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva**. Em: NJAINE, K. et al (org.). *Impactos da violência na saúde*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. p. 21-42.

_____. **Contextualização do Debate sobre Violência contra Crianças e Adolescentes**. In: ARAÚJO, C. L. (Coord.) et al. *Violência faz mal à saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ Rio de Janeiro: Abrasco, 5ª edição, 1998.

_____. **Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde**. Rev. Bras. Saude Mater. Infant. Recife, v. 1, n. 2, p. 91-102, 2001.

_____. **Violência: um problema para a saúde dos brasileiros**. In: SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 09-33.

SILVA, L. M. P. da. **Violência doméstica contra a crianças e adolescentes**. Recife: EDUPE, 2002.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents**, 2017.

_____. **A educação que protege contra a violência**. Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20protege%20contra%20a%20viol%C3%Aancia.pdf>>. Acessado em: 10/08/2019.

GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS

Data de aceite: 26/03/2020

Solange Aparecida de Souza Monteiro
UNESP

Claudionor Renato da Silva
UFJG

Débora Cristina Machado Cornélio
UNESP

Valquiria Nicola Bandeira
UNIARA

Marilurdes Cruz Borges
UNIFRAN

RESUMO: Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento assume, atualmente, o que, em sua raiz, o era a Epistemologia, na originalidade de seu surgimento na Filosofia e, Epistemologia passa a ser sinônimo de Epistemologia da Ciência. Este Ensaio Teórico pretende trazer os princípios e fundamentos, bem como, apontar alguns referenciais gnosiológicos para a área da Educação Sexual, na proposição de uma agenda de pesquisas que se apresentem como gnosiológicas para se transformarem em currículo para a Educação Sexual, seja na educação escolar ou espaços não-

escolares. De metodologia bibliográfica, o estudo é concluído com desafios à iniciação científica e à pesquisas *stricto sensu*.

PALAVRAS-CHAVE: Gnosiologia. Educação sexual. Pesquisas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo de caráter teórico traz à discussão o retorno da gnosiologia (teoria do conhecimento) na frente de estudos da área educacional, particularmente, a Educação Sexual, temática esta, quase em desuso nos artigos em periódicos e nas dissertações e teses. A ideia é que as bases gnosiológicas orientem estudos e pesquisas em Educação Sexual, concentradas na origem, na organização ou evolução, talvez, sedimentação que permitiram ou permitem a construção de conhecimentos em Educação Sexual, que esteja fora, ausente, do conhecimento científico ou escolar. Estes tratados em outra instância, a da Epistemologia da Ciência ou Filosofia da Ciência.

Para os argumentos por uma Gnosiologia em Educação Sexual que se pretende transformar em currículo,

nas considerações discursivas e finais, apresenta-se uma proposta de agenda de pesquisas que valorizem as técnicas etnográficas (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011), dado que estas técnicas propiciam nos estudos em sexualidade humana e, na particularidade dos fundamentos gnosiológicos, a relação dos conhecimentos em sexualidade permeada pela cultura, na relação com o “outro”.

CHAUÍ (2000) já nos deixa explícito, bem como CASTANÕN (2007), que gnosiologia é o ato de conhecer do humano, o processo do pensamento; descreve ou incorpora todos os tipos de formas de conhecer, de construir conhecimento.

Stanislavs Ladusãns (1992, p. 32) define gnosiologia como “[...] uma ciência filosófica num sentido rigoroso, isto é, ela é um conjunto sistemático de conhecimentos, referentes às últimas causas e condições necessárias do conhecimento da verdade. [...]”.

Gnosiologia como Teoria do Conhecimento diz respeito ao como se conhece e quais as formas de se conhecer ou “saber algo”: pensar tudo que possa estar na relação sujeito (o humano) e objeto (o que se conhece ou se passa a conhecer; a realidade). E, desta relação, pontuar também: a) qual a origem do conhecimento ou como se passa a conhecer; b) como se dá o processo de consolidação deste conhecimento ou saber; c) como se chega à verdade deste conhecimento – ponto último ou máximo, no interior da Filosofia.

Esse exercício gnosiológico foi apresentado de diferentes formas e por diferentes filósofos como René Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1704) e Immanuel Kant (1724-1804). Atualmente, autores como HEGENBERG (1975), RICKEN (2003).

Em Educação Sexual, estudos sob a base da Gnosiologia estão ocupados em encontrar ou pelo menos identificar, como se conhece sobre sexualidade, ou seja, elencar e identificar a origem, o processo de construção, a consolidação e a modificação (se ela existe ou não) deste conhecimento(s). A origem do conhecimento não é apenas escolar, não é apenas científica. Há muitas formas de se conhecer.

Temos, então, na Filosofia várias correntes de pensamento gnosiológicos. Elenca-se alguns referenciais para os estudos na Educação Sexual:

- O ciclo gnosiológico freireano (FREIRE, 1986; 1987, 2002, 2007 a, b).
- A gnosiologia pluridimensional de STANISLAVS LADUSÃNS (1992).
- A gnosiologia de Steiner (STEINER, 2004).
- A gnosiologia de Habermas (HABERMAS, 1992).
- A gnosiologia pós-moderna de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1999; 2011) e MORIN (2005).

No espaço deste Ensaio, nos deteremos em Paulo Freire, um importante referencial na área da Educação Sexual, nas discussões emancipatórias, tão presentes em nossa produção nacional. Os outros referenciais deixaremos para outro momento,

ficam, como indicadores aos pesquisadores(as).

Paulo Freire cria o ciclo gnosiológico (ciclo de ensinar e aprender), ou, o ciclo do conhecimento como prática pedagógica, sob as dimensões epistemológicas, histórico-filosóficas, político-ideológicas, comunicativa e dialógica, ética e estética, pedagógico-cultural e institucional e de gestão. Para Paulo Freire é a curiosidade do sujeito que permite construir o conhecimento sobre o objeto. E isso se faz pela criticidade (FREIRE, 1996), pelo distanciamento, em que, uma sequência de ações são operacionalizadas pelo sujeito sobre o objeto, ou dito de outra forma, o sujeito ‘incide’ sobre o objeto sua observação, constrói a delimitação necessária na observação e aproximação, faz o “cercamento” para comparar, perguntar, “vasculhar”.

As obras FREIRE (1986; 1987, 2002, 2007 a, b). são bases do ciclo gnosiológico, ou melhor dizendo, para um procedimento gnosiológico de agenda de pesquisas que se propõe neste Ensaio Teórico.

Paulo Freire (FREIRE, 1986; 1987; 2002; 2007 a; 2007 b) associou o ato gnosiológico (ou, ato de conhecer) ao ato pedagógico e, por extensão e consequência, *práxis*. Ele constrói a categoria “ciclo de ensinar e aprender” que também chama de “ciclo gnosiológico”.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência”-docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são, assim, práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2007 a, p. 28).

Freire, trata a educação humanista como um projeto gnosiológico: o ato cognoscente é sempre, ao final, compartilhado com outro e outros sujeitos, sob ação num objeto cognoscível. “[...] conhecer é tarefa dos sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (FREIRE, 2002, p. 27).

Como se demonstrará na proposta do programa de pesquisas com a gnosiologia são muitos os teóricos do conhecimento. O primeiro passo, portanto, é definir com que teórico seguir. O procedimento é o mesmo dos estudos em sexualidade no âmbito da Filosofia da Ciência, da Epistemologia da Ciência: elege-se um epistemólogo e se discorre sobre o assunto. Um dos epistemólogos mais utilizados em nossa área é Michel Foucault. Dos referenciais indicados aqui, em gnosiologia, na particularidade de Paulo Freire é possível a construção gnosiológica para se pensar a Educação Sexual, investigando a origem e as formas pelas quais se passa a conhecer sobre sexualidade, conhecimentos que não nascem na escola, mas no dia a dia das pessoas, nas suas vozes e vivências; nasçam na realidade social (BERGER; LUCKMANN, 2001); nasçam da cultura (PARKER; AGGLETON, 2007) e de uma “possível” sociologia da sexualidade como nos apresenta BOZON (2004).

Uma vez consideradas essa construção e opção por um autor e obra e operacionalizadas as formulações indicadas se organiza o currículo, se projeta o conteúdo em Educação Sexual, dos conhecimentos em sexualidade, que nasceram das relações sociais e da cultura. É disso que se trata esta proposta gnosiológica que recorrerá à Antropologia e às práticas etnográficas para a Agenda de pesquisas que se está a construir neste Ensaio Teórico.

Carole Vance (VANCE, 1995) afirma que a Antropologia ao se referir à sexualidade construiu um caminho reflexivo complexo e contraditório. Complexo, pois, lança a dúvida se a sexualidade humana é uma ciência e, ela mesma, a Antropologia tem sido pouco corajosa em abordar o tema. E, também contraditório, o seu caminho na leitura da “sexualidade humana”, na medida em que, não possui uma metodologia que de fato consiga extrair a realidade na questão principal sobre quem é o pesquisador(a); questiona-se, sua legitimidade, na concepção antropológica. O contraditório, então, se baseia na pergunta antropológica: qual a metodologia de pesquisas sobre a sexualidade humana?

Uma das partes do artigo de VANCE (1995) é a “chamada de atenção” para o estudo da ciência da sexualidade na academia e na educação escolar, eu imagino, por consequência, ou seja, o sistema escolar:

[...] a disciplina muitas vezes parece partilhar a visão cultural predominante de que a sexualidade não é uma área inteiramente legítima de estudo [...]. Manifestações dessa atitude são abundantes na pós-graduação e na estrutura de remuneração da profissão. Poucos departamentos de pós-graduação **oferecem treinamento no estudo da sexualidade humana, Em consequência, não existem canais estruturados para transmitir o conhecimento antropológico sobre sexualidade para a próxima geração de estudantes. A ausência de uma comunidade acadêmica comprometida com as questões da sexualidade [...].** (VANCE, 1995, p. 08)

Conclui, VANCE (1995) que,

Os antropólogos têm muito a contribuir para a pesquisa em sexualidade. [...] Os interesses não são pequenos - para a pesquisa em sexualidade, para o trabalho aplicado na educação e prevenção da AIDS, para as políticas sexuais, para a vida humana. Se este é o momento em que a Antropologia “redescobre” o sexo, devemos considerar duas questões: quem vai realizar a investigação? O que seremos capazes de perceber? Precisamos ser **explícitos sobre nossos modelos teóricos, atentos à sua história e conscientes de nossa prática.** (VANCE, 1995, p. 29, grifos meus).

O histórico da Educação Sexual no Brasil, acompanhado de investigações de natureza antropológica em comunidades, famílias, espaços públicos, espaços políticos e de movimentos sociais são o mote ou o *locus* das pesquisas sob a gnosiologia, permitindo um avanço de conhecimento da área da Educação Sexual, tão necessárias e urgentes, sobretudo sobre os conhecimentos que não são científicos e não são escolares, mas materializados e “confeccionados” na subjetividade.

UM PROGRAMA DE AGENDA DE PESQUISAS

Em um artigo recente (SILVA, 2020) se identificou que os conhecimentos em sexualidade humana estão no domínio da área da Saúde e, particularmente, na Enfermagem. Os dados colhidos e analisados são conseguidos por meio de entrevistas ou questionários “pontuais” em espaços escolares – somente nos espaços escolares – e, geralmente, como resultados de intervenções sobre as doenças sexualmente transmissíveis. E, em segundo lugar, com idosos, mas também na mesma direção: a questão das doenças sexualmente transmissíveis e a forma (ou formas) de suas vivências sexuais na fase idosa.

Foram nulos, os achados sobre pesquisas que se debruçaram sobre a origem ou a forma como estes conhecimentos dos estudantes, geralmente, do ensino fundamental do 6.º ao 9.º anos e ensino médio são construídos.

Nas pesquisas em que se investigou, por exemplo, os conhecimentos em sexualidade de profissionais da saúde - e de professores, mas, em menor quantidade – também pouco se preocuparam estes estudos em uma proposta gnosiológica, apesar de tratarem de conhecimentos sobre sexualidade.

Está-se, portanto, num espaço muito profícuo à Educação Sexual em organizar uma agenda de pesquisa gnosiológica que muito enriquecerá a produção científica. Qual a proposta? o de se organizar a origem, os processos, a consolidação e as mudanças de conhecimento(s) em sexualidade. Acredita-se que esse exercício é mais eficiente ou torna-se efetivo na medida em que contribui, também, para se entender novas estratégias de desconstrução de preconceitos, discriminações, etc. Esta proposta de pesquisa pode, ademais, auxiliar no subsídio de informações para políticas educacionais de formação de professores, auxiliar nos trabalhos conjuntos entre pedagogos(as), psicopedagogos(as) e psicólogos(as). A proposta alimenta, por seu programa de agendas de pesquisa, se pensarem currículos em Educação Sexual tanto para escola de educação básica quanto para outros espaços, como os movimentos sociais e partidos políticos.

Para a busca nas origens do conhecimento em sexualidade, desde a infância até a fase adulta indica-se a prática etnográfica de pesquisa (PFAFF, 2010; GHEDIN; FRANCO, 2011).

Já se ressaltou que a Etnografia é uma prática social na qual o pesquisador toma parte da realidade social investigada; isto está claro para todos aqueles que alguma vez tenham trabalhado como etnógrafos. Também se afirmou que o estranhamento, a imparcialidade e a abertura são cruciais para o acesso bem sucedido ao campo e para o estabelecimento das relações com os sujeitos (PFAFF, 2010, p. 262).

Está fora de cogitação na Agenda para estas investigações gnosiológicas que não se efetivem na realidade social, no dia a dia das pessoas, nas suas falas e formas de ser e de viver. O conhecimento não vem do nada é fruto de um processo de construção. É desse processo que se ocupará a gnosiologia. E, depois, se transformará em currículo

para a Educação Básica.

Se entende que esta técnica será básica e fundamental na busca destas “origens”, ou fundamentações sobre as quais conhecimentos sobre sexualidade se consolidam. Há boas contribuições, bem recentes, no campo da Antropologia, que passou a se interessar pelo tema da sexualidade humana.

A prática etnográfica será essencial para se “mergulhar” na realidade social sobre a qual ou sobre as quais o conhecimento em sexualidade é construído e isso a partir da infância. Esta questão é inegociável nesta proposta de agenda em pesquisa, pois, a infância está totalmente fora das considerações sobre o conhecimento em sexualidade, como se esta fase, como à época de Sigmund Freud, no século XX, estivesse invisível na sua própria construção mental e corporal em sexualidade. A agenda deverá se iniciar com a infância e prosseguir, à adolescência, juventude, vida adulta e idosa.

Na Agenda, a prática etnográfica se dará, preferencialmente, em espaços sociais múltiplos, não escolares. Utilizar-se-á da Observação Participante, das Entrevistas, Estudos de Caso, enfim, toda prática que envolve “mergulho” total na realidade e por um tempo relativamente extenso e que traduza uma experiência cultural.

Para auxiliar na reflexão e a construção da Agenda de pesquisa gnosiológica, pela etnografia, Cavalleiro (2010) ao tratar do racismo e do sexismo no espaço escolar – lembrando que, preferencialmente, queremos outros espaços sociais que, não o escolar – se aproxima muito da proposta gnosiológica, no trabalho etnográfico, ao afirmar,

[...] falaremos necessariamente da elaboração e realização de pesquisas cujo parâmetro está calcado em uma abordagem qualitativa. Abordagem essa que, a partir do contato do(a) pesquisador(a) com o sujeito da pesquisa, torna possível apreender não só a realidade objetiva, como também a experiência subjetiva e as perspectivas daqueles(as) que se constituem nossos parceiros (os sujeitos da pesquisa) na construção do conhecimento. [...] é possível: a) conhecer o que é dito e o que não é dito; b) quem são os sujeitos que falam ou não falam; c) quem escuta ou deixa de escutar; e d) como as situações são vividas e percebidas. [...] torna-se primordial a compreensão do problema, a compreensão da realidade que se coloca diante de nós. (CAVALLEIRO, 2010, p. 272).

Obviamente, são aproximações, mas constituem o que exatamente, a proposta gnosiológica em Educação Sexual está a considerar.

Para GHEDIN; FRANCO (2011), apoiando-se em Clifford Geertz (GEERTZ, 2008), a prática etnográfica “capta” o modo de pensar dos sujeitos, não só o que pensam, mas como e porque agem de uma dada forma. Ainda: capta como se organizam e como organizam o mundo a sua volta.

Antes de interpretar – produzir conhecimento – o trabalho etnográfico mergulha na realidade, estranha-se, mas descreve “densamente” o que observa e identifica, o que conversa e o que escuta em que não se perde um foco e único foco para o sucesso etnográfico e desta forma o sucesso gnosiológico: “O trabalho etnográfico

constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Com estas considerações, o Quadro 1, apresenta a Agenda para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

Etapa 1	Definição de uma linha de pensamento ou escola gnosiológica
Etapa 2	Lançamento ao campo etnográfico dos espaços sociais, que pode incluir os escolares, mas, preferencialmente, não. Observar, identificar, colher relatos, elaborar descrições densas (Geertz, 2008) que alimentem o projeto gnosiológico.
Etapa 3	Redação do projeto gnosiológico com bases no material descritivo.
Etapa 4	Transposição para currículo escolar e não escolar, segundo o segmento, seja o movimento social, os partidos políticos, cursos de formação continuada, etc.

QUADRO 1 – A Agenda de um Programa de Pesquisas Gnosiológicas em Educação Sexual

Fonte: elaborado na pesquisa.

Nas pesquisas gnosiológicas que se propõem aqui é possível que se recorram aos resultados das investigações concluídas. Investigações estas sobre o conhecimento em sexualidade com jovens ou idosos, por exemplo. De posse destes resultados, dar continuidades aos discursos, para identificação dos diversos caminhos possíveis para se levantar as origens de determinados conhecimentos, os movimentos pelos quais se passou e se está a atravessar pelos indivíduos, os sujeitos da pesquisa, utilizando a linguagem etnográfica. Retomar pesquisas existentes pode ser um bom caminho para a Agenda aqui proposta para a área da Educação Sexual, já que está ausente nos levantamentos prévios de SILVA (2020), justamente, essa perspectiva gnosiológica, mas, que se sabe, que a área da Educação Sexual produz muitas investigações com entrevistas, questionários. Partir destes trabalhos já produzidos e construir as origens e movimentos são ações muito proveitosas na Agenda, o que inclui, visitar os sujeitos de pesquisa, em novas outras pesquisas, seguindo os rigores da Ética em Pesquisa.

Um outro bom ponto de partida para pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual são aquelas, fruto de formações continuadas de professores em que se obtém suas biografias e histórias de vida. São muitas pesquisas como estas na área da Educação Sexual, que não necessariamente lidam com o tema do conhecimento em sexualidade, mas, de alguma forma, lidam com as vivências das professoras e professores, com relação à sua sexualidade e a manifestação da sexualidade de seus alunos e alunas. Estes estudos podem se configurar em importantes fontes que irão aprofundar os aspectos em como o conhecimento em sexualidade foi construído ao

longo da história de vida, da história da carreira e demais “histórias”.

As perguntas iniciais, gnosiológicas, seriam, no tocante aos professores e professoras: de onde vem o medo e a insegurança em lidar com a sexualidade e os temas da Educação Sexual? Quando você percebeu que lidar com a sexualidade no espaço escolar seria um desafio em sua carreira? Para adolescentes ou seus pais, uma pergunta gnosiológica seria: como vocês se comunicam no tocante à sexualidade? O que é sexo e como você aprendeu ou quando passou a compreender o que é?

A prática gnosiológica e etnográfica faz gerar não apenas o que pensam, mas também, o que são, o que passaram, lembranças e memórias. História e “histórias”, que, para Paulo Freire, implica libertação, libertação essa, que “[...] não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um *sine qua non* (FREIRE, 1987, p.92).

CONCLUSÃO

A gnosiologia transposta à Educação Sexual é uma aposta de pesquisa para colocada em curso pelo autor. É preciso, que pesquisas, sob esta abordagem filosófica, sejam construídas, por isso, a proposta da Agenda que ainda também está em construção teórica e metodológica. Trata-se de uma vertente a ser ampliada para fora dos espaços (unicamente) escolares em que são “capturadas” informações, representações sobre a sexualidade sob o formato científico não emancipatório e extremamente biológico, “dominado” pela área da saúde.

Pela proposta aqui empreendida é a base gnosiológica primeiro e o currículo depois. A descrição densa etnográfica, primeiro, depois, a interpretação e a construção gnosiológica, uma vez definido a corrente teórica para a investigação.

De modo amplo, se precisa pensar gnosiologicamente/teoricamente sobre o modo como esses conhecimentos em sexualidade se constroem socialmente e historicamente que não são apenas dados fixados em espaços escolares.

A Agenda, desta forma, está posta, está aberta, aguardando voluntários(as) para o projeto que inicialmente é aqui formulado neste Ensaio Teórico.

Aguardemos orientadores(as) dispostos para estas investigações e, principalmente, estudantes, da graduação à pós-graduação, interessados em “atrair” para a área estas novas frentes de pesquisas gnosiológicas em Educação Sexual.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 20.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOZON, M. **Sociologia da sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CASTAÑON, G. **Introdução à epistemologia**. São Paulo: EPU, 2007.

- CAVALLEIRO, E. S. Considerações sobre a etnografia na escola e prática investigativa sobre as relações raciais e de gênero. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. São Paulo: Vozes, 2010, p. 271-278.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12.^a ed. (1.^a ed: 1974). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 12.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 36.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHO, I. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 13.^a edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GHEDIN, E. ; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HEGENBERG, L. **Significado e conhecimento**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 8.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PARKER, R.; AGGLETON, P. *Culture, society and sexuality: a reader*. 2nd ed. New York: Routledge, 2007.
- PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. São Paulo: Vozes, 2010, p. 254-270.
- RICKEN, F. (Org.). **Dicionário de teoria do conhecimento e metafísica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- SILVA, C.R. O conhecimento sobre sexualidade – Por uma gnosiologia (teoria do conhecimento) em Educação Sexual. Algumas indagações. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.22, n.01, p. 1-15, jan./jun./2020. (Prelo). Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13598> >. Acesso em: 07 mai. 2020.
- SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. 8.^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 7.^a ed. Porto, PT: Edições Afrontamento, 1999.
- STANISLAVS LADUSĀNS, S.J. **Gnosiologia Pluridimensional**. Fenomenologia do conhecimento e Gnosiologia Crítica Geral. São Paulo: Loyola, 1992.

STEINER, R. **O método cognitivo de Goethe**: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana. (Primeira Publicação: 1886). São Paulo: Antroposófica, 2004.

VANCE, C.S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. *Physis*, **Revista de Saúde Coletiva**, v. 5, n.º 1, p. 7-31, 1995.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 5, 104, 115, 117, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 148

Agenda 15, 40, 41, 45, 48, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

B

Brasileiro 18, 22, 32, 34, 48, 104, 130, 136, 140

C

Catarinense 64, 65

Colonialidade de gênero 27, 29, 32, 34, 36

Corpo 3, 11, 13, 17, 23, 24, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 74, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 106, 115, 109, 120, 121, 127, 135

Corpos masculinos 6, 50, 51, 57, 58, 60

Cultura universitária 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

E

Educação Sexual 15, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151

escolar 5, 2, 8, 46, 79, 80, 84, 85, 86, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 141, 142, 144, 146, 147, 148

Escolar 98, 99, 103, 109, 121, 151

Etnografia multisituada 17, 18

F

Feminino 3, 4, 26, 32, 33, 36, 37, 47, 55, 57, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 76, 77, 87, 89, 90, 91, 93, 97, 101, 102, 107, 124, 125, 130, 131, 135, 136, 137, 138

Formação docente 1, 4, 5, 10, 11

G

Gênero 3, 1, 15, 16, 25, 28, 37, 38, 44, 48, 49, 79, 86, 98, 108, 121, 128, 129, 134

Gnosiologia 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 150

H

Homofobia 43, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109

I

Ideologia 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49

Inclusão 53, 65, 75, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 90, 114, 127

Indústria 64, 65, 69, 71, 74, 77

Integrativa 87, 90, 97

Investigações 144, 145, 147, 148

M

Marcos sociais 110, 111, 112, 113, 115, 116

Marxismo cultural 39,40, 41, 43, 44, 45, 46, 48

Memória 25, 31, 42, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

Metodologia 1, 4, 17, 20, 26, 78, 80, 141, 144, 151

Mulheres 2, 3, 4, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 109, 117, 124, 125, 129, 133, 135, 137, 138, 148

P

Pesquisa 1, 4, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 28, 35, 39, 42, 48, 52, 57, 58, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 98, 99, 104, 105, 108, 118, 120, 122, 123, 130, 131, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151

Pessoas com deficiências 81, 82

Pós-verdade 39, 40, 42, 43, 48

Proposta 16, 18, 30, 61, 70, 81, 84, 105, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Psicologia escolar 121, 127, 128

Publicações científicas 89

R

Raça 6, 30, 37, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 94, 121, 122, 123, 124, 131, 135

S

Sexualidade 5, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 34, 39, 41, 45, 47, 48, 52, 53, 60, 62, 90, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 112, 116, 118, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151

T

Transexualidade 110, 112, 113, 114, 115, 120, 128

Travestis brasileiras 17, 18, 19, 21, 22, 25

Truque 22, 25

V

Violência 5, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 53, 57, 60, 91, 92, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 116, 117, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140

Violência de gênero 33, 34, 91, 130, 134, 135, 137

 **Atena**
Editora

2 0 2 0